



**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**El docente presencial ante el umbral de la educación en
línea. Estudio de caso en el Bachillerato B@UNAM.**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Presenta:
Lic. Arturo Muñiz Colunga**

**Director de tesis:
Mtro. Leonel Pérez Expósito**

México, Distrito Federal. A 6 de marzo de 2013.

Mtro. Leonel Pérez Expósito

Director de Tesis

Dra. Sonia Comboni Salinas

Sinodal

Dr. Javier Ortiz Cárdenas

Sinodal

A Gema González por ser el motor de mi vida
¡Juntos todo!

A todos aquellos profesores, amigos y colegas que me han guiado y alentado en el apasionante mundo de la educación.

Contenido

INTRODUCCIÓN	10
Preguntas de investigación.....	11
Diseño Metodológico	14
Bachillerato a distancia B@UNAM	15
Diseño de instrumentos	18
Capítulo 1. Saberes docentes o Competencias.....	21
No se puede prescribir la experiencia.....	21
Saberes Docentes	23
Competencias.....	28
Saberes docentes o competencias.....	33
Capítulo 2. Habilidades del profesor B@UNAM	37
Habilidades del profesor B@UNAM.....	37
Habilidades incorporadas y desarrolladas de los profesores B@UNAM	38
Uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	39
Saberes docentes desde la perspectiva de la edad y la formación profesional .	42
Las TIC y la formación profesional	46
A manera de cierre	49
Capítulo 3. Comunicación.	51
El factor de la comunicación en el proceso de enseñanza	51
Comunicación y educación	51
El medio.....	52
Comunicación: Oral-presencial y Epistolar-a distancia.....	53
Canales de comunicación en B@UNAM	56
Capítulo 4. Transición: Presencial-Virtual.....	65
Transición: Presencial-Virtual	65
Percepción de los profesores B@UNAM sobre su propia transición	69
Conclusiones.....	74
La importancia de las habilidades en la transición.....	75
Relación epistolar con los alumnos B@UNAM.....	76

Referencias Bibliográficas y de Internet.....	79
Anexos	84

Índice de Gráficas y Tablas

Gráfico 1. Saberes docentes durante la transición.....	35
Gráfico 2. ¿Cómo ha sido su incorporación como asesor en línea B@UNAM?	444
Gráfico 3. La edad respecto al uso de TIC	485
Gráfico 4. La edad respecto al uso básico de computadoras	466
Gráfico 5. La formación profesional respecto al uso de TIC	477
Gráfico 6. La formación profesional respecto al uso básico de computadoras	488
Gráfico 7. Formas de comunicación	55
Gráfico 8. Porcentajes del tiempo dedicado a la comunicación con el grupo	56
Gráfico 9. El curso de inducción de B@UNAM.....	71
Gráfico 10. Incorporación al bachillerato B@UNAM.....	72
Tabla 1. Fuentes de los saberes docentes	26
Tabla 2. Modalidades y características de la comunicación presencial-virtual ..	54
Tabla 3. Canales epistolares de comunicación.....	58
Tabla 4. Similitudes y diferencias del profesor virtual con los saberes docentes presenciales.....	67

Resumen

Esta investigación presenta las características de la transición de los profesores de experiencia presencial hacia la educación a distancia a través del diálogo entre el concepto de saberes docentes y el concepto de competencias. Tiene el objetivo de conocer si la experiencia y conocimientos de los profesores de extracto presencial coadyuvan a una integración más orgánica a la educación a distancia. Analiza diversos factores como la edad y la formación profesional además de profundizar en la comunicación establecida con sus alumnos, para contextualizar y develar qué habilidades resultan determinantes en este proceso.

Abstract

This research presents the characteristics of the transition of face to face teachers to distance education through dialogue between the concept of teacher knowledge and the concept of competences it aim to know if the expertise and knowledge of classroom teachers extract contributes to a more organic integration to distance education. Analyzes different factors such as age and training of teachers, in addition to deepening the communication they have with their students, to contextualize and uncover what skills are critical in this process.

INTRODUCCIÓN

Según datos de La Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) en su 8vo. Estudio sobre los hábitos de los internautas en México (2012), en el 2011 el número de internautas alcanzó los 40.6 millones. Aunque la penetración del uso de internet en la población comparada con otros países es baja y la calidad de conexión cuestionable, esta cifra superior a los 40 millones señala un aumento considerable del 14% respecto a las cifras de 2010 aportadas por la misma asociación. A partir de los hábitos específicos de consumo, se constata que es un espacio masivo con una tasa de crecimiento constante y con múltiples canales de acceso. Debido a estas características resulta un medio fundamental en el ámbito de la educación a distancia, con más posibilidades de impacto y desarrollo que las que tuvieron en su tiempo proyectos educativos a distancia como el correo físico y la televisión.

La penetración del Internet en la sociedad mexicana y su incorporación en el ámbito educativo ha requerido la conformación de cuerpos de profesores para desempeñarse en este entorno emergente de enseñanza-aprendizaje mediado por el uso de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y del Internet específicamente. Al ser una modalidad educativa ciertamente reciente pero sobre todo en constante desarrollo, al momento carece de programas serios y eficaces de formación de profesores acordes a este entorno. Diversas instituciones en todos los niveles educativos han tenido que recurrir a los docentes presenciales que, en el mejor de los casos cuentan con alguna experiencia básica en el uso de TIC. En torno a esta situación han surgido creencias poco fundamentadas que mitifican a la educación virtual o en línea, calificándola como opuesta a la educación presencial, al supuestamente requerir que los profesores provenientes de un contexto educativo presencial adquieran diversas y complejas competencias “completamente nuevas” para desempeñarse adecuadamente en este entorno.

En virtud de este fenómeno propongo una discusión académica a partir de la transición del profesor de experiencia presencial hacia la educación a distancia o virtual, enfatizando cómo caracterizan sus propias experiencias y formaciones

provenientes del quehacer presencial en función de las situaciones que demanda la educación a distancia.

Por vocación, interés económico o simplemente por “estar a la moda” educativa, inclusive por casualidad, el profesor presencial enfrenta un nuevo paradigma al incursionar en la educación a distancia.

Preguntas de investigación

La pregunta central de mi investigación frente a la problemática es la siguiente:

- ¿Cómo caracterizan los profesores de B@UNAM la transición del ámbito presencial al virtual en cuanto a la permanencia, desarrollo, transformación o suplantación de los saberes docentes construidos en su experiencia previa?

Basado en esta premisa planteo una serie de preguntas de orden secundario que ayudarán a profundizar en mi propuesta de investigación:

- ¿Con qué saberes docentes cuenta el profesor presencial que le son útiles en su quehacer como docente en línea?
- ¿Qué saberes docentes necesarios para su trabajo en línea ha incorporado el profesor presencial?
- ¿Qué saberes docentes desarrolla el profesor presencial para desempeñarse como docente en un bachillerato virtual o a distancia?

El objetivo de esta tesis es describir cómo intervienen los saberes docentes de los profesores al momento de involucrarse en la educación a distancia. Para hacer una identificación de estos saberes durante el tránsito hacia la educación virtual, describo cómo los saberes docentes coadyuvan a que los profesores puedan integrarse adecuadamente a este modelo educativo en lugar de someterse a una

rígida prescripción de competencias, a un novedoso “deber ser” como requisito indispensable para ser docente virtual. Planteo una visión alternativa basada en el reconocimiento y estímulo de los saberes docentes ante una limitada y reduccionista propuesta de la formación por competencias.

Uno de los hallazgos de este trabajo descansa sobre los saberes docentes relacionados con el uso de TIC, que si bien han sido desarrollados por los profesores en su cotidianeidad no habían sido contemplados exprofeso para la educación virtual, estos saberes surgen por su relación con el uso de estas tecnologías dentro y fuera de sus aulas de clase, principalmente de manera informal. Otro de los hallazgos está vinculado con la comunicación al demostrar cuáles son las diferencias fundamentales entre la educación presencial y la virtual respecto a la manera de cómo los profesores establecen la comunicación con sus alumnos y, cómo la génesis presencial de los profesores interviene en la comunicación con sus alumnos a distancia.

Para sustentar lo anterior esta tesis se organiza por capítulos que describen cómo se caracterizan e integran los saberes docentes durante la transición presencial-virtual. En el primer capítulo “Saberes docentes o Competencias” presento un panorama teórico sobre el concepto de saberes docentes y el concepto de competencias. Subrayo sus diferencias fundamentales y destaco la relevancia que tienen respecto a la transición educativa de los profesores.

En el capítulo dos “Habilidades del profesor B@UNAM” descompongo los saberes docentes previos de los profesores en una serie de habilidades específicas detectadas gracias a los instrumentos de investigación aplicados. Describo como cada una de estas actividades intervienen en el quehacer a distancia y qué vínculo establecen con experiencias previas en el campo presencial. Posteriormente, en el capítulo tres “Comunicación” hago un profundo análisis sobre las características comunicativas presenciales y virtuales, y cómo éstas son enfrentadas por los profesores. Este apartado resulta especialmente importante ya que los propios

docentes participantes reconocieron a la comunicación como uno de los rubros fundamentales durante su transición a la educación a distancia.

Por último, en el capítulo cuatro “Transición: presencial-virtual” expongo cómo los saberes docentes impactan para favorecer la incorporación de los profesores al contexto virtual a partir de su experiencia presencial.

Diseño Metodológico

Abordo esta investigación desde una perspectiva de tipo descriptivo-interpretativo, a partir de un estudio de caso (Sampieri, 2008). Desarrollo las características relacionadas a la experiencia, conocimientos y formación que se observan en la transición presencial-virtual de los profesores mediante un proyecto de investigación mixto, cualitativo-cuantitativo donde privilegio el enfoque cualitativo.

Lugar y grupo de estudio.

El grupo de personas a través de las cuales realizo esta investigación está constituido por 130 profesores participantes en el Bachillerato a distancia de la Universidad Nacional Autónoma Nacional (B@UNAM) específicamente del curso propedéutico que se imparte por convenio para el bachillerato de Educación a Distancia del Gobierno del Distrito Federal (E@D SE). Los profesores participantes están distribuidos indistintamente entre las asignaturas: Estrategias de aprendizaje, Matemáticas y Lectura y Redacción.

Las condiciones indispensables que requirió B@UNAM a los candidatos para participar como asesores en línea fueron: la experiencia docente comprobable frente a grupo y el manejo básico de paquetería Office en conjunto con el correo electrónico, además de tomar un curso semipresencial de formación impartido por la propia institución. El resto de conocimientos necesarios considerados por B@UNAM les fueron impartidos mediante un curso propedéutico semi-presencial con el objetivo de familiarizar a los profesores con la plataforma, así como con los contenidos y actividades de sus respectivos cursos.

De esta manera, se espera que dispongan de características y elementos que le sean útiles para enfrentar y desempeñar su labor docente en esta transición de un estadio presencial a otro de carácter virtual.

Bachillerato a distancia B@UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México ha creado un bachillerato a distancia que se ofrece de forma directa a personas hispanoparlantes que radican en el extranjero. Mientras que, en el territorio mexicano, otras instituciones lo imparten mediante convenios establecidos con la UNAM.

El desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas, metodológicas, informáticas, comunicativas y matemáticas es uno de los principales objetivos de B@UNAM. Por ello, es necesario que al iniciar el estudio de las asignaturas, los alumnos cuenten con una base elemental de conocimientos y habilidades necesarios para abordar los contenidos. Para garantizar esto, uno de los requisitos obligatorios para presentar el examen de selección para el ingreso al Bachillerato a Distancia es necesario haber cursado y acreditado los tres cursos propedéuticos.

- Estrategias de Aprendizaje a Distancia, que aborda aspectos didácticos, metodológicos y organizacionales sobre el proceso de aprendizaje.
- Lectura y Redacción, que permite incrementar el vocabulario, comprender con exactitud lo que se lee y escribir con claridad diversos tipos de textos.
- Matemáticas, en el que se retoman los contenidos de Aritmética, Álgebra y Geometría plana necesarios para iniciar el bachillerato.

Una vez acreditados los tres cursos propedéuticos y el examen de selección, se inicia oficialmente el bachillerato, que consta de 24 asignaturas que se dividen en cuatro módulos (semestres). Se cursa una sola asignatura a la vez en un periodo de 4 o 5 semanas dependiendo de la sede (el proyecto) y la dedicación por asignatura es de 80 horas.

El alumno puede estudiar desde cualquier computadora conectada a Internet y en los horarios que él decida, pero debe seguir un calendario establecido. La

duración total del bachillerato es de 2 años y medio aproximadamente (varía según la sede).

Cada una de las asignaturas plantea temas interesantes y actuales que provocan la curiosidad y a partir de los cuales se abordan, de manera integrada, los conocimientos disciplinarios necesarios para comprenderlos. De forma articulada con el resto de las asignaturas, ayudan al desarrollo conjunto de habilidades básicas que van aumentando en cada bloque su profundidad y complejidad.

Al tiempo que se adquieren los conocimientos de las disciplinas, gradualmente se desarrollan, entre muchas otras, habilidades relacionadas con el logro de autonomía en los procesos de aprendizaje, la comunicación escrita, el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el trabajo colaborativo. Durante los cursos y asignaturas los estudiantes cuentan con la atención personalizada de un asesor (profesor en línea), que los acompaña constantemente durante el proceso de aprendizaje y que, además de resolver sus dudas, revisa, califica y retroalimenta sus actividades académicas. Asimismo, tienen el acompañamiento permanente de un tutor, experto en aprendizaje, que les brinda seguimiento académico y apoyo psicopedagógico. Cuentan también con el apoyo de un coordinador y del personal de soporte técnico. Tienen acceso, en sus asignaturas, a materiales de apoyo como biblioteca digital, museo virtual, videos, glosarios, entre otros.

Los egresados de B@UNAM, en cualquiera de sus sedes, contarán con una preparación basada en una cultura científica y humanista que les permitirá ingresar a instituciones de nivel superior. Asimismo, les dotará de las capacidades para seguir aprendiendo en diversos contextos y mejorar sus condiciones en el mercado laboral.

B@UNAM no contempla especialidades por área de conocimientos, preparará a los alumnos en los conocimientos básicos de carácter general para poder cursar estudios superiores en cualquier campo.

Los egresados de B@UNAM en el extranjero, ya que son estudiantes de la UNAM, tienen derecho a ingresar por pase reglamentado a las licenciaturas en línea que ofrece esta Universidad. La filosofía de este bachillerato descansa sobre estos tres rubros (<http://www.bunam.unam.mx/acercade.html>):

Misión

Ofrecer un bachillerato de calidad, completo, actualizado y que cumple con todas las funciones sociales de este nivel educativo (preparación para la vida, para el trabajo y para la Educación superior), aprovechando al máximo la modalidad en línea para promover en los estudiantes habilidades y aprendizajes significativos, contextualizados y relevantes para el mundo actual.

Visión

Constituir una opción de la más alta calidad educativa para hacer estudios de educación media superior para todo aquel hispanohablante que quiera estudiar en esta modalidad.

Valores

- Honestidad intelectual
- Ética
- Búsqueda del bien común
- Responsabilidad
- Solidaridad social

Diseño de instrumentos

El modelo está diseñado para aplicarse en dos etapas, la primera inicia con un (blog) y continúa con un cuestionario aplicado vía correo electrónico y, entrevistas individuales a profundidad, con la finalidad de construir información de manera progresiva y contrastada continuamente, aprovechando el carácter multimediático de los instrumentos.

Técnicas de investigación:

- Blog
- Entrevistas a profundidad
- Cuestionario vía internet

El paquete de herramientas diseñadas para la construcción de la información está compuesto por tres instrumentos. El primero es de corte cualitativo, es el blog titulado “El docente presencial y la educación en línea” www.profpresencial-asesorvirtual.blogspot.com en donde a la fecha han participado 25 profesores del bachillerato a distancia B@UNAM de diferentes asignaturas del curso propedéutico, el segundo instrumento que adiciona información cualitativa a la investigación durante la primera fase se compone de tres entrevistas a profundidad. Finalmente está la aplicación de un cuestionario desarrollado con el software *surveymonkey* que ofrece la información cuantitativa de esta investigación, fue aplicado a 48 profesores vía internet.

El Blog

La idea de diseñar este blog donde participan los profesores de B@UNAM desde el 25 de enero del 2010 corresponde a la visión de establecer un espacio libre y lo más lejano posible al entorno institucional del bachillerato con el fin de discutir temas específicos relacionados con los objetivos de la presente tesis. Se pensó

como un espacio donde los profesores tuvieran la oportunidad no solamente de participar libremente en las discusiones propuestas, sino también para intercambiar puntos de vista con sus demás colegas, de tal forma que se construyera una suerte de charla “informal” documentada.

El objetivo del blog en esta primera fase corresponde a dos vertientes, la primera fue hacer un primer acercamiento con los profesores, mismos que se consideraron aleatoriamente para llevar a cabo esta investigación, y segundo, que la información obtenida sirva para diseñar tanto el cuestionario vía internet como las preguntas de las entrevistas a profundidad.

Dicho blog se diseñó para aplicarse durante las dos fases de la investigación, con la posibilidad de que permanezca vigente más allá de la conclusión del proyecto, se considera la idea de su permanencia debido a la aceptación que ha tenido por parte de los profesores, así como su propio reconocimiento al expresar la necesidad de un espacio de este tipo relacionado a su quehacer docente. (Ver imagen Anexo p.p. 90-91)

Entrevistas a profundidad.

Se elaboraron y aplicaron tres entrevistas de tipo semi estructuradas presenciales, con una duración de una hora aproximadamente, se trataron rubros considerados rectores para este proyecto en torno a la transición del asesor de su quehacer presencial a la práctica a distancia, así como la formación y experiencia previa, la capacitación recibida exprofeso, su sentir respecto al impacto profesional y familiar autopercibido.

Cuestionario

Como base para su elaboración se tomó la información captada en la primera fase, el cuestionario resulta importante en el sentido de su penetración, al ser de tipo auto-administrado vía internet.

La aplicación fue a través del servicio online de encuestas profesionales *surveymonkey*. Las respuestas, en su mayoría de opción múltiple, resultaron útiles para conformar una perspectiva sólida junto con la información de la primera etapa. Sirvió para identificar tendencias, momentos y fenómenos precisos respecto al tema de la investigación. El cuestionario fue enviado a los 130 profesores participantes vía correo electrónico, para responderlo no existía otra condicionante más que la voluntad de los profesores. Ante esta situación solamente respondieron 48 profesores, es decir, solamente el 37% de la población total.

Organizando la información

Para abordar y ordenar la información obtenida en este avance decidí determinar un eje rector representado por la transición del profesor de virtual a presencial, posteriormente este eje es estructurado por cuatro categorías de análisis: “saberes docentes y competencias”, “Habilidades”, “Comunicación” y “Elementos de la transición presencial-virtual”. Estas categorías a su vez tienen la intención de organizar la reflexión en torno al tema abordado y a la postre conformaron el capitulado de este trabajo.

El orden de cómo se construyó esta información básicamente fue en dos sentidos, uno interpretativo que apoya el análisis de la información construida con base a los instrumentos utilizados y, otro teórico que provee un andamiaje para dilucidar y fundamentar la reflexión de datos, cifras y hallazgos.

Capítulo 1. Saberes docentes o Competencias

No se puede prescribir¹ la experiencia

El concepto de competencias busca, en cierto sentido, prescribir las habilidades, capacidades y roles que debe poseer el profesor virtual, lo cual resta importancia de manera consciente o inconsciente a su experiencia de vida y formaciones previas. En este capítulo argumento que el concepto de competencias resulta insuficiente para comprender el complejo proceso sucedido en los profesores relacionado con sus experiencias y conocimientos durante su paso hacia la educación virtual; como alternativa para abordar el fenómeno de la transición propongo el concepto de saberes docentes como una idea más amplia e integradora, que contempla no solamente las competencias necesarias para llevar a cabo cierta tarea o actividad, también aporta reconocimiento a la incorporación de la historia y de la experiencia los profesores.

Cabero (2001, p. 423) a partir de Tejeda (1998) alude a las competencias básicas que deben poseer los profesores en la actualidad haciendo referencia a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde se encuentra la modalidad de la educación a distancia, estas competencias son: tecnológicas, psicopedagógicas-sociales y de trabajo, de igual manera retoma entre otros autores a Bessire y Guir (1995) quienes prescriben ciertas competencias que los profesores deben poseer para la organización y administración, en métodos, tecnológicas, de comunicación y animación, estratégicas, conceptuales-teóricas y psicopedagógicas. Lo interesante es averiguar si esas competencias básicas surgieron con la aparición de las TIC y las

¹ Utilizo la definición de prescribir en el sentido de ordenar o determinar algo. <http://lema.rae.es/drae/>

modalidades de educación virtual o, preexistían en la labor y experiencia presencial de los profesores antes de las añadiduras tecnológicas.

Ambos enfoques educativos, tanto el basado en competencias como el basado en saberes docentes, comparten ciertos lazos que se reflejan en el quehacer de sus actores. Ante esto, busco identificar los elementos de la formación y experiencia cotidiana de los profesores con perfil presencial que resultan aplicables y útiles al momento de incursionar en la educación en línea. En el capítulo titulado “Transición: presencial-virtual” profundizaré este análisis y veremos si efectivamente los profesores incorporan o desarrollan nuevas competencias cuando transitan de la educación presencial hacia una de orden virtual, se verá si recurren a la experiencia y formación presencial para enfrentar y resolver el quehacer docente virtual.

Para iniciar con el análisis de los conceptos de competencias y saberes docentes retomo una definición congruente, pero a su vez desafiante en cuanto a la divergencia entre saberes docentes y competencias, la definición propuesta por Medeiros Campos, citado por (Bronzo de Pinho, Larocca, 2008) argumenta que la formación basada en competencias atomiza el quehacer del profesor, él propone una formación fundamentada en los saberes, que cubrirá conocimientos, competencias y habilidades, enfatiza que el saber del profesor se da en el ejercicio de su profesión y en lo cotidiano de su acción.

La crítica que hace Medeiro Campos reconoce el origen “empresarial” del concepto de competencias. El autor indica que el objetivo de éstas es formar profesionales versátiles, adaptables y flexibles acordes a las necesidades del mercado.

Expongo a continuación un bosquejo teórico sobre el concepto de saberes docentes seguido por uno de competencias, primero distinguiendo la génesis de

las competencias en el ámbito laboral para posteriormente continuar con las que están relacionadas a la educación.

Finalmente, presento mi postura respecto a los dos planteamientos propuestos intentando de esta manera entablar un diálogo entre saberes docentes y competencias en los profesores B@UNAM.

Saberes Docentes

La trayectoria frente al grupo por parte de los profesores y la experiencia durante su formación profesional presencial, aunado a las vicisitudes propias de una vida, resultan elementos que templan la formación de los profesores y que están presentes cuando deciden incursionar en la educación en línea.

Tardif (2004, p. 14) menciona que los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los saberes de él.

El saber del profesorado como lo determina Tardif es plural y temporal, al ser adquirido en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional. Al respecto el autor añade:

Incluso antes de enseñar, los futuros profesores viven en las aulas y en las escuelas durante unos dieciséis años (o sea, en torno a 15, 000 horas). Esa inmersión es necesariamente formadora, pues lleva a los futuros docentes a adquirir creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio, así como sobre lo que es ser alumno (2004, p.16).

Toda vez que los profesores se sitúan en su praxis enfrentna diversas situaciones, ya sean presenciales o virtuales, donde tienen que resolver y decidir sobre una serie de cuestiones y aspectos que están más allá de los previstos por las

directrices de su institución o contemplados en el diseño curricular de las diferentes asignaturas. Woods (1982) y Hargreaves (1984) citados por Ruth Mercado (2002, p. 18-19) explican cómo los profesores enfrentan este fenómeno a través de estrategias de sobrevivencia y decisiones docentes, que aplican ante las diversas dificultades en el contexto donde se lleva a cabo la enseñanza. “Dichas estrategias se conciben como un conocimiento propio que construyen los maestros acerca de la docencia” (Mercado, 2002. P. 19).

Este “conocimiento propio” advertido por Woods y Hargreaves en los profesores está relacionado directamente con sus experiencias, Mercado (2002) denomina esto como saberes docentes, definiéndolos como las decisiones de los maestros en su quehacer diario, así como sus estrategias de sobrevivencia y decisiones docentes aplicadas, además del proceso histórico de los profesores tanto en su actividad docente (experiencia profesional) frente a sus alumnos, como en su propia cotidianidad en cuanto ser social (experiencia de vida).

Elbaz (1981) citada por Mercado (2002, p. 21) explica el trabajo docente como el ejercicio de un tipo de conocimiento muy particular, ya que al efectuar su trabajo los maestros se encuentran con toda clase de tareas y problemas y, para enfrentarlos recurren a una gran variedad de fuentes de conocimiento.

En su quehacer cotidiano frente al grupo, ya sea en el ámbito presencial o virtual, los profesores encaran situaciones de toma de decisiones basadas no solamente su formación docente; al interactuar con sus alumnos exponen toda su carga histórica en la práctica misma de su quehacer. Mercado lo define de la siguiente manera:

En mi visión, las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia son parte de los saberes docentes y la construcción de éstos no implica sólo progresos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños. En esa historia los maestros construyen un conocimiento

particular sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales (2002, p. 19).

Mercado (2002) destaca que la apropiación de los saberes necesarios para la enseñanza por parte de los maestros está condicionada por la interacción de éstos con su medio, ya sea en el aula de clases, en la comunicación con sus colegas, padres de familia o con la información y noticias que reciban correspondientes a la enseñanza.

Otro aporte que consolida el concepto de saber docente (Tardif, M. 2004, p. 26) indica que está compuesto por varios saberes de diferentes fuentes. Estos saberes provienen de las disciplinas, los curriculares, los profesionales (que comprenden las ciencias de la educación y la pedagogía) y los experienciales.

Saberes profesionales

Son aquellos saberes transmitidos por las instituciones donde se han formado los profesores. En este espacio confluyen las ciencias humanas y las ciencias de la educación con los saberes pedagógicos para ser incorporadas, en mayor nivel unas y en menor nivel otras (dependiendo de los objetivos e intenciones formativas de las diversas instituciones), a la práctica del profesor.

Saberes disciplinarios

Están muy ligados a los saberes profesionales y son saberes sociales definidos y seleccionados por las instituciones donde se forman los profesores. Estos saberes disciplinarios son las asignaturas complementarias a la formación educativa como: Matemáticas, Historia, Literatura, Derecho, etc.

Saberes curriculares

Son los programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar y que son diseñados y dispuestos por las instituciones donde éstos llevan a cabo su quehacer.

Saberes experienciales

Son el conjunto de saberes actualizados, adquiridos, y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Son una suerte de rizoma alimentado por las interacciones cotidianas de los profesores a partir de su práctica. Intervienen alumnos, colegas, directivos, padres de familia, artículos, libros, internet, revistas, etc.

Para establecer mejor este bagaje, propongo el esquema desarrollado por Tardif (2004, p. 48) donde plantea un modelo tipológico para identificar y clasificar los saberes del profesor.

Tabla 1: Fuentes de los Saberes docentes

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido.	Por la historia de vida y por socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria, secundaria, bachillerato y estudios post bachillerato no especializados.	Por la formación y por la socialización pre-profesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de actualización, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros	La utilización de las "herramientas" de los	Por la utilización de las "herramientas" de

didácticos utilizados en el trabajo.	docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula, en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: Tardif (2004).

La tabla resulta útil a identificar de manera organizada parte del origen de los saberes con los que cuentan los profesores y de los cuales disponen en su cotidiano accionar.

Distinguiendo la raíz y su forma de integración práctica se puede bosquejar el contexto donde se ponen en juego estos saberes, así como su pertinencia práctica, al esquematizar los múltiples campos de acción posibles. Sería imposible agrupar todos los rubros de la vida involucrados con la formación de saberes, sin embargo, considero que los campos presentados ayudan a dilucidar de mejor manera cómo es que la adquisición de saberes se incorpora y desarrolla en los docentes.

Para delinear cómo interactúan los saberes docentes desde la perspectiva los propios profesores, destaco el concepto de conocimiento práctico planteado por Elbaz (1981) mediante el cual propone verlos como agentes que se apropian del conocimiento en la práctica docente y lo utilizan para un beneficio específico. En este planteamiento la autora propone tres categorías de interpretación:

- 1) **Aspecto práctico:** el conocimiento construido a partir de la propia práctica de los profesores, de sus rutinas institucionales, su desempeño en el aula, y las necesidades y gustos de sus alumnos.
- 2) **Aspecto Personal:** yace en la subjetividad de los profesores, en el cómo interpretan el conocimiento construido a partir de los objetivos y circunstancias de su experiencia en la práctica docente.

- 3) **Aspectos de interacción:** el conocimiento de los maestros también se construye mediante la diversa variedad de interacciones que establece el maestro con los “otros” de su mismo ambiente, es decir, maestros, estudiantes, administradores, ethos social prevaleciente así como sus acercamientos con investigadores.

Los tres aspectos muestran de manera muy concreta el accionar de los profesores ante su propia formación, mediante las características de su quehacer profesional diario a través de la manera en cómo interiorizan los conocimientos y experiencias, enriqueciendo este circuito con el intercambio de todo esto en el entorno de lo social.

Competencias

He bosquejado el origen de los saberes docentes determinados por su procedencia y, posteriormente vinculados con el contexto social y personal del profesor, para concluir con el cómo se pueden integrar cada uno de estos saberes docentes en la práctica frente al grupo. Ahora, considero pertinente hacer lo propio respecto al concepto de competencias en el ámbito educativo. Reconozco su génesis en el campo productivo-laboral y en un segundo momento lo ubico en el campo de la educación. Los postulados de Medeiro Campos expuestos por Bronzo de Pinho y Larocca (2008) entre la disyuntiva entre saberes docentes y competencias ofrecen un punto de partida para la siguiente sección de este capítulo.

Una arista de la reflexión teórica actual respecto a las características del profesor virtual es la que prescribe un “debe ser” de las competencias con las que ha contar el profesorado virtual tomando en cuenta todas las posibilidades de las TIC (Cabero, 2001). El concepto de competencias actualmente se mira desde muchas perspectivas que varían según el enfoque y campo de aplicación.

El trabajo de Zabala y Arnau (2008) señala que el concepto de competencia surgió en la década de los setenta en el contexto empresarial, para designar el trabajo específico de una persona de manera eficiente. A la fecha se ha extendido la aplicación del término competencias a distintas actividades, específicamente en la educación donde ha causado cierta polaridad entre los especialistas en cuanto a su pertinencia pedagógica.

Para contextualizar el campo de las competencias presento algunas de las definiciones aceptadas respecto a competencias, primero las de corte laboral y posteriormente las relacionadas a la educación.

Concepto de Competencias en el ámbito laboral

McClelland (1973) citado por Zabala, Arnau (2001, p. 32) las define como “aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”, muy cercana a la definición de la OIT (2004) que las define como una “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”. En ambas definiciones se observa la intención del aumento productivo al concebirlas con fin específico para elevar eficientemente la producción. Zabala, Arnau (2011, p. 35) citan a Tremblay (1994) quien las explica como “un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz”, el autor destaca la sistematización y organización como elementos fundamentales de su concepto para llevar a cabo una tarea específica.

De igual manera, destaco que (Cepeda, 2005, citado por Zabala, Arnau, 2011, p.33) las competencias son “la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o asumir un rol definido”, aquí el autor ya reconoce a la “persona”

como el eje del concepto, sin embargo, existe el factor prescriptivo de las funciones y capacidades específicas que esa persona debe realizar.

El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) en su documento titulado: “Arquitectura para el desarrollo de Estándares de Competencia” (2010) define competencia como: la capacidad para responder a demandas externas, lo que necesariamente implica la generación de resultados eficaces con requisitos de calidad previamente establecidos. Así mismo, hace una definición específica respecto al concepto de competencia laboral, “Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes al que alude el artículo 45 de la Ley General de Educación y que requiere una persona para realizar actividades en el mercado de trabajo²”. De esta última definición el consejo hace una propia interpretación: “Se podría decir que la competencia laboral es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto y refleja las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad” (CONOCER, p. 8)

Siendo el CONOCER el instrumento para promover el Sistema Nacional de Competencias del gobierno federal mexicano, resulta interesante la postura que presenta desde un enfoque meramente supeditado a las exigencias del sector productivo.

Concepto de Competencias en el ámbito educativo

Inicio con la definición desarrollada por la Dirección de Coordinación Académica de la Dirección General del Bachillerato, SEP (2010) que la explica de la siguiente manera:

² Artículo 45.- La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.

El concepto de competencia tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de "conocer" se traduce en un "saber", entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

Esta definición pareciera estar cercana al reconocimiento de saberes y competencias que he planteado hasta el momento, no obstante, hay que distinguir que la idea de "saber" propuesta por la SEP, se constriñe solamente a un saber específico en un proceso determinado, en ningún momento alude a la experiencia, y formación de la persona como factores para la conformación de esos saberes. Es un saber individualizado: desde sí y para los demás, no con los demás.

La definición del Consejo Europeo (2001) señala las competencias como "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones", definición congruente con la emitida por la OCDE (2002) que reconoce a las competencias como "la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos sociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias donde "cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz".

Por su parte, Perrenoud (2001) indica que "competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos

cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

Se observa, por un lado, que en las definiciones provenientes del ámbito laboral-productivo el enfoque está directamente relacionado al aumento de la producción mediante la eficacia en el trabajo en momentos y procesos específicos a través de la sistematización y el desarrollo de habilidades y competencias precisas, lo que se traduce en un mayor rendimiento y por ende en una ganancia económica. Por el otro lado, están las definiciones de corte educativo de la OCDE y Perrnaud principalmente, que si bien responden a una finalidad delimitada otorgando cierto reconocimiento a las experiencias de vida y formaciones múltiples, aún privilegian las competencias en su sentido productivo y delimitado sobre los saberes docentes.

Tanto la OCDE como Perrenaud reconocen que los saberes pueden ser aplicados con creatividad y pertinencia mediante diversos componentes sociales como los conocimientos tácitos e implícitos, sin profundizar en ellos o definirlos claramente. Perrenaud señala que “las competencias serán tratadas como adquisiciones, aprendizajes construidos, y no como potencialidades de la especie” (Perrenaud. 1997, p. 25), el autor (1997, p. 30) establece cierta distancia respecto a sus colegas al reconocer que una competencia en su inicio pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. Aunque el autor regresa al hecho de que una competencia tiene el potencial de automatizarse y constituirse en un esquema complejo, rescato el lugar que la da a la reflexión de la práctica misma, aunque de manera limitada concede el factor de la experiencia en el individuo desde una perspectiva más integral dentro del desarrollo y adquisición de competencias.

Existe un cierto reconocimiento de los saberes docentes en la formación por competencias evidente en Perrenaud (1997, p. 69-74) cuando, sarcásticamente, señala que “para enseñar saberes, basta ser un poco sabio, para formar

competencias, más valdría que una parte de los formadores las poseyeran...” el punto aquí, radica nuevamente en la disyuntiva de que si los saberes docentes están en la competencias o si las competencias son parte de los saberes docentes. Reflexionemos al respecto, Perrenaud reconoce los saberes como una parte, tal vez mínima, en la formación de competencias, sin embargo, cuando indica que “la pericia del capacitador no consiste en exponer de manera discursiva, sino de sugerir y hacer trabajar los vínculos entre saberes y las situaciones concretas” (Perrenaud, p. 73) denota, sin asentarlos categóricamente, una suerte de concatenación de las competencias a un campo mucho más amplio constituido por los saberes docentes.

Bronzo de Pinho y Larocca (2008, p. 100) destacan la postura de Medeiro Campos cuando pone el dedo en la llaga al denunciar el modelo educativo por competencias como un proyecto para formar gente como respuesta a las necesidades de un mercado que busca a como dé lugar reducir costos y aumentar ganancias, como una “acción puramente técnica,” a partir de una “racionalidad técnica-instrumental” donde pareciera que el profesor es despojado de su propia historia y formación para dar paso a una instrumentación conductista respecto a que delimite su figura docente.

Saberes docentes o competencias

Resulta complejo deslindar el origen empresarial de la formación en competencias, ronda la sombra de formar profesionales versátiles, adaptables y flexibles acordes a las necesidades del mercado. Aunque Perrenaud reconoce los saberes docentes en el proceso, sigue otorgando un estatus superior a las competencias, aun cuando en sus propios argumentos ofrece cierto crédito por la importancia de los saberes.

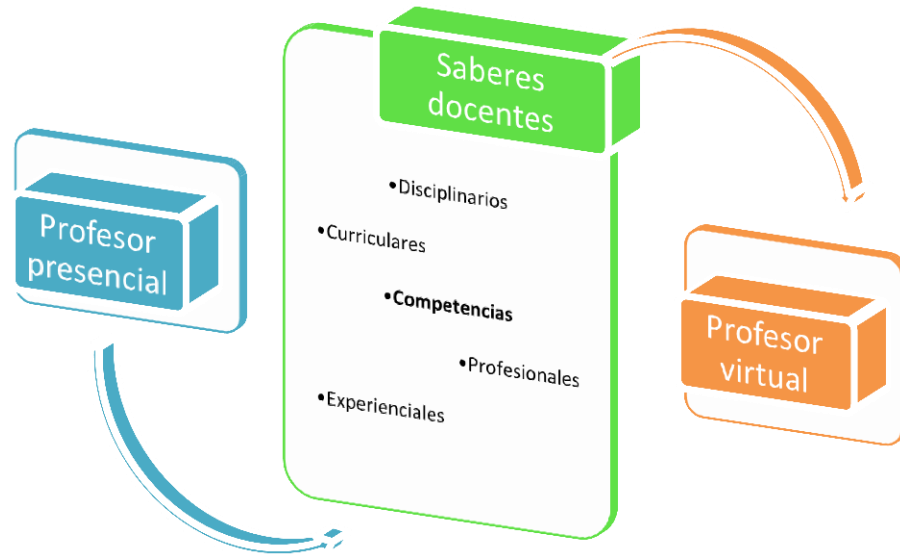
En el desarrollo del concepto de competencias se habla de saberes y, en la elucidación de los saberes se contemplan las competencias, de tal forma estaríamos en dos terrenos aparentemente “complementarios” solamente separados por una tenue línea donde ambas posturas comparten el saber, el

saber ser y el saber hacer como soportes de sus postulados, independientemente de sus objetivos terminales. Cabe destacar el hecho de que las competencias están directamente desarrolladas para el aumento productivo, formando parte de los saberes que a su vez, están vinculados con el reconocimiento de la experiencia y las historias de vidas de cada persona.

Al respecto, Mercado (2002, p. 20) retoma a Schön (1992) para señalar que la práctica docente “no puede determinarse de antemano en todos sus componentes”, lo cual contrapondría el sentido de competencias que pretende advertir hechos y situaciones específicas para resolver en contextos previamente determinados. Mercado (2002), identifica esto como espacios o áreas “indeterminadas” constituidas por la propia práctica cotidiana del docente donde tiene que enfrentar y resolver situaciones que van más allá de las contempladas por la institución donde labora o de los contenidos de las asignaturas que imparte, la autora reconoce que en esas áreas “indeterminadas” es donde se construyen los saberes docentes.

El siguiente gráfico representa a los profesores B@UNAM en el tránsito presencial-virtual desde la perspectiva de los saberes docentes. Se observa que el concepto de competencias está resaltado con la intención otorgar reconocimiento a las competencias dentro de la transición pero solamente como una parte más, inscrita dentro de los saberes docentes.

Gráfico 1. Saberes Docentes durante la transición



Fuente: elaboración propia.

El origen del concepto de formación por competencias está indisolublemente ligado a la eficiencia de los procesos productivos, y esto crea dilemas al momento de tratar de incorporarlo a la educación ya que sesga características básicas como: la experiencia de los profesores, sus saberes cotidianos y las situaciones imprevistas que enfrentan día a día y que son determinadas entre otras cosas por las instituciones donde se desarrolla la actividad docente y los perfiles de los estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Reconozco la existencia de ciertas competencias, pero como parte de algo más complejo que está representado por los saberes docentes. Más allá de la pura racionalidad técnica propia de una actividad o proceso, más allá de la identificación de situaciones específicas, existen esas “áreas indeterminadas” (Schön, 1987) donde se crea conocimiento en lo cotidiano del quehacer docente,

de tal forma, que el objetivo de la formación no se centraría en prescribir qué competencias específicas se deben incorporar para resolver un problema delimitado, el objetivo sería entonces reconocer la experiencia de vida puesta en juego por parte de los profesores en el proceso de enseñanza, partiendo de este reconocimiento y estudio la formación en saberes docentes iría más allá que una limitada formación en competencias.

Capítulo 2. Habilidades del profesor B@UNAM

Habilidades del profesor B@UNAM

Este capítulo profundiza en la identificación de los saberes docentes específicos que ponen en juego los profesores B@UNAM durante la transición presencial-virtual. Destacaré las habilidades relacionadas con el quehacer docente a distancia y su vínculo con saberes docentes. Estableceré la relación que existe entre estos saberes y variables como: la edad y la formación profesional.

Para transitar de la experiencia docente presencial a una de tipo virtual, los profesores B@UNAM recurren a ciertas habilidades relacionadas con el uso de TIC a partir de saberes docentes previos, desarrollados en sus propias historias de vida, en sus experiencias y respectivas formaciones.

Las habilidades específicas que abordo en este apartado fueron desarrolladas en función del perfil de ingreso solicitado por B@UNAM y de la información construida a partir de los instrumentos de investigación propuestos. Cada una de estas habilidades se determina a partir de la información construida en el blog *El docente presencial y la educación en línea* <http://profpresencial-asesorvirtual.blogspot.mx/>, así como del cuestionario aplicado vía internet, las entrevistas a profundidad y de la revisión de textos y documentos que prescriben las “características del profesor a distancia”.

De esta manera indago sobre la importancia de las habilidades respecto a los profesores B@UNAM. Además de la información construida a partir del blog y las entrevistas a profundidad, en el cuestionario planteé específicamente la siguiente pregunta: “Ahora usted cuenta con experiencia docente en línea y presencial.

Apelando a esta experiencia por favor indique qué tipo de habilidades ha tenido que incorporar y qué tipo de habilidades ha desarrollado en su quehacer en línea.” Con esta información pude identificar siete habilidades a las que me refiero como desarrolladas, o en su caso, incorporadas por los profesores B@UNAM al momento de pasar de la educación presencial a la educación a distancia.

Por habilidades incorporadas me refiero a aquellas con las que no contaban los profesores ni en su experiencia docente presencial, ni en su experiencia de vida cotidiana previas a la integración a la docencia virtual, en el sentido etimológico de la palabra, me refiero a las habilidades que interioriza el profesor sin ningún referente previo. En el caso de habilidades desarrolladas, las identifico como aquellas habilidades de los profesores que tienen un antecedente ya sea en su experiencia docente presencial o en su experiencia de vida cotidiana y que les resultan útiles durante la transición presencial-virtual, de forma que estas habilidades desarrolladas sustentan el concepto de saberes docentes abordado en esta tesis.

Habilidades incorporadas y desarrolladas de los profesores B@UNAM

- Uso de TIC
 - Uso básico de computadoras
 - Sistematización de información en línea.
- Habilidades tecnológicas de comunicación
- Redacción, idioma, ortografía y sintaxis
- Diseño Instruccional
- Utilización de recursos didácticos

A continuación abordaré cada una de estas habilidades para contextualizarlas en el proceso presencial-virtual de los profesores B@UNAM a partir de su propia experiencia.

Daré un trato especial al conglomerado de habilidades de comunicación compuesto por las habilidades tecnológicas de comunicación y las habilidades de redacción, idioma, ortografía y sintaxis. Estas habilidades han sido declaradas por los propios profesores B@UNAM como las más importantes en la actividad docente en línea. Por ello, serán abordadas en el siguiente capítulo debido a su extensión y relevancia en el marco de los hallazgos aportados por este trabajo.

Uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

En la actualidad existen diversas posturas sobre qué son las TIC basándose principalmente en factores como la constante innovación tecnológica y el sentido específico que cada postura le da a sus múltiples usos.

Para este trabajo considero como TIC a la ofimática (procesadores de texto, presentadores electrónicos, hojas de cálculo, etc.), uso y navegación de internet y, por ende, sus diversas aplicaciones, tales como correo electrónico, redes sociales y bases de datos, por mencionar algunas; de igual forma el uso de dispositivos como teléfonos portátiles digitales, *smartphones*, cámaras digitales fotográficas y de video, tabletas electrónicas, entre otros. También considero el desarrollo y uso de *Learning Management Systems* (LMS), que en el caso específico de B@UNAM se desarrolla sobre un sistema Moodle. Todas estas TIC disponibles para los profesores, constituyen el vasto espectro de tecnologías encontradas en el bachillerato B@UNAM permitiéndome determinar claramente el entorno educativo donde se desenvuelven los profesores en función de las habilidades requeridas y TIC dispuestas. Una acepción que redondea esta idea indica.

El creciente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el acelerado cúmulo de información y la omnipresencia de las comunicaciones en el entorno social, contribuyen a que los distintos sistemas educativos sufran periódicamente transformaciones para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores. (Sevillano, Ed. 2002, Fernández, p.p. 23-24).

Este panorama dibujado a partir de las TIC que utiliza B@UNAM constituye la gama donde se encuentran los profesores que participaron en esta investigación. Sobresale que el 77% de los profesores reconocen que ya contaban con conocimientos previos en el uso de TIC y que los han desarrollado a partir de su incorporación a B@UNAM.

El uso básico de computadoras parte del perfil requerido para incorporarse como profesor B@UNAM, enfatiza el uso de ofimática y de correo electrónico de manera específica, en este caso son dos posibilidades, una que requiere el software instalado en la computadora y la otra que requiere conexión a internet respectivamente.

En este apartado sobresale que el 93.5 % de los encuestados contaba de manera previa con la habilidad del uso básico de computadoras y la ha desarrollado a partir de su experiencia en línea. Luego entonces, se puede determinar que hay un buen manejo en general respecto a TIC y específicamente en lo concerniente a ofimática y correo electrónico. Queda como dato interesante que al ser uno de los requisitos de ingreso solicitados por B@UNAM exista un 6.5% de los profesores que reconozcan que fue una habilidad incorporada.

Respecto a la sistematización de información en línea, respaldo y organización de archivos, datos y direcciones web destaca que el 63% de los encuestados reconoce esta habilidad como incorporada, es decir, no contaban con ella en la experiencia y formación presencial, han tenido que incorporarla para la actividad docente en línea. Este es el rubro donde existe una tendencia hacia reconocer que esta habilidad les ha significado más trabajo, los profesores reconocen, en su mayoría, no contar con saberes docentes que les permitan resolver totalmente esta habilidad de sistematización y organización de información ya sea en archivos o dispositivos de almacenaje físicos o virtuales.

Diseño Instruccional

El diseño instruccional básicamente se representa como proceso sistemático para la creación de instrucciones (Berger y Kam, 1996, citados por Díaz Barriga, 2005). En el diseño instruccional existen vertientes diversas. Díaz Barriga (2005) propone abordarlas a partir del rol que juegan sus actores, de esta manera tendríamos tres modelos de diseño instruccional:

- Expertos-novatos: el rol yace en el experto quien modela y promueve saberes en el novato.
- Descubrimiento individual y colaborativo: radica en la actividad de alumno ya sea en individual o en grupos pequeños.
- Comunidades de aprendizaje: el énfasis radica en una participación equilibrada entre el agente educativo y los alumnos a partir de experiencias socioculturales y colectivas relevantes.

Aunque dentro de las funciones de los profesores determinadas por B@UNAM no se encuentra el desarrollo o aplicación de diseño instruccional sobre los cursos que imparten, es interesante mencionar que el 60% de los encuestados ha desarrollado esta faceta a partir de su experiencia como profesor virtual. En el bachillerato B@UNAM existe un canal a través del tutor y los coordinadores donde los profesores pueden hacer recomendaciones o propuestas sobre el diseño instruccional de sus respectivos cursos con la intención de enriquecerlos con su perspectiva y experiencia.

Utilización de recursos didácticos

En este apartado los profesores B@UNAM identifican recursos didácticos ya desarrollados como videos, tutoriales y simuladores, entre otros, para reforzar el proceso de enseñanza, inclusive desarrollan recursos didácticos para sus respectivos cursos. Es preciso señalar que los cursos del bachillerato B@UNAM disponen de elementos didácticos suficientes acorde al diseño curricular e instruccional de cada curso.

Se destaca que más del 87% de los profesores responde que esta habilidad fue desarrollada al contar previamente con ella. La plataforma Moodle de B@UNAM provee de los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de sus asignaturas; no obstante, la utilización de recursos didácticos es una habilidad que les permite a los profesores incorporarse y enriquecer el nuevo entorno de aprendizaje.

Saberes docentes desde la perspectiva de la edad y la formación profesional

Como lo mencioné en el apartado metodológico, el único compromiso para responder el cuestionario por parte de los profesores era su voluntad de hacerlo. Por esta razón el tamaño de la muestra es de solamente cuarenta y ocho profesores de ciento treinta que conforman el universo posible. Sin embargo, el cruce de categorías arroja datos interesantes para esta investigación.

Las TIC y la edad

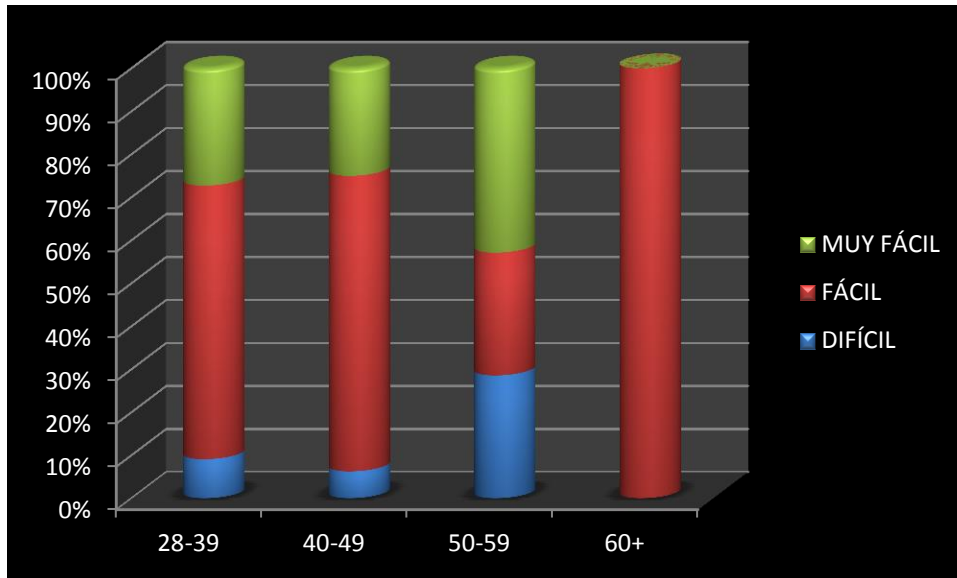
La propuesta de los nativos y los emigrantes digitales de Marc Prensky (2001), que clasifica a los usuarios de recursos tecnológicos digitales a partir de la relación cotidiana que establecen con la tecnología, de manera tal que las personas que nacieron en un tiempo donde las tecnologías digitales no eran parte de su vida cotidiana, serían emigrantes digitales, en nuestro caso serían los

profesores, en comparación con aquellas personas que conviven con las tecnologías digitales en su día a día, los alumnos. El autor no quiere decir que estos migrantes digitales queden excluidos del uso de las tecnologías, al contrario, señala que tienen el potencial para incorporarlas a su vida cotidiana, solo que les implicará más trabajo y tomarán diferentes caminos, distintos a los recorridos por los nativos digitales.

Uno de los hallazgos que muestra el cuestionario es el referente a la edad en relación con el uso de TIC. Primeramente presento los datos sobre edad promedio y sexo para contextualizar el perfil de los participantes. El número de mujeres que respondieron el cuestionario representa el 73% del total (35 mujeres) quedando la participación de hombres en 23% (13 hombres). La edad promedio en mujeres es de 42.3 años mientras que en hombres es de 42.1 años. La persona más joven es una mujer de 28 años y las personas de mayor edad son tres hombres de 62 años.

En un ejercicio donde cruzo dos categorías representadas por la edad y la respuesta de los profesores en función de la pregunta: “Su incorporación como asesor en línea en B@UNAM ha sido:” muestra qué tan determinante resulta la edad respecto a la autopercepción de los profesores en cuanto a la facilidad de su transición a la educación virtual.

Gráfico 2. ¿Cómo ha sido su incorporación como asesor en línea B@UNAM?

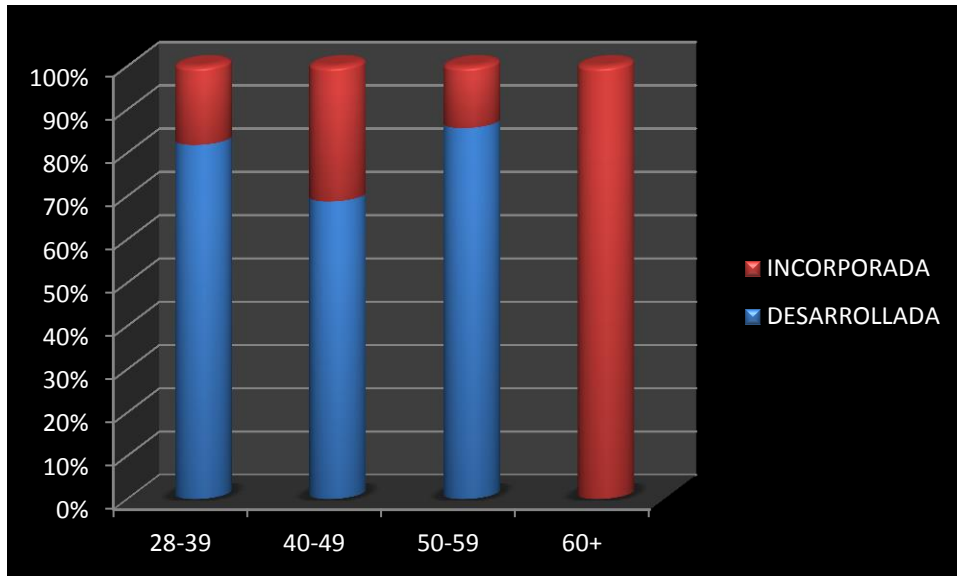


Fuente: elaboración propia.

Destaca que el 90% de los profesores reconocen como fácil-muy fácil su incorporación a la asesoría en línea; los grupos de edad mayores de 50 años muestran facilidad contundente respecto a cómo percibieron su transición a la educación en línea.

Otro hallazgo sobresaliente es el que resulta del cruce de los grupos de edad con algunas de las habilidades incorporadas o desarrolladas, las cuales identifiqué en los profesores en relación con su transición presencial-virtual a partir de la pregunta: “Ahora usted cuenta con experiencia docente en línea y presencial. Apelando a esta experiencia por favor indique qué tipo de habilidades ha tenido que incorporar y qué tipo de habilidades ha desarrollado en su quehacer en línea”. A continuación presento la gráfica entre los grupos de edad y las habilidades: “Uso de TIC” y “Uso básico de computadoras”.

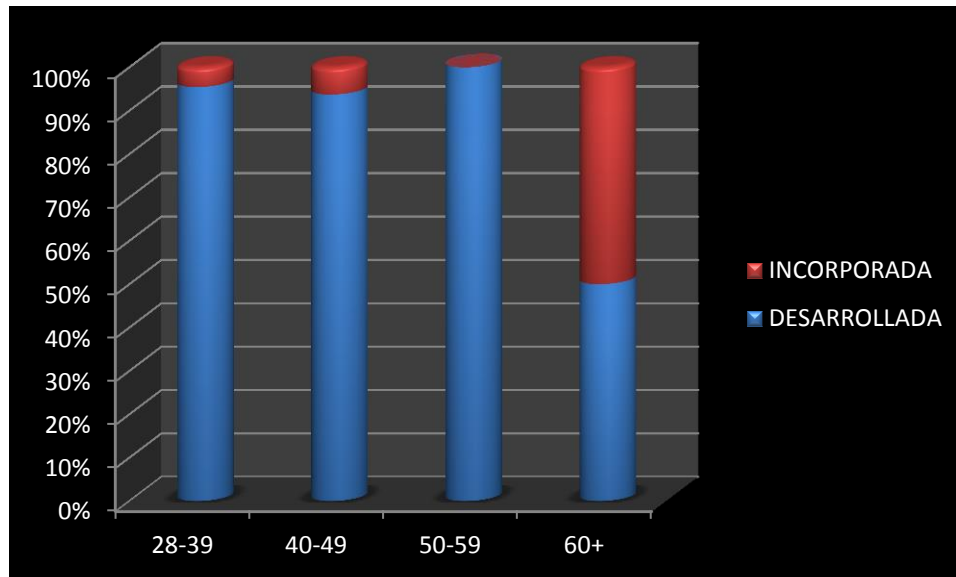
Gráfico 3. La edad respecto al uso de TIC



Fuente: elaboración propia.

Recordemos que las habilidades incorporadas son aquellas con las que no contaban los profesores ni es su experiencia docente presencial ni en su experiencia de vida cotidiana previo a su incorporación como asesores B@UNAM; las habilidades desarrolladas son aquellas que tienen un referente ya sea en la experiencia docente presencial o en la experiencia de vida. De esta manera podemos constatar que el uso de TIC en su mayoría es una habilidad desarrollada, es decir, tiene un antecedente en los saberes docentes de los profesores.

Gráfico 4. La edad respecto al uso básico de computadoras



Fuente: elaboración propia.

Aunque el grupo de edad de 60 o más indica que fue una habilidad incorporada, este dato se diluye con el 90% de los profesores si agrupamos a los profesores de 60 años o más con los profesores entre los 50 y 59 años de edad. De esta manera tendríamos un grupo de profesores mayores de 50 años donde existe una tendencia hacia el desarrollo de la habilidad en el uso de TIC.

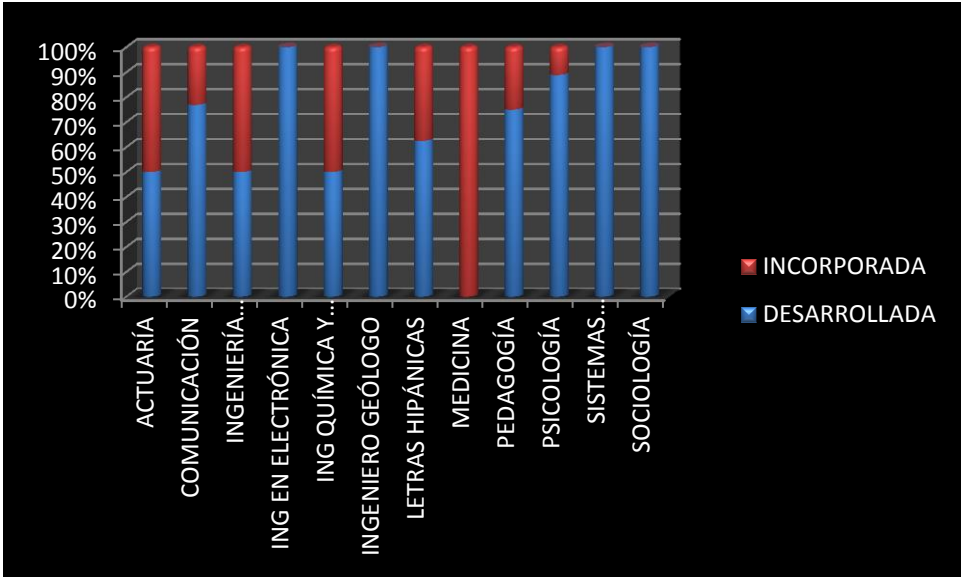
Las TIC y la formación profesional

Otro rubro interesante que permite el cruce de categorías de análisis es el representado por las habilidades desarrolladas e incorporadas y la formación profesional de los profesores.

Los profesores participantes en esta tesis corresponden a las tres asignaturas propedéuticas del bachillerato B@UNAM: Estrategias de aprendizaje a distancia, Lectura y Redacción y Matemáticas. La participación de los profesores en la encuesta fue indistintamente a su formación profesional y a las asignaturas propedéuticas que imparten.

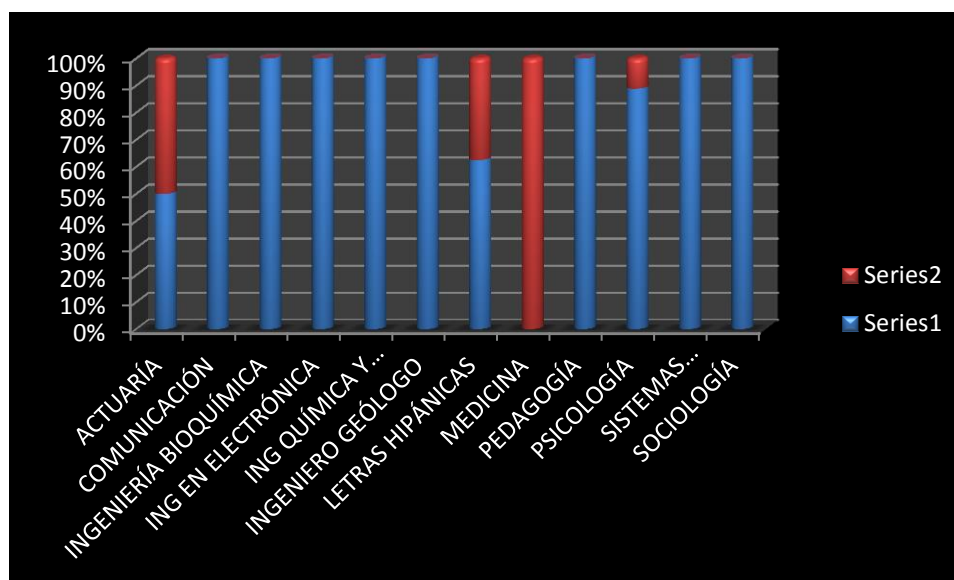
A continuación expongo información relevante elaborada gracias al cruce de las categorías: Formación y las habilidades: “Uso de TIC” y “Uso básico de computadoras”.

Gráfico 5. La formación profesional respecto al uso de TIC



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. La formación profesional respecto al uso básico de computadoras



Fuente: elaboración propia.

El 77% de los profesores respondieron que desarrollaron la habilidad de uso de TIC a partir de su incorporación a la docencia en línea, de igual manera el 93% de los profesores reconoce haber desarrollado la habilidad de uso básico de computadoras en su quehacer en línea. Esto indica que una amplia mayoría desarrolló estas habilidades al incorporarse a la actividad docente en línea, pero, ¿qué es lo que sucede con estas habilidades en función de las respectivas formaciones profesionales de los profesores? A continuación mostraré si la formación profesional resulta determinante para el desarrollo de habilidades en TIC.

Respecto al uso de TIC se observa que ocho de las doce licenciaturas identificadas están arriba del 50% señalando la habilidad como desarrollada; ligeramente abajo del 50% están licenciaturas como Actuaría, Ingeniería e Ingeniería Química, las cuales se podrían vincular con un mayor conocimiento de las TIC en función de su perfil académico, aun así el porcentaje es aceptable. La

asignatura que resalta sobre todas las demás es Medicina con el 100% indicando que la habilidad es incorporada, sin embargo, debo acotar que este porcentaje no resulta alarmante debido a que solamente uno de los profesores tiene la Medicina como formación profesional.

La habilidad del uso básico de computadoras nos muestra que 10 de las 12 licenciaturas están por arriba del 50% al reconocer la habilidad como desarrollada. Una vez más sobresale Medicina con una declaración de incorporada con el 100%, no dejando de lado el hecho mencionado anteriormente respecto a esta licenciatura.

En un análisis superficial, sería factible considerar a las categorías edad y formación profesional como factores determinantes para la incorporación de los profesores de experiencia presencial a la educación virtual; sin embargo, los resultados del cuestionario aplicado apuntan a que las personas más jóvenes no sobresalen de las de mayor edad en cuanto al desarrollo de habilidades en TIC. En el mismo rubro, las licenciaturas más relacionadas con las TIC no parecen tener mayor relevancia que aquellas menos identificadas con el uso de tecnologías en sus procesos formativos.

A manera de cierre

El análisis y reflexión de los datos mostrados en este capítulo, permiten una aproximación para reconocer que los saberes docentes encontrados en los profesores fungen como punto de partida entre la educación presencial y la educación virtual. Los saberes docentes resultan determinantes para hacer más orgánico el camino emprendido por los profesores hacia la educación virtual.

Ciertamente influye en la integración de los profesores a la educación a distancia que una de las características del perfil requerido por B@UNAM sea el manejo básico de equipo de cómputo e Internet, sin embargo, los datos aportados en este

capítulo perfilan que la característica principal de los profesores B@UNAM es su procedencia presencial donde de habilidades relacionadas con el uso de equipo de cómputo, software o Internet son elementos que han adquirido y desarrollado a lo largo de sus experiencias de vida.

De la misma manera se puede observar que la edad y la formación profesional no resultaron ser factores determinantes para la integración de los profesores al bachillerato B@UNAM relacionado con la incorporación y el desarrollo habilidades en esta modalidad educativa.

Existe un equilibrio positivo entre el grupo de los profesores con mayor edad y el de los profesores más jóvenes, todos apuntando hacia un amplio uso de saberes docentes previos que permite una incorporación fácil e inclusive “muy fácil” hacia la práctica docente virtual.

Capítulo 3. Comunicación.

El factor de la comunicación en el proceso de enseñanza

En este capítulo abordaré dos de las habilidades identificadas como saberes docentes y que intencionalmente separé del capítulo anterior: Habilidades tecnológicas de comunicación y Habilidades de redacción, idioma, ortografía y sintaxis. Argumentaré cómo los profesores ponen en juego estos saberes docentes en función de la transición presencial-virtual.

La comunicación es un elemento central para la perpetuación de nuestra sociedad, ya sea oral, escrita o corpórea, masiva o directa ha estado presente durante los tiempos en todos los ámbitos de la sociedad.

Cuando se habla de educación, la comunicación resulta fundamental para establecer y entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, como un referente para abordar este fenómeno. La educación como se concibió entonces y como la concebimos ahora, subyace en la comunicación. John Dewey (2004, p. 15) lo afirma al decir que “la sociedad no solo continua existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación”, aquí Dewey resalta la importancia de la comunicación al colocarla en la esencia indisoluble de la propia sociedad.

Comunicación y educación

En el sentido en que John Dewey (2004) destaca la comunicación en el devenir histórico de la sociedad, destaco a la comunicación como elemento esencial del proceso enseñanza-aprendizaje al constituirse como base de su continuidad y accionar. Contreras (1997, p. 52) hace un amplio estudio y reconocimiento de la comunicación didáctica concluyendo que el sistema enseñanza-aprendizaje se puede abordar como un sistema-proceso de comunicación, presentándolo como

un modelo idóneo para concebir, entender, explicar y exponer el fenómeno de la enseñanza.

Para enfatizar la importancia del proceso comunicativo en la enseñanza Cabero, (2001) menciona que los medios utilizados en el ámbito educativo ya sean presenciales o en línea, cuentan con características que determinan su uso y pertinencia a partir diversos factores como: los objetivos de la institución, el enfoque pedagógico, el perfil de los profesores y los recursos con los que cuenta la escuela, entre muchos otros. De esta manera la comunicación de un mensaje se verá determinada invariablemente por el contexto y los medios que la circundan.

El medio

McLuhan (2005) distinguía que el medio es el mensaje, al reconocer que el medio a través del cual se desea transmitir una idea o concepto se torna fundamental para consolidar la interiorización buscada en el receptor, en este sentido, un mensaje transmitido por el medio equivocado podría repercutir de manera negativa en el impacto esperado en el receptor. Por esta razón resulta fundamental la elección del medio en función del mensaje que se desea transmitir. En el caso de la comunicación educativa en línea, tal aseveración se enfatiza en la relación alumno-profesor en un medio adecuado a través del establecimiento de un vínculo sólido en esta modalidad educativa. En el caso de los profesores participantes en esta investigación, es muy importante identificar el medio y los canales de comunicación con sus alumnos, tanto los recurrentes en su quehacer cotidiano presencial como los disponibles para la actividad en línea con la intención de conocer si el saber docente que proviene de la experiencia presencial resulta útil durante proceso de incorporación a la educación virtual.

En una suerte de primer reconocimiento de este proceso, propongo organizar la comunicación del profesor con sus alumnos en dos medios: oral-corporal en el docente presencial y escrito en el docente virtual (tabla 1).

Comunicación: Oral-presencial y Epistolar-a distancia

Dentro de un ambiente de formación del tipo presencial los recursos y canales de los que dispone el profesor giran en torno de su corporalidad.

La comunicación en este tipo de situaciones es desde el punto de vista pedagógico muy importante, aunque quizás en la formación presencial el profesor suele fijar más la atención en lo que se comunica, en su estructura y en los tiempos en los que se produce esa comunicación, más que en la configuración del mensaje y en cómo llega éste a su receptor (Bautista, et al., 2008, p. 127).

También existen los recursos no verbales, Cabero (2002, p. 224) los define como los estímulos físicos, gestuales, distancias, posiciones de pies, brazos, (añado la dicción y los tonos de voz) que determinan las significación del proceso comunicativo y facilitan la comprensión de los mensajes.

A partir de todas estas características es que el profesor se desenvuelve y comunica ante su grupo de índole presencial, independientemente de que participe como profesor en la educación virtual.

En la modalidad en línea del bachillerato B@UNAM encontramos que el entorno requiere de otras habilidades de comunicación, destacando la escrita. La forma textual debe ser dominada por los profesores en el medio virtual (Bautista et al., 2008).

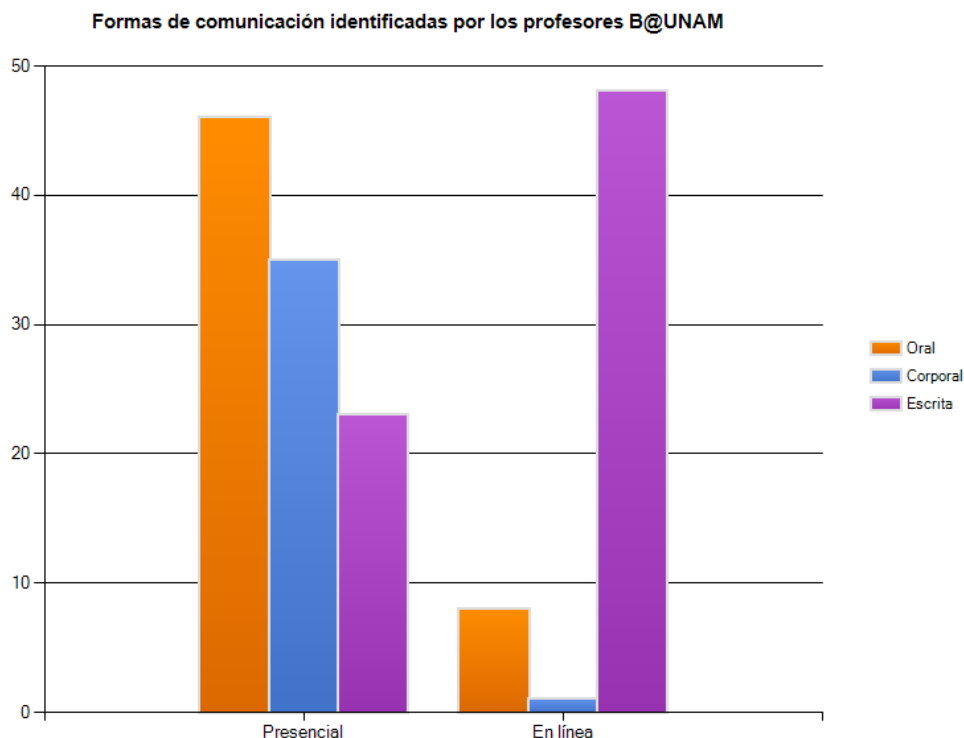
Tabla 2. Modalidades y características de la comunicación presencial-virtual

Modalidad	Característica
En línea (Escrita)	<ul style="list-style-type: none">• Escrita a través de varios canales: mensajero, foro, chat, etc.
Presencial (Oral-corporal)	<ul style="list-style-type: none">• Interacción visual• Comunicación verbal• Comunicación no verbal

Fuente: elaboración propia

Uno de los aspectos relevantes arrojados por esta investigación radica en la comunicación con los alumnos. Con base en los resultados construidos por la encuesta aplicada respecto al tipo de comunicación que emplean los docentes con sus alumnos encontramos que el 95.8% de los profesores encuestados reconocen en la comunicación oral la forma más adecuada para comunicarse en el ámbito presencial. En el caso de la educación en línea tenemos que el 100% de los profesores encuestados identifica a la comunicación escrita como la forma idónea de comunicarse con sus alumnos (gráfico 7).

Gráfico. 7 Formas de comunicación



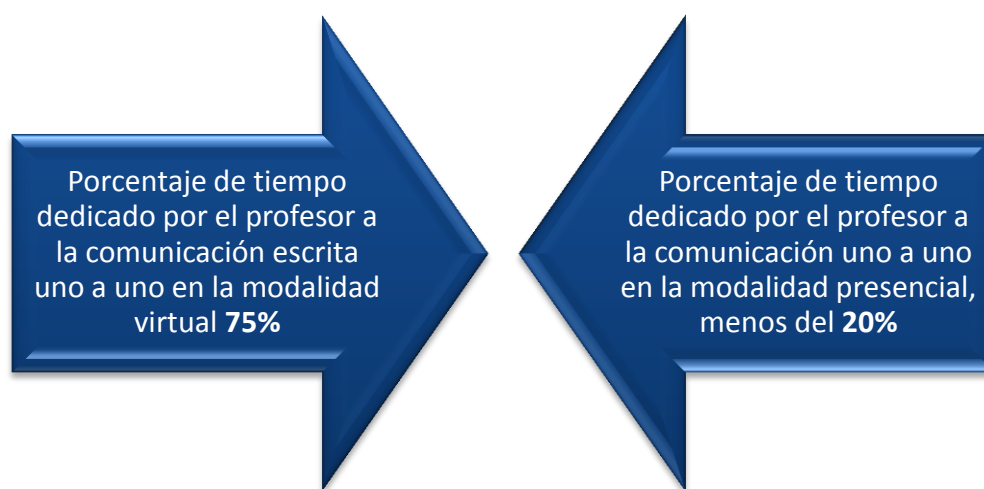
Fuente: elaboración propia

El rubro comunicación se presenta como una de los aspectos distintivos en el paso de la docencia presencial y la docencia en línea por parte de los profesores B@UNAM. Destacan los canales basados solamente en escritura como medio principal de comunicación y realimentación entre profesores y alumnos a través de la plataforma Moodle.

El profesor virtual establece este vínculo con los alumnos principalmente a través la comunicación escrita, Flores (2007) define este tipo de comunicación como “redacción epistolar” y señala que el 75% del tiempo del trabajo del profesor virtual se emplea en la comunicación escrita uno a uno con sus alumnos, en contraste con la actividad docente presencial, donde el profesor normalmente emite un solo mensaje para muchos alumnos. En este sentido Flores (2007) señala que en la

modalidad presencial el profesor utiliza menos del 20% de su tiempo en la comunicación uno a uno. De esta manera se distingue que en el ámbito presencial la comunicación uno a muchos enfatiza en lo verbal, mientras que en el ámbito de B@UNAM se privilegia la comunicación uno a uno a través de la escritura.

Gráfico 8. Porcentajes del tiempo dedicado a la comunicación con el grupo



Fuente: Flores, 2007.

Canales de comunicación en B@UNAM

Actualmente, las TIC aplicadas a la educación a distancia permiten establecer distintos canales de comunicación soportados en audio y video además del escrito, así como las distintas combinaciones posibles entre ellos. De esta manera, las aseveraciones hechas por Flores (2007) sustentan el fenómeno estudiado al reconocer las características epistolares, ya sean sincrónicas o asincrónicas, del medio de comunicación utilizado en B@UNAM.

El medio de comunicación de tipo epistolar que se utiliza en la plataforma educativa del bachillerato B@UNAM está conformado por cinco canales: Mensajero, Foro, Chat, Realimentaciones directas en la actividad y Correo electrónico (tabla 2).

Mensajero

La plataforma Moodle cuenta con un servicio de mensajería interna disponible para todos los usuarios participantes. Mediante una conexión a internet y el acceso a la plataforma se pueden entablar comunicaciones: profesor-alumno, alumno-alumno o alumno-profesor.

Foro

Es una herramienta (en Moodle le llaman Actividad) disponible en la plataforma que permite a los participantes comunicarse de manera asíncrona.

Chat

Es otra herramienta (Actividad) de la plataforma Moodle que permite a los participantes una comunicación de tipo sincrónica o en tiempo real.

Realimentaciones directas en la Actividad

Los profesores pueden enviar realimentaciones a sus alumnos de manera directa mediante la Actividad en Moodle denominada "Tarea". Esta actividad tiene cuatro modalidades: Subida avanzada de archivos, Texto en línea, Subir un solo archivo y Actividad no en línea. Por ejemplo en la modalidad Subir un solo archivo, el profesor puede solicitar a sus alumnos subir al curso un resumen de la actividad anterior con uso de TIC, de tal forma el alumno podrá enviar el trabajo requerido;

cuando revisa esta Actividad en la plataforma podrá revisar los textos recibidos y enviar comentarios personalizados a cada uno de sus alumnos.

Correo electrónico

No obstante que la plataforma Moodle brinda diversos medios de comunicación de tipo epistolar sin necesidad de salir de la plataforma, el profesor puede acordar con su grupo el uso del correo electrónico como medio paralelo y/o de confirmación respecto a sus labores dentro de la plataforma.

Tabla 3. Canales epistolares de comunicación

Canal	Descripción	Sincrónico	Asincrónico	Características
Mensajero	Medio de comunicación ubicado en la plataforma Moodle donde se redactan mensajes reciben mensajes. Estos mensajes se archivan históricamente. El “mensajer” como también se le conoce tiene la opción de enviar copia de los mensajes escritos al correo electrónico de los usuarios.	▲	▲	Es el canal más mencionado por los profesores.
Foro	Dentro de la gama de actividades de Moodle el foro es una de las más aplicadas. Sirve para		▲	Se habilitan sobre temas específicos, regularmente

	<p>discutir temas o exponer dudas, comentarios o propuestas de discusión. Entre los tipos de foros disponibles se encuentran: Debate sencillo, Cada persona plantea un tema, Foro de pregunta y respuesta, Foro para uso general.</p>			<p>con participación y visualización abiertas para todo el grupo.</p>
Chat	<p>Esta actividad permite establecer sesiones en tiempo real con los alumnos. La comunicación será escrita. Para usar este medio de comunicación es necesario establecer una cita donde todos los invitados coincidan. Otra manera de uso es dejar el chat “abierto”, donde cada persona podrá comunicarse con quien se encuentre “conectado” en algún momento específico.</p>	▲		<p>Es una opción que tienen los profesores para contactar a sus alumnos. Sin embargo, las herramientas disponibles para este canal en la plataforma de B@UNAM son muy limitadas.</p>
Realimentaciones directas	<p>Las Tareas en Moodle ofrecen la oportunidad de enviar las</p>			<p>En algunas actividades o ejercicios, se</p>

nte en la Actividad.	retroalimentaciones en la misma actividad. Los alumnos al revisar su calificación una vez enviada revisada la tarea podrán leer los comentarios de su profesor.		▲	pueden hacer comentarios directamente de manera individual.
Correo electrónico	El correo electrónico o e-mail es un medio de comunicación a través de internet basado en lenguaje escrito. Puede establecerse comunicación de uno a uno o de uno a muchos. Permite adjuntar archivos		▲	Es el menos utilizado, es un canal “externo” a la plataforma e indica hacer uso de él solamente en casos necesarios donde la comunicación por los medios de la plataforma sea imposible, ya sea por cuestiones técnicas o de cualquier otra índole.

Fuente: elaboración propia.

A partir del hecho de que el 100% de los profesores encuestados reconoció que la comunicación escrita es el canal de comunicación más adecuado con los alumnos en la actividad docente a distancia, me centro en las características de este canal y su importancia en el proceso de enseñanza.

Ante la pregunta planteada en el cuestionario referente a la comunicación efectiva con los alumnos en la modalidad a distancia: “¿En qué consiste para usted una comunicación efectiva con sus alumnos?”, encontramos que los diversos testimonios por parte de los profesores coinciden en la claridad de los mensajes. Esta premisa da pie para presentar algunos ejemplos de estas aseveraciones, extraídas de las entrevistas a profundidad y del blog:

“Consiste en ser lo más claro posible, para que la idea sea captada en su totalidad. Es importante ser concreto porque si el mensaje es largo, el alumno pierde interés. El trato hacia el alumno debe ser cordial y respetuoso, para obtener la misma retroalimentación. Desde luego, no se deben tener faltas de ortografía, ni se deben escribir en abreviaturas, ni solamente mayúsculas, para que el alumno tome ejemplo de una escritura formal y correcta. También conviene responder en el menor tiempo posible, para que el alumno se sienta acompañado y apoyado”.

“La parte más difícil en la transición presencial-virtual fue la manera de comunicarme, en la clase presencial puedo mantener el control del grupo con una sola mirada o el tono de voz, con un solo discurso me dirijo a toda la clase, pero tuve que desarrollar mi capacidad de escritura al entrar a B@UNAM, la retroalimentación con los alumnos es unidireccional, un “error” en el mensaje escrito de mi parte puede representar una mala calificación en el estudiante o en el mejor de los casos un bombardeo de correos electrónicos por parte del alumno al que se le envió información incorrecta”.

“En que ellos tengan claro lo que les informo, corroborar que lo que dicen es lo que estoy entendiendo, ser empática, que los mensajes y la forma de comunicarnos sea clara y comprensible de acuerdo a sus conocimientos

previos, su experiencia, a su edad y que responda a sus inquietudes con un lenguaje claro y comprensible pero formal hasta cierto punto”.

“La comunicación que establecemos en los cursos a distancia nos permite acercarnos mucho más a la distancia que físicamente ya que tenemos que razonar mucho más nuestros comentarios ya que es difícil hacer comentarios a la ligera”.

“el trabajo del profesor en línea se incrementa porque además de revisar, retroalimentar y calificar hay que dar seguimiento a cada alumno, contestar mensajes, enviar correos, motivar y muchas veces, hacer un poco de psicología con los alumnos que llegan a compartirnos sus problemas personales”.

A partir de los hallazgos presentados respecto al canal de comunicación epistolar característico en los profesores de B@UNAM destaco tres elementos fundamentales para establecer una comunicación efectiva con los alumnos:

- Precisión en el mensaje
- Claridad en el mensaje
- Rapidez en las respuestas, realimentaciones y guías

Los profesores basan en estos elementos el vínculo educativo con sus alumnos en línea. Cabe señalar que dentro de los medios epistolares con los que se cuenta en la plataforma de B@UNAM el más citado por los profesores es el “mensajero” que es un servicio de mensajes de texto al interior de la plataforma; a través del cual se pueden enviar mensajes escritos que el destinatario puede consultar y responder de manera asincrónica o, sincrónica si el profesor y alumno coinciden o citan para comunicarse en el mismo horario.

En relación a esta triada de argumentos en la comunicación con los alumnos, recupero algunas aseveraciones arrojadas por un trabajo publicado en 2007

donde se investigó el perfil del profesor a distancia respecto a la comunicación con sus alumnos (Castro, Pérez, Meza y Nophal 2007, pp. 27-28). La población con la que se llevó a cabo investigación fue constituida por profesores y alumnos de nivel posgrado, no obstante, las aportaciones arrojadas por ese estudio son interesantes debido a la cercanía y similitud con la información construida con el grupo de profesores del bachillerato B@UNAM.

En la diversa bibliografía referenciada en esta investigación encontré múltiples señalamientos acerca de lo que debe ser el asesor virtual y cuáles deben ser sus características, al respecto Castro (et al., 2007, PP. 27-28) determinaron catorce propiedades clave en el perfil del profesor, a continuación cito algunas que son congruentes a las identificadas por los profesores B@UNAM.

- Informar al alumno, en tiempo y forma las instrucciones para realizar satisfactoriamente las actividades relacionadas con la asignatura en cuestión.
- Expresar con claridad y precisión los conceptos teóricos y prácticos en las explicaciones de las actividades, para que el alumno aprenda constructivamente, entienda las instrucciones y elabore sus trabajos de modo correcto, disminuya su estrés e incremente la confianza en sí mismo.
- Retroalimentar oportunamente las participaciones de los estudiantes en los foros de discusión, para que se sientan motivados, atendidos, obtengan el aprendizaje esperado, consideren que vale la pena estudiar en línea y que son parte del aula virtual.

Las propiedades distintivas de estos canales requieren habilidades específicas de redacción como: ortografía, sintaxis y, conocimiento amplio del idioma en el cual se imparten los cursos, que en este caso es el español. Del grupo de profesores con los que he trabajado, se destaca que el 96% reconoce que ya contaba con habilidades de redacción a partir de su experiencia presencial y formación

profesional, pero que han tenido que mejorarlas a partir de su incursión como profesores en línea. Tengo el testimonio de una profesora que reconoce, que el manejo tecnológico no fue un problema ya que –según ella- por su generación alcanzó a subirse al “tren del messenger” y por curiosidad personal comenzó a manipular la PC y luego la laptop de manera autodidacta, ha combinado estos saberes en su quehacer presencial al diseñar ella misma una página web donde sus alumnos presenciales pueden consultar la bibliografía de su curso o subir sus tareas, así mismo, estos conocimientos los aplica en la labor virtual al recomendar sitios a sus alumnos o, como ella menciona “cumplir la labor de un asesor técnico cuando los alumnos tienen problemas con sus equipos”.

McLuhan (1993) sostiene que la aldea global determinaría la dilución de la comunicación escrita como forma de relación mayoritaria entre las comunidades. Considero que en la actualidad la aldea global sí existe como tal, gracias a las TIC y a la expansión y mejoramiento constante de Internet, lo cual ha impactado en el campo educativo en diversos rubros, uno de los cuales es sin duda, la educación a distancia, en este aspecto difiero con el postulado de McLuhan en cuanto a la desaparición de la comunicación escrita. Como se puede constatar en B@UNAM es una comunidad educativa virtual que basa su comunicación fundamentalmente en el medio escrito, amalgama las características de un grupo que trabaja objetivos comunes a distancia mediados por la comunicación escrita.

Capítulo 4. Transición: Presencial-Virtual

Transición: Presencial-Virtual

Los profesores B@UNAM que colaboraron para llevar a cabo esta investigación provienen de un tejido donde su formación profesional y experiencia docente son de carácter presencial. Al incorporarse como docentes en línea enfrentan un nuevo entorno distinto al aula de tipo física. El espacio dispuesto por B@UNAM está mediado por una plataforma Moodle que representa el espacio virtual común entre el profesor y sus alumnos; la virtualidad es una característica indisoluble dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la práctica docente se apega totalmente a las características de un modelo *e-learning* (aprendizaje electrónico). Esto quiere decir que los profesores no tienen mayor contacto que el establecido por los canales de comunicación de la plataforma. Como ya lo he mencionado, todos los canales de comunicación son escritos. Los profesores de B@UNAM, no tienen permitido establecer un canal de comunicación distinto a los disponibles, no deben establecer comunicación vía telefónica y mucho menos presencial, dentro de la estructura didáctica es B@UNAM quien se encarga de contactos telefónicos o presenciales con los alumnos a través de la figura del Tutor quien determina y evalúa la pertinencia en cada caso.

En este capítulo mostraré como los profesores B@UNAM se basan en sus saberes docentes para enfrentar el tránsito de la educación presencial a la educación virtual. Estos saberes serán presentados mediante hallazgos que enfatizan la importancia de la experiencia adquirida en la práctica docente presencial y, de manera general en la experiencia de vida de los profesores.

En los capítulos anteriores ha abordado conceptualmente la teoría de los saberes docentes privilegiándola sobre el concepto de competencias al momento de

reconocer que la experiencia y conocimientos adquiridos previamente resultan fundamentales para el acoplamiento del profesor al ámbito educativo virtual. He identificado las habilidades que los profesores despliegan en el campo de la educación a distancia y cómo éstas se desarrollan a partir de los saberes con los que ya cuenta, más allá del sólo aprender “nuevas” competencias”. De esta manera los profesores B@UNAM cuentan con una base de donde partir para el manejo de computadoras en la actividad docente virtual o de la plataforma LMS (Learning Management System, por sus siglas en inglés), que en este caso es sobre una plataforma Moodle, o de establecer comunicación a distancia de orden epistolar con sus alumnos. Estos saberes se encuentran presentes en los profesores y les resultan útiles aún en habilidades específicamente identificadas de la docencia a distancia como las referentes a la sistematización de información en línea, donde los propios profesores B@UNAM reconocen tener mayores complicaciones al momento de incorporarse a la educación virtual.

Cabero (2001) indica que la capacitación de la planta docente para el uso expreso de TIC y la formación para la incorporación de estas tecnologías a la práctica docente resulta un problema al momento de integrar a los profesores al uso de TIC, incluida la educación en línea.

Lo primero que cabe señalar son dos cuestiones básicas: la falta de capacitación por lo general del profesorado para su utilización, situación que se acentúa más con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y la formación como elemento determinante para la incorporación de las mismas en la práctica educativa por parte del profesorado. Por mucho esfuerzo que se realice para la presencia física de estas tecnologías en los centros, su concreción dependerá claramente de las actitudes y conocimientos que tenga el profesorado. (Cabero, 2001: 422)

Sin embargo, la visión de Cabero no considera el hecho de que esas “nuevas competencias” se van construyendo sobre los saberes de los profesores. Las

competencias están reconocidas dentro de las actividades de la docencia virtual, no obstante, su desarrollo o conocimiento expreso no resulta determinante para la incorporación del profesor de experiencia presencial a la educación a distancia, ya que muchas de las competencias prescritas para la docencia virtual corresponden a los saberes docentes adquiridos por la experiencia y formación.

La comprensión de los saberes docentes puestos en juego a partir del reconocimiento de las habilidades y capacidades necesarias para la práctica docente en línea me provoca la inquietud por identificar la dificultad o facilidad experimentada por los propios profesores durante su transición presencial-virtual.

A continuación presento una tabla que presenta las prescripciones de Cabero y Kjook sobre las competencias básicas con las que debe contar un profesor virtual las mismas que coinciden con su correspondiente en los saberes docentes.

Tabla 4. Similitudes y diferencias del profesor virtual con los saberes docentes presenciales

Cabero	Presencial	Kjook	Presencial
Dominar el idioma, ortografía y sintaxis		Los profesores como consultores de información	
Competencias tecnológicas de comunicación		Los profesores como equipo de colaboradores	

La utilización de recursos didácticos		Los profesores como facilitadores	
Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos (icónicos, cromáticos, verbales)		Los profesores como desarrolladores de cursos	
		Los profesores como consejeros académicos	

Elaboración propia, fuente: Cabero (2001) Kjook (1997).

Si retomamos el concepto de competencias como un proceso de formación expreso para resolver una tarea específica en un contexto determinado, veremos que la mayoría de competencias básicas para la educación virtual tienen un referente desarrollado a partir de la experiencia presencial de los profesores.

De las nueve competencias expuestas en la tabla vemos que siete coinciden directamente con la experiencia presencial de los profesores, por ejemplo, en cuanto al dominio de idioma, ortografía y sintaxis, no es una característica “nueva” creada por la docencia virtual, es una habilidad que los profesores aplican y desarrollan en su actividad presencial, otro ejemplo es el que hace referencia a los profesores virtuales como equipo de colaboradores, en la actividad presencial el profesor trabaja talleres, cursos y proyectos en colaboración con otros colegas.

En la misma tabla vemos dos competencias marcadas como no coincidentes a la actividad presencial: competencias tecnológicas de comunicación y, conocer y

utilizar los lenguajes y códigos semánticos (icónicos, cromáticos, verbales), si bien estas competencias no son claramente identificables en la práctica docente presencial, no se resultan del todo desconocidas, pueden estar presentes en la experiencia de vida de los profesores fuera o en paralelo a su actividad en el aula de clases, ya sea como procesos de formación o en actividades lúdicas o sociales, identificándose más concretamente con el concepto de saberes docentes que con el de competencias. Cabe destacar que todos los profesores con los que se trabajó esta tesis, cuentan con conocimientos básicos de cómputo como búsqueda en internet y manejo de ofimática, inclusive en algunos casos, se pudo detectar manejos avanzados, como el relatado por una profesora durante una de las entrevistas presenciales, que explica la manera autodidáctica en que empezó a usar la computadora (PC) y posteriormente la laptop, inclusive menciona que desarrolló un sitio web que utiliza habitualmente con sus alumnos presenciales.

Percepción de los profesores B@UNAM sobre su propia transición

Para el 90% de los profesores que respondieron la encuesta “El docente presencial y la educación en línea” ha sido muy fácil-fácil su incorporación como asesor B@UNAM.

Ya hemos leído que, los requisitos básicos para ser asesor B@UNAM son tres: experiencia mínima de dos años en docencia presencial, demostrar conocimiento básico de cómputo (ofimática, navegación en internet, uso de correo electrónico) y aprobar un curso de inducción semipresencial que familiariza al profesor con la plataforma Moodle donde se encuentran los contenidos, actividades y ejercicios de cada curso.

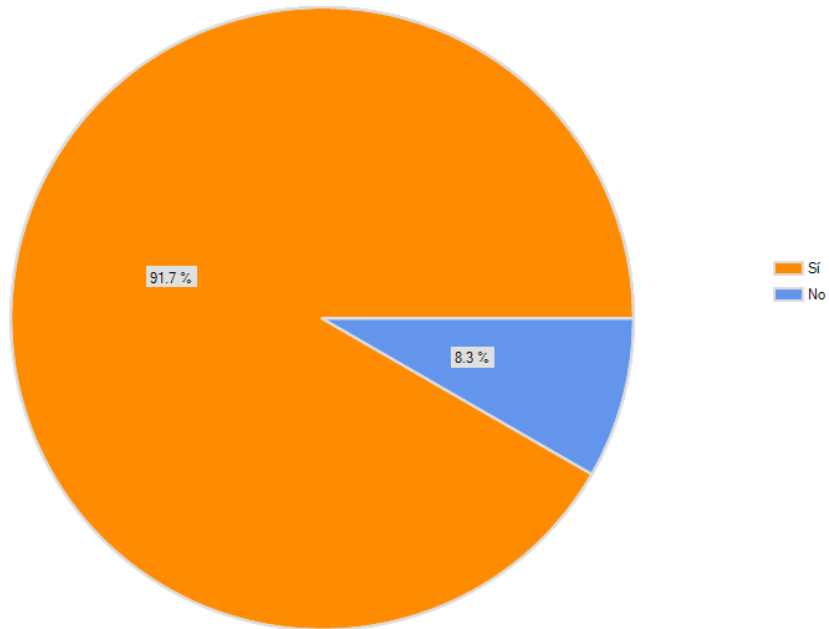
Si tomamos en cuenta que casi el 90% de los profesores encuestados reconocieron la facilidad de su incorporación como asesores B@UNAM surge la interrogante de cómo superaron los problemas de capacitación y formación planteados por Cabero. Para tratar de responder esta pregunta, retomo lo

declarado por los profesores en la encuesta en línea aplicada, planteada de la siguiente manera: “Supongamos que usted es un profesor con más de 10 años de experiencia presencial y ha decidido incursionar por primera vez en la educación en línea como asesor ¿Qué tipo de conocimiento considera como el más importante para afrontar esta transición de presencial a virtual? De esta premisa surgió una tendencia que apunta que los profesores consideran importantes al mismo nivel tanto la experiencia como la formación específica para la incorporación a la docencia virtual. Una segunda tendencia relacionada fue que definitivamente el conocimiento adquirido y desarrollado en la experiencia docente presencial y la experiencia de vida cotidiana son los más importantes al incursionar en la educación virtual. De esta manera destaca que más del 80% de los profesores encuestados reconocen la importancia de la experiencia previa a la docencia virtual.

Como lo podemos ver, el reconocimiento de los saberes docentes se torna fundamental para la incorporación a la educación en línea desde la perspectiva de los propios profesores B@UNAM, sin embargo, resulta interesante el porcentaje que reconoce en la formación específica un aspecto importante para su integración a la educación a distancia además del representado por la experiencia. Estas declaraciones sirven para contextualizar el postulado de Cabero (2001) referente a la carencia de capacitación y la formación específica para el uso de tecnologías por parte de los profesores, podemos ver entonces que B@UNAM hace un esfuerzo por situar a sus profesores mediante un curso de inducción, sin embargo, reconoce y parte de la experiencia presencial previa, semblante que no considera Cabero en su prescripción. Para reforzar este punto veamos el requisito solicitado por B@UNAM a sus profesores aspirantes: “aprobar el curso de inducción”. El reconocimiento del 91.7% de los profesores encuestados señalan que el curso de inducción impartido por B@UNAM resulta útil para la óptima integración de los profesores al entorno virtual de enseñanza.

Gráfico 9. El curso de inducción de B@UNAM

¿Considera que el curso de inducción impartido por B@UNAM para desarrollar a sus asesores resulta útil para la óptima integración al entorno virtual de enseñanza?



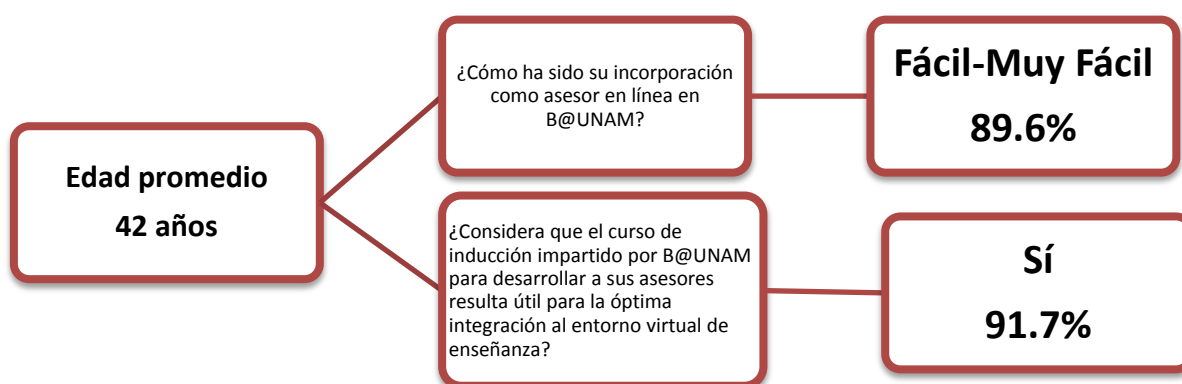
Fuente: elaboración propia.

Para redondear el hecho de la facilidad en la integración a la docencia en línea por parte de los profesores B@UNAM está el testimonio expresado por una de las profesoras participantes en el blog <http://profpresencial-asesorvirtual.blogspot.mx> específicamente en el post titulado “El camino hacia la docencia a distancia (e-learning)”, la profesora expone:

“Puedo decir que no me costó trabajo habituarme rápidamente a esta modalidad educativa porque el uso de la tecnología en mi acontecer diario era constante, la comunicación por mensajería instantánea era pan de todos los días mientras trabajé como ayudante de investigador. Además, uno de mis gustos cuando tenía tiempo para el ocio, era publicar entradas de Blog o participar en foros de expresión”.

El 73% de los profesores B@UNAM que respondieron el cuestionario en línea son mujeres, pero el dato curioso es que la media de edad tanto de hombres como mujeres es de 42 años, este dato cruzado con la evidencia de que casi el 74% de los profesores tiene más de 5 años de experiencia docente presencial nos demuestra que son profesores maduros que se integran a un nuevo modelo educativo sin presentar mayores dificultades que muchas veces y sin fundamento son identificadas por la edad.

Gráfico 10. Incorporación al bachillerato B@UNAM



Fuente: elaboración propia

A pesar de que el cambio más radical que observo en una primera instancia en este proceso es el cambio del entorno, es decir, el espacio del profesor representado por un aula “tradicional” de cuatro paredes, y contacto personal con sus alumnos, a un espacio binario, sin contacto físico y con comunicación de orden epistolar, parece ser que todo esto no es un obstáculo determinante para la incorporación de los profesores B@UNAM a la docencia virtual.

En ese sentido Ruth Mercado se basa en Chaiklin y Lave, (1993) argumentando que “el conocimiento y el aprendizaje no pueden estar prendidos bajo la cabeza de los individuos, o en tareas diseñadas, o en herramientas externas, o en el ambiente, sino que descansan, en cambio, en la relación entre ellos” (Mercado, 2002: 16), así mismo la autora comenta sobre “el impacto de la experiencia escolar en el desarrollo del conocimiento práctico de los maestros” (Mercado, 2002: 18). Entonces podemos resaltar los saberes docentes como agentes positivos a la transición observada, donde los conocimientos y experiencias previas por parte del profesor además del curso de inducción por parte de la institución, en este caso B@UNAM, se conjugan para optimizar la integración del profesor presencial a la educación a distancia.

Conclusiones.

El desarrollo de este trabajo plantea una alternativa para que la integración de los profesores de origen presencial a la educación virtual o a distancia no quede necesariamente anclada a un limitado concepto de formación por competencias que en lugar de favorecer su acoplamiento, desestima sus experiencias al atomizarlos, designando a los profesores la resolución de situaciones específicas en contextos delimitados. El quehacer de los profesores frente a grupo representa una diversidad de situaciones y retos que difícilmente podrán ser abarcados por una estrategia basada en competencias; es ahí justamente, donde los profesores recurren a su experiencia, ponen en marcha sus saberes docentes para sacar adelante las vicisitudes propias de su labor frente al grupo ya sea de manera presencial o a través de una pantalla en un contexto a distancia.

Ante las prescripciones del deber ser del profesor virtual basadas en competencias, el caso de los profesores B@UNAM connota situaciones que van más allá de formaciones específicas para resolver problemas identificados en un ambiente con variables controladas, se presentan los saberes docentes que responden más a las necesidades de la sociedad que a las condiciones de adaptabilidad y flexibilidad que demanda el mercado.

Con el aporte de los saberes docentes, la transición del profesor presencial hacia una práctica virtual resulta menos abrupta de lo que aparenta, la experiencia docente presencial, la formación profesional y la cotidianeidad resultan elementos fundamentales para la incorporación al nuevo entorno educativo virtual, rebasando el delimitado espacio ofrecido por la perspectiva de la formación por competencias.

El 90% de los profesores encuestados afirman que fue “fácil-muy fácil” su incorporación como asesor en línea B@UNAM, porcentaje que refuerza el hecho

de que los saberes reflejados en la experiencia y la formación previas a la incursión a distancia, resultan elementos claves para llevar a cabo esta transición.

Estos saberes docentes otorgan una importante relevancia a la práctica frente a grupo, la formación profesional y la experiencia de vida, como factores determinantes para el desarrollo de la actividad docente, al identificarlos se presentan como un concepto congruente que coadyuva al acoplamiento de los profesores B@UNAM durante la transición presencial-virtual.

Schön, (1987) destaca la creación del conocimiento de los profesores en lo cotidiano del quehacer docente, lo cual se ve reflejado de manera positiva en la incorporación de los profesores a la educación a distancia. Si a este proceso se le añade la formación profesional y la experiencia de vida, resulta que los saberes docentes contemplan elementos más diversos y complejos que una simple formación por competencias de orden técnico-instrumental que encapsula las posibilidades de los profesores para desenvolverse en un nuevo entorno virtual.

En este sentido, es un acierto la decisión de B@UNAM por crear una base de asesores a distancia con fundamentos en la experiencia presencial. En primer lugar porque debido al inicio de esta modalidad educativa no existe un proceso exprofeso para la formación de docentes a distancia y segundo, porque resulta que los saberes docentes presenciales contribuyen a que la transición presencial-virtual sea más orgánica, optimizando la adaptación de los profesores a su nuevo entorno.

La importancia de las habilidades en la transición.

Con la intención de extraer los saberes docentes de un terreno meramente empírico que me permitiera describir cómo intervienen en la transición presencial-virtual detecté un grupo de habilidades en los profesores B@UNAM: Uso de TIC, Habilidades tecnológicas de comunicación, Redacción ortografía y sintaxis y Utilización de recursos didácticos, estas habilidades me dieron la oportunidad de

estudiar la relación de sus saberes docentes en los diversos campos relacionados a la transición.

Estas habilidades muestran como los profesores recurren a su experiencia para aplicarla en su quehacer docente a distancia, inclusive en aquellos casos donde tuvieron que incorporar habilidades nuevas, los saberes docentes fungen como soporte para integrar un nuevo conocimiento en función de una habilidad determinada, tal y como fue en el caso sistematización de la información en línea donde el conocimiento previo de uso básico de equipo de cómputo y uso de TIC en general coadyuvó a los profesores para abordar este tema.

Relación epistolar con los alumnos B@UNAM

Otro de los hallazgos importantes de esta tesis es el correspondiente a la comunicación que establecen profesores y alumnos en el bachillerato B@UNAM. A través del testimonio y de las respuestas de los profesores, encontré que la comunicación primordialmente oral y física de la docencia presencial cambia de manera drástica al momento de transitar a la educación virtual, donde se privilegia una comunicación de orden epistolar, este aspecto es uno de los fenómenos más notables, reconocido por los propios profesores, en la transición presencial-virtual. No obstante, los saberes docentes previos de redacción y ortografía aportan elementos suficientes para una aceptable adaptación al medio de comunicación escrito.

El rubro de la comunicación con los alumnos en la transición presencial-virtual señala que el 56% de los profesores encuestados percibe como fácil-muy fácil la incorporación de la comunicación escrita a su quehacer docente virtual, en comparación con su experiencia en la comunicación presencial.

Un testimonio proveniente del blog se expresa al respecto de la diferencia de comunicación entre presencial y en línea comenta:

“En la educación presencial la comunicación es inmediata aunque no siempre eficaz. En la educación en línea pensamos mejor la manera en que nos comunicamos, tratamos de usar las palabras más adecuadas para que el alumno entienda lo que queremos comunicar, tratamos de que no haya ambigüedad e incluso, remarcamos de una y mil maneras aquello que queremos dejar”.

Barbiaux, M. y Rojas, M. (1997, p. 123) destacan que en la educación a distancia un simple error en la comunicación puede ser motivo de abandono de estudios, sobre todo si coincide con momentos de flaqueos emocionales de los alumnos.

De ahí radica la importancia de la comunicación epistolar no solo como canal de realimentación de actividades y ejercicios, también como puente afectivo y guía para el alumno. Otra de las publicaciones del blog menciona:

El testimonio de una de las profesoras entrevistadas señala:

“A nivel personal, me ha permitido poner en práctica nuevas formas de comunicación, un poco más directa y empática. Algunos podrían decir que el no estar con tus alumnos físicamente no te permite entenderlos y guiarlos de forma correcta, sin embargo pienso lo contrario, tener pocos alumnos, y mantener contacto diariamente con ellos nos permite conocerlos un poco más”.

Tales aseveraciones permiten diluir el velo sobre el mito de que la educación virtual atomiza al individuo y que es “fría” sólo por el hecho de no contar con interacciones físicas, al contrario, el profesor establece un contacto más directo con cada uno de sus alumnos, brindándoles tiempo y calidad de atención individualizada la cual es muy distinto al sentido de aislamiento que se le pretende atribuir. Este tipo de acompañamiento y guía difícilmente se podría dar en un espacio presencial.

Es cierto que los avances tecnológicos actuales permiten que la educación a distancia se dé en tiempo real a través de audio, video y texto, no obstante, la realidad es que los costos e infraestructura aún son demasiado altos, sobre todo en el contexto de la educación pública donde se ubica B@UNAM; debido a esto, la base de la educación a distancia vía internet seguirá siendo la comunicación escrita, por lo menos por varios años.

Referencias Bibliográficas y de Internet.

Armenta F.V. (1999). *El papel de la comunicación educativa dentro de la sociedad compleja*. Revista electrónica *Razón y Palabra*. Consultada el 5 de octubre de 2009,

<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n13/comedu13.html>

Bessiere, C. y Guir, R. (1995), *Updating train-the-trainer activities: an action research study*. En Tynsley, J. y Van Wert, T, (comps.). *World Conference on Computers in Education*, London. Chapman & Hall, Pp. 531-541.

Bautista, G. Borges, F. Forés, A. (2008). *Didáctica universitaria en entornos Virtuales de enseñanza-Aprendizaje*. España. Narcea.

Bronzo de Pinho, B. y Larocca, P. (2008). *Saberes docentes e autonomia dos professores de Casemiro de Medeiros Campos*. Praxis educativa, Brasil. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. UAEM. (Reseña)- Consultado el 28 de abril de 2010,
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89430111#>

Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. España. Paidós.

Castro, G. y Pérez, A. Meza, E. Nophal, S. (2007). *¿Cuál debe ser el perfil del profesor para la comunicación con el alumno?* En la educación a distancia. Revista Innovación Educativa, Número 39, Julio-Agosto, pp. 19-29. México. IPN.

Chaiklin, S. y Lave, J. (1993). *Understanding Practice. Perspectives on activity and Context*. Nueva York. Cambridge University Press.

CONOCER. (2010). *Arquitectura para el Desarrollo de Estándares de Competencia (EC). "Manual del Participante"*. Versión 5.1 . México.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. España, Akal.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. España. Ediciones Morata.

Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado [versión electrónica]. *Revista Tecnología y Comunicación educativa*, ILCE, consultado el 10 de septiembre de 2011, <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2333>

Espinosa, J. (Ed.). (2010) *Profesores y estudiantes en las redes. Universidades Públicas y Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC*. México. Juan Pablos Editor.

Fabián, J.B. (2006). *De la educación a distancia al e-learning*. Recuperado el 20 de noviembre del 2008 de <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/elearningcaract/>

Flores, E. (2006) *ENCONTRANDO AL PROFESOR "VIRTUAL"*
Resultados de un proyecto de investigación-acción. México. REMIE. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2006, Vol. 11, Núm. 28, PP. 91-128.

Hafner, K. (2002). *Lessons Learned at Dot-Com U*. The New York Times. Consultado el 5 de febrero de 2009, www.nytimes.com/2002/05/02

Heargraves, A. (1984). *The significance of Classroom Doping Strategies*, en Andy Heargraves y Meter Woods, *Classroom And Staffrooms. The Sociology of Teachers & teaching*, Open University Press, Londres.

Hoang, T. y Seth, D. (2006). *Virtuality and Education a Reader*. Netherlands. Editions Rodopi.

Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general. (2010). Consultado el 10 de abril de 2012. Dirección General de Bachillerato. Secretaria de Educación Pública: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf

Luchetti, E. (2008.) *Guía para la formación de nuevos docentes*. Argentina. Bonum.

Mc Luhan M. y B.R. Powers (1993). *La Aldea Global*. Barcelona. Gedisa.

Mercado, R. (2002). *Los saberes como construcción social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Miller, S. M. y Miller, K. L. (2000). *Theoretical and practical considerations in the design of Web-based instruction*. En Beverly Abbey (Ed.) *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Moles, A. (1989). *Telemática y formación del autodidacta*. En Cuadernos de comunicación, Número 68, pp.19-28, México.

Peón, R. Ibarra. A. (2004). *Habilidades y competencias docentes para aprendizajes en línea: en busca de la calidad en educación superior*. México. USon. www.uson.mx/unison/educadis

Peón, R. (1998) *La educación a distancia: la modalidad educativa que posibilita eficazmente la educación continua*. México. USon. www.uson.mx/unison/educadis

Peón, R. Ibarra. A. (2004) *Necesidad de nuevas competencias en el docente de educación superior*. México. USon. www.uson.mx/unison/educadis

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2009) *Competencia en comunicación Lingüística*. España. Alianza Editorial.

Perrenaud, P. (2010) *Construir competencias desde la escuela*. México. J.C. Sáez Editor.

Prensky, M (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Consultado el 10 de noviembre 2010, en: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

Rockwell, E. (2005) *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.

Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. Revista Pensamiento Educativo. PUC Chile. 20, 81-104. www.uib.es/depart/gte/ambientes.html

Sampieri, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México, Mac Graw Hill.

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España Paidós.

Schulman, L. (1986). *Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, Educational Researcher, 15(2).

Sevillano, M. (Ed.) (2002). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid. Editorial CSS.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España. Narcea.

Tejeda, J. (1998) *El informador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales*. Comunicación y Pedagogía, pp. 17-23.

Woods, P. (1982). *Strategies in teaching and learning*, en Peter Woods (ed.) *teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, Londres, 19-26. Vilar, J. (2001) *Oralidad, escritura y otros medios de comunicación*. En Anuario de Investigación 2000. Educación y Comunicación Vol I. México. UAM.

Zavala, A. y Arnau, L. (2011) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México. Colofón.

Zeichner, K., Tabachnick, R. y Densmore, K. (1987) *Individual, Institutional and cultural Influences on the Development of Teachers Craft knowledge*, en James Calderhead (ed.), *Exploring Teachers Thinkung*, Cassell, Londres, 21-59.

8vo. *Estudio sobre los hábitos de los internautas en México*. (2012). Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI). Consultado el 4 de febrero de 2013 en: <http://www.amipci.org.mx/?P=esthabititos>

Anexos

Cuestionario aplicado *On-line*:

“El docente presencial en la educación en línea”.

SurveyMonkey

<https://es.surveymonkey.com/>

1. 1.- ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor?

1 - 4 años 5 - 9 años 10 años o más

En línea **76.6% (36)** 21.3% (10) 2.1% (1) 1.26 47

Presencial 26.2% (11) 19.0% (8) **54.8% (23)** 2.29 42

answered question 47

skipped question 1

2. 2.- Actualmente usted ejerce su actividad docente:

Solamente en educación en línea 27.7% 13

Solamente en educación presencial 0.0% 0

Ambas 72.3% 34

answered question 47

skipped question 1

3. 3.- ¿Es B@UNAM su primera experiencia como asesor en línea?

Sí 70.8% 34

No 29.2% 14

answered question 48

skipped question 0

4. 4.- Si contestó SÍ en la pregunta anterior, por favor pase a la pregunta No. 5, si contestó NO, indique cuántas experiencias previas a B@UNAM ha tenido como asesor en línea.

1 41.7% 5

2 41.7% 5

3 0.0% 0

4 8.3% 1

5 o más 8.3% 1

answered question 12

skipped question 36

5. 5.- Usted tiene experiencia docente presencial de varios años. Un buen día usted decidió incursionar en la educación en línea en B@UNAM. ¿Por qué eligió esta modalidad educativa? (Puede contestar en más de una casilla).

Por casualidad 10.4% 5

Por el gusto de usar la tecnología 50.0% 24

Porque estoy familiarizado con el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) 47.9% 23

Por la remuneración económica 37.5% 18

Porque era la única opción laboral en ese momento 8.3% 4

Por mi interés por aprender y dominar la docencia en línea

83.3% 40

answered question 48

skipped question 0

6. 6.- Su incorporación como asesor en línea en B@UNAM ha sido:

Muy difícil 0.0% 0

Difícil 10.4% 5

Fácil 62.5% 30

Muy fácil 27.1% 13

answered question 48

skipped question 0

7. 7.- Supongamos que usted es un profesor con más de 10 años de experiencia presencial y ha decidido incursionar por primera vez en la educación en línea como asesor ¿Qué tipo de conocimiento considera como el más importante para afrontar esta transición de presencial a virtual?

Definitivamente el conocimiento adquirido y desarrollado en la experiencia docente presencial y la experiencia de vida cotidiana.

0.0% 0

El conocimiento adquirido y desarrollado en la experiencia docente presencial y la experiencia de vida cotidiana con algunos elementos de formación específica en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

35.4% 17

Ambas en el mismo nivel de importancia (experiencia y formación específica)

52.1% 25

La formación específica en TIC, con algunos elementos extraídos de la experiencia presencial.

8.3% 4

Definitivamente, la formación específica en TIC.

4.2% 2

answered question 48

skipped question 0

8. 8.- Ahora usted cuenta con experiencia docente en línea y presencial. Apelando a esta experiencia por favor indique qué tipo de habilidades ha tenido que incorporar y qué tipo de habilidades ha desarrollado en su quehacer en línea.

Desarrollada (Ya contaba con ella y la ha desarrollado a partir de su experiencia en línea)

Incorporada (No contaba con ella en su experiencia presencial y tuvo que incorporarla para su actividad docente en línea).

Uso de TIC **76.6% (36)** 23.4% (11) 47

Uso básico de computadoras **93.5% (43)** 8.7% (4) 46

Redacción: idioma, ortografía y sintaxis **97.8% (45)** 2.2% (1) 46

Diseño instruccional **59.6% (28)** 40.4% (19) 47

Habilidades tecnológicas de comunicación **67.4% (31)** 32.6% (15) 46

Utilización de recursos didácticos **87.2% (41)** 12.8% (6) 47

Sistematización de información en línea 37.0% (17) **63.0% (29)** 46

answered question 48

skipped question 0

9. 9.- ¿En qué consiste para usted una comunicación efectiva con sus alumnos?

answered question 47

skipped question 1

10. 10.- En su experiencia docente (presencial y a distancia) indique cuál es la forma de comunicación más adecuada. Puede marcar más de una casilla.

Oral Corporal Escrita

Presencial **97.9% (46)** 74.5% (35) 48.9% (23) 47

En línea 16.7% (8) 2.1% (1) **100.0% (48)** 48

answered question 48

skipped question 0

11. 11.- Indique que tan fácil o difícil ha sido la comunicación con sus alumnos a distancia comparada con la comunicación con sus alumnos presenciales.

Muy difícil 0.0% 0

Difícil 31.3% 15

Sin diferencia 12.5% 6

Fácil 47.9% 23

Muy fácil 8.3% 4

answered question 48

skipped question 0

12. 12.- Al momento de impartir su clase, indique en qué modelo educativo considera tener un mejor desempeño.

Modelo en línea 20.8% 10

Modelo presencial 8.3% 4

Ambos 70.8% 34

answered question 48

skipped question 0

13. 13.- ¿Considera que el curso de inducción impartido por B@UNAM para desarrollar a sus asesores resulta útil para la óptima integración al entorno virtual de enseñanza?

Sí 91.7% 44

No 8.3% 4

¿Por qué?

44

answered question 48

skipped question 0

14. 14.- Para mejorar su desempeño como asesor en línea usted ha tomado algún curso, taller, diplomado etc.

Sí 87.5% 42

No 12.5% 6

answered question 48

skipped question 0

15. 15.- Si contestó positivamente la pregunta anterior, por favor indique qué temas ha estudiado. Puede marcar más de una casilla.

TIC 73.7% 28

Redacción, ortografía y sintaxis 18.4% 7

Software especializado para elaborar recursos didácticos 39.5% 15

Manejo de LMS (Moodle, Webcity, Dokeos, Blackboard, etc.)34.2% 13

Comunicación en línea 39.5% 15

Redes Sociales (Web 2.0) 34.2% 13

Medios 21.1% 8

Otro (especifique)

17

answered question 38

skipped question 10

16. 16.- Señale y explique el ámbito y cómo ha impactado mayormente su experiencia como asesor en B@UNAM.

Profesional 27.1% 13

Personal 2.1% 1

Ambos 70.8% 34

¿Por qué?

46

answered question 48

skipped question 0

17. 17.- Señale cuál ha sido su nivel de satisfacción como asesor a distancia en B@UNAM.

Completamente insatisfecho 4.3% 2

Insatisfecho 2.1% 1

Indiferente 2.1% 1

Satisfecho 53.2% 25

Completamente satisfecho 38.3% 18

answered question 47

skipped question 1

18. 18.- Por favor responda los siguientes campos:

Edad:

100.0% 48

Sexo:

100.0% 48

Licenciatura en:

100.0% 48

Máximo grado académico:

100.0% 48

Institución donde obtuvo su último grado académico

100.0% 48

Asignatura (s) impartida en

B@UNAM:

100.0% 48

Tiempo como asesor B@UNAM

100.0% 48

answered question 48

skipped question 0

Blog

<http://profpresencial-asesorvirtual.blogspot.mx/>



EDUCACIÓN A DISTANCIA

Espacio de reflexión y debate en torno a su actividad docente presencial y a distancia.

¡Ahora este es tu espacio!
Discute, realiza propuestas, pregunta, debate...

martes, 12 de abril de 2011

El Asesor a distancia en perspectiva

En un ejercicio de imaginación. Pensemos en cómo nos vemos en el año 2020 respecto a nuestra labor docente a distancia. ¿Es un entorno alentador? ¿Seguiremos arriba del tren tecnológico? ¿Nos estamos preparando adecuadamente? ¿Me acordaré de mis inicios cómo profesora o profesor presencial?

¿Qué opinan?

Publicado por Arturo MC en 18:37:00 1 comentario: [Enlaces a esta entrada](#)

lunes, 5 de julio de 2010

Impacto en lo cotidiano. Dinámicas y consecuencias a partir de la educación a distancia.

Pues bien estimados colegas, hemos compartido y reflexionado sobre nuestra

El País
Esperando Contenido Widget ...

Seguidores
[Participar en este sitio](#)
Google Friend Connect

Miembros (10)

[Ver más miembros?](#) [Iniciar sesión](#)

Archivo del blog
▼ 2011 (1)

martes, 13 de abril de 2010

Educación presencial y educación a distancia ¿diferencias o similitudes?

¿En que modalidad ha sido nuestra primera experiencia docente? Y a partir de ella ¿cómo hemos vivido la transición a presencial?

Esta entrada pone en discusión nuestra propia percepción respecto al quehacer docente presencial y a distancia, podremos hablar de nuestros orígenes y desarrollo, la educación presencial hacia la educación a distancia: diferencias y similitudes desde nuestra mirada.

Publicado por [Arturo MC](#) en 01:06:00 12 comentarios: [Enlaces a esta entrada](#)

domingo, 28 de febrero de 2010

El camino hacia la docencia a distancia (e-learning)

Ahora podremos añadir a nuestros diálogos algunos aspectos que ilustren las facilidades o dificultades en nuestra práctica docente durante la transición presencial-virtual. Leí alguna vez en un artículo de Loykie Loïc a un profesor que decía: "¡De la noche a la mañana en nuestro instituto decidieron que toda la planta de profesores debíamos impartir clases a distancia vía internet!", el profesor comenta que para él y muchos otros colegas fue un shock y, que solamente algunos profesores "adictos a la tecnología" -de esos que siempre están a la vanguardia tecnológica por gusto- se acoplaron con facilidad.

Loïc Lominé, L. (2006). "I'm a virtual lecturer but I need real help. En Hoang, T. y Seth, D (Eds.), *Virtuality and Education. A Reader* (pp. 115_130). Netherlands. Editions Rodopi.

Publicado por [Arturo MC](#) en 21:19:00 11 comentarios: [Enlaces a esta entrada](#)

Entrevistas a profundidad (extracto).

Entrevista: 100524_002_toks

E: - Entrevistador

A: Asesora en Línea

23 A: Yo les decía: es que, no están entendiendo, el éxito de la educación en línea es la comunicación entre el asesor y el alumno y estrecha, y entre más rápido le respondas al alumno, mira el alumno esta así (chasquido) pero si tú lo dejas. Pongámonos en los zapatos del alumno, ustedes no se quejaron conmigo porque me mandaron mensaje y nunca me respondió o se tardaban en responder, es lo mismo, lo mismo que ustedes sentían y se desmotivaban, es lo mismo que siente el alumno.

24 E: -Mjm-

25 A: Yo le decía eso, a mí es que, es que es increíble ¿no? Pero yo lo encuentro lógico porque, porque les dieron un curso de inducción de 3 horas, imagínate todo lo que nos dieron a nosotros en la CUAED, vemos esto, vemos lo otro, entonces llegaba un momento en que ni aun así te queda completamente claro y ni aun así decías: vámonos a la batalla, no. Yo decía, es que no, no sabes cómo he insistido, y luego eso de la plataforma era un desmadre, pero un verdadero desmadre, el diseño instruccional, mira les ponen actividades cada semana, pero no todas son evaluativas.

Entrevista: 100607_002_marcelabunam

E: - Entrevistador

M: - M_UNAM (entrevistada)

14 E: Esa es la siguiente etapa que quiero ahí. Yo tengo una duda, ¿Cómo llegaste tú a b UNAM?

15 M: Yo vi un anuncio en el periódico, ahí en el Universal que solicitaban asesores a distancia y decían los requisitos y todo, entonces yo así llegue a b UNAM, me presente el día que decía para lectura y redacción y llegue, con los... junte papeles porque así fue de un día a otro muy rápido, junte papeles como se pudo, y este... y además llegue, y además con la premura de bueno, y la carta esta de recomendación y todo esto, pues era muy apresurado como para incluso en la escuela pedir "necesito ya una"

16 E: ¡Para mañana!

17 M: si, bueno ya me la dieron al fin y este... pues así me presente, además yo tenía muy poquita experiencia presencial digamos.

18 E: ¿y cuánto tiempo fue así?

19 M: Como año y medio, digamos, comparado con compañeros que tenían 15 años, 20 decías bueno,-yo no tengo nada ¿no?- entonces llegue y dije: -pues a ver-. Entonces le comente a la maestra Bolaños, no me acuerdo, creo que sí la maestra Bolaños, le dije, -yo tengo muy poca experiencia presencial, ¿no sé si esto sea un inconveniente?- Y me dijo, -¿pero tienes?- Y le dije: -pues sí-, entonces me dijo: -pues ahí deja tus papeles y no sé qué-. No hubo ningún problema y bueno fue como una agradable sorpresa quedarme además porque,

bueno, además fue un proceso muy largo, me acuerdo, que era, están todos compitiendo.

20 E: Te volteaban a ver.

21 M: Sí, así como -“maldita” seguro te quedaste con mi lugar-, y fue muy estresante por ejemplo ¿no?, además de que nos decían -el curso lo van a hacer igual que los alumnos en 4 semanas- y a la mera hora fue en uno y medio, en una semana y media.