

FORMACION PEDAGÓGICA HÍBRIDA EN DOCENTES LICENCIADOS A TRAVÉS DE LA EDUCACION A DISTANCIA Y VIRTUAL

Jaime Andres Torres Ortiz¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC

Jaime.torres@uptc.edu.co

Tunja, Boyacá, Colombia

Martha Cecilia Gutierrez Giraldo²

Universidad Tecnológica de Pereira. UTP

mgutierrez@utp.edu.co

RESUMEN: El presente artículo analiza las prácticas de formación de Licenciados en Educación Básica a través de la Educación a distancia y virtual. Se parte de la formación de Licenciados, como una práctica basada en la orientación instruccional e instrumental mediada por las interacciones del e-learning e integradas a lineamientos y didácticas basadas en herramientas informáticas comunicacionales para la apropiación de conocimientos. Así mismo, se estudian las prácticas de formación de los docentes que propenden por un acto combinado e innovador en sus prácticas de formación. En paralelo al estudio de la complejidad de la formación humana en el desarrollo de la identidad profesoral, surge la condición de las prácticas de formación pedagógica híbrida en el espacio educativo a distancia y virtual, como una condición que tiende a transformar los procesos pedagógicos en la formación de Licenciados a partir de la combinación de diversas tendencias pedagógicas como el cognitivismo, el constructivismo y el conductismo, en el ámbito de las pedagogías combinadas del e-learning, que determinan la práctica educativa en la Educación a Distancia y Virtual.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía híbrida, formación de maestros.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación en la línea Currículo e Interculturalidad - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia. Docente del Programa Licenciatura en Educación Básica – Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación – Facultad de Estudios a Distancia – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

² Posdoctorado en Psicología de la Educación, 2008-2011 (Universidad de Barcelona); Doctorado en Ciencias Pedagógicas, 1996–1998, Universidad de La Habana, Cuba, convalidado en Colombia como Doctora en Educación, 2004; Directora del Doctorado en Didáctica; Profesora en la Universidad de Pereira. <http://www.colciencias.gov.co/scienti>

PEDAGOGIC HYBRID FORMATION IN TEACHING TEACHERS THROUGH VIRTUAL AND DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the practical formation of teachers in basic education through e-learning and distance process. It is part of the teacher formation as a practice based on the instructional guidance and instrumental interactions mediated by e-learning and integrated guidelines, based on communication and educational tools for the appropriation of knowledge. Also, the practices of teachers formation, promote innovative combined act and the diversity of their teaching practices. In parallel to the study of complexity of human formation in the development of professorial identity, condition of practices formation in the educational area of distance and virtual education, and emerging categories. Between them, the hybrid teacher formation, as a condition that tends to transform the educational process in the formation of futures Teachers through the combination if various educational trends as cognitivism, constructivism and behaviorism in the field of combined pedagogies arises e-learning in the educational practices of Distance and virtual Education field.

KEY WORDS: Hybrid Pedagogy, teacher formation.

1. Introducción

El proceso de formación del Educador o Licenciado en Educación Básica a través de la Educación a Distancia y Virtual, enmarca una complejidad formativa caracterizada por diversos fines formativos, basados en conocimientos ya dados o fundamentados en lo curricular (Quintar, 2006). En este proceso se hace énfasis en las prácticas instruccionales e instrumentales aferradas a los lineamientos y normas educativas y didácticas en la formación de futuros maestros de niveles de la básica primaria, los cuales están dados por la institucionalidad educativa representada en el estado como gestor de procesos educativos basados en estándares de calidad con una tendencia homogenizante.

A partir de lo anterior, el presente trabajo estudia el quehacer pedagógico de los docentes que propenden por un acto combinado en sus prácticas de formación. Los antecedentes investigativos revisados sobre las prácticas de formación se sitúan en varios referentes pedagógicos, entre estos, se encuentran aquellas investigaciones que refieren al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las prácticas de

formación y el aprendizaje autónomo, aquellas que se enfocan en los procesos tecno-pedagógicos que inciden en la enseñanza y aprendizaje, las que abordan las percepciones que construyen los docentes alrededor de sus prácticas a partir del uso e implementación de las TIC, la Educación a distancia y virtual en la formación de licenciados y, las prácticas orientadas al desarrollo cultural y educativo que indican en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las investigaciones que refieren al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) muestran acciones y métodos pedagógicos que continuamente combinan experiencias y modelos didácticos con el uso de las TIC. Esta combinación está enfocada en obtener la eficiencia y eficacia educativa para lograr el aprendizaje y una mediación innovadora en los procesos de enseñanza.

En estas investigaciones, las experiencias de formación se explican a través de las diversas formas a través de las cuales los docentes utilizan las TIC en la Educación a distancia y virtual, integrándolas a sus prácticas educativas (Silvio, 2009). La mayoría de investigaciones denotan la selección o diseño de herramientas tecnológicas para potenciar la enseñanza, el logro de un aprendizaje eficiente por medio de estrategias pedagógicas (Freebody et al., 2008), la integración de herramientas tecnológicas infocomunicacionales en las acciones de enseñanza y aprendizaje (Subramanian y Kandasamy, 2014), la gestión autónoma del proceso de aprender (Mahmood et al., 2015), y las capacidades cognitivas del estudiante y sus estilos de aprendizaje

En las anteriores investigaciones se aborda el concepto tecno-pedagógico según lo plantea Coll y Monereo (2008), como la combinación planeada de estrategias pedagógicas, modelos pedagógicos y acciones didácticas específicas con instrumentos tecnológicos infocomunicacionales, diseños multimedia y plataformas virtuales de aprendizaje, acordes con los recursos abiertos propuesto por (Antonenko et al, 2004). En este sentido, se establecen relaciones pedagógicas y estratégicas para promover el aprendizaje mediado por la acción didáctica del enseñante, el uso integrado del computador, los estilos de aprendizaje, y el uso del internet (Szücs et al., 2014), la integración tecnológica entre los modelos pedagógicos,

y el desarrollo estratégico de competencias laborales para su posterior desempeño en la práctica (Gür y karamete, 2014).

Las investigaciones que refieren a las prácticas de formación de orden cultural y educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, presentan experiencias orientadas hacia la comprensión de la diversidad social (Gutiérrez et al., 2010), la inclusión y la participación abierta hacia comunidades diversas (Ferreira y Rodríguez, 2015). Aspectos que prevalecen frente a la homogenización cultural e interdisciplinaria en el marco de la dinámica de la digitalidad hipermedial (Silva et al., 2009). Esto es, la reducción de la práctica al uso determinista de artefactos tecnológicos y culturales, que son desarrollados como parte de una lógica de control, seguimiento y evaluación del aprendizaje (García-Valcarcel y Tejedor, 2010).

Con base en estos referentes anteriormente citados, la reflexión teórica e investigativa del presente trabajo se sitúa en la descripción, análisis e interpretación de las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación, como parte del quehacer pedagógico a través de la educación a distancia y virtual, y el desarrollo metodológico fundamentado en el enfoque investigativo etnográfico. Este enfoque se complementa con la mirada hermenéutica como experiencia centrada en la comprensión del lenguaje de los sujetos que conforman una comunidad educativa en el contexto de la educación mediada por el uso de las TIC, la virtualidad como práctica mediadora en la educación y, los sentidos que construyen los participantes en su práctica diaria (Strauss y Corbin, 2012), y las percepciones e interpretaciones del sentido que configuran de esta realidad (Gadamer, 2007).

El análisis de las experiencias se orientó hacia la sistematización e interpretación de las sesiones presenciales, los contenidos escritos desarrollados a través de los FOROS como fuentes de información, las guías de aprendizaje y las entrevistas en profundidad. Los datos obtenidos se categorizaron y configuraron por medio del proceso de profundización etnográfica, comprendida como la práctica social por medio de la cual se reconocen las experiencias propias de una comunidad educativa y su incidencia en la

trayectoria formativa, a través de la codificación abierta, axial y selectiva para poder la categoría central denominada formación pedagógica híbrida.

La Formación Pedagógica Híbrida como categoría central comprende la combinación de diversos modelos pedagógicos como es el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, en donde la autonomía emerge como un concepto común en la regulación del aprendizaje y el conocimiento previamente adquirido. Así mismo, se observa la integración de experiencias tecno-pedagógicas en donde es común observar el diseño de dispositivos didácticos, los lineamientos educativos estatales e institucionales para la formación de Maestros Licenciados; determinando con ello unas prácticas educativas normativas, aunada a los contenidos temáticos presentados a través de la plataforma virtual, los cuales están dados por el trayecto curricular, las asignaturas disciplinares y un apego muy fuerte al Diseño Instruccional, y el uso de dispositivos didácticos para los procesos de enseñanza.

Con base en lo anterior, se presentan en los hallazgos obtenidos la transversalidad de un proceso formativo sustentado en la condición ética y moral del deber ser de su labor como futuro maestro. Este referente ético y moral es transversal a toda la práctica, caracterizándose por mantener una relación continua con la formación centrada en el deber ser y la práctica del educador centrada en la norma.

2. Metodología de la investigación

El diseño metodológico se fundamentó en la Etnografía, como experiencia caracterizada por la inmersión en la dinámica cultural de una comunidad docente que posee formación y experiencias en educar Licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual. El principio etnográfico se orienta hacia la comprensión de la alteridad situada en el quehacer pedagógico y experiencias de vida de los sujetos participantes, quienes a través de sus percepciones y realidades expresas, brindan al etnógrafo la complejidad de los diálogos y sus bases conceptuales para configurar a partir de allí los

primeros códigos y categorías (Strauss y Corbin, 2002), acompañados de la hermenéutica gadameriana (Gadamer, 2007) para la interpretación de la realidad, con base en las voces de los participantes de acuerdo a lo que dicen, lo que piensan y lo que hacen.

El proceso de análisis de información se desarrolló a través de la entrevista. Así mismo, se utilizaron las siguientes fuentes de información: contenidos virtuales de la plataforma Moodle, foro virtual, guías de aprendizaje, y videos de las sesiones presenciales. A través de esta técnica y fuentes de información se obtuvieron los datos respectivos para la codificación abierta, la cual se enfocó en reconocer las palabras, frases, y párrafos que dieran cuenta de categorías iniciales e incluso, los códigos en vivo que pudieran dar lugar posteriormente a las categorías emergentes.

Posterior a lo anterior, se desarrolló la codificación axial, y tras un continuo ejercicio de comparación teórica constante se procedió a categorizar, relacionando, concentrando, integrando códigos e identificando aquellas categorías que contenían a otras. La saturación categorial implicó, por ende, mantener un trayecto entre la realidad y la teoría, buscando a partir de las categorías iniciales, posibilitar nuevas categorías, aquellas que pudiesen emerger como categorías fundamentales para la consolidación de la categoría central o proceso de categorización selectiva.

Con base en lo anterior, los procesos de comparación teórica, relación gramatical, análisis del espacio y tiempo, y de las condiciones sociales y culturales que pudieran ir emergiendo, se constituyeron en parte del método etnográfico, potenciando la profundización hermenéutica en los contenidos, y develando con ello las categorías respectivas.

2.1.- Participantes

En la presente investigación participaron seis (6) docentes con nivel de formación en Maestría y experiencias en la formación de Licenciados en Educación Básica. Como parte del grupo de informantes, los participantes se desempeñan en modalidad a distancia y virtual, en ambientes que se apoyan en el uso y desarrollo de los contenidos

digitales a través de la plataforma virtual de aprendizaje Moodle. Con base en estas prácticas, la combinación de actividades en ambientes virtuales y sesiones presenciales, hacen de los participantes un grupo con experiencia y trayectoria, así mismo se escoge la muestra atendiendo a la actividad de tiempo completo como docentes de un Programa de Licenciatura en Educación Básica.

2.2.- Técnicas y fuentes de información

Las técnicas y fuentes de información utilizados para la recolección de información se escogieron de la siguiente forma: la entrevista para conocer sobre lo que dicen los docentes, y el análisis documental para poder identificar lo que estos piensan. La observación flotante a través de videos de clases presenciales y virtuales con base en aquello que hacen los docentes y estudiantes.

Para el caso de la observación flotante, se suscitaron experiencias en el foro virtual, los contenidos virtuales de la plataforma de aprendizaje Moodle y las sesiones presenciales, indicando una condición fluida que no se mantenía localizada en un solo lugar. Por el contrario, situada en procesos de interacción en diversos espacios presenciales y virtuales (sincrónicos y asincrónicos). Aspectos que se integran a la actividad mismas de la Etnografía Virtual (Hine, 2004).

El proceso de observación flotante se hizo a partir del uso de video-cámara y grabadora digital para grabar las sesiones presenciales. Así mismo, se utilizó el diario de campo como medio de registro de las sesiones a través del cual se pudiera organizar el proceso de construcción categorial emergente.

Las entrevistas formaron parte del proceso de profundización dando cuenta de las verbalizaciones que expresan los docentes, permitiendo integrar la comprensión de las prácticas de formación en la presencialidad como en la virtualidad. Las entrevistas se fundamentaron en un guión inicial que abordó las temáticas respectivas a la educación a distancia y virtual. El análisis documental se desarrolló a través de escritos que produjeron los docentes de los dos últimos años de estudio del programa de formación, los cuales

refieren aquello a lo que piensan los docentes, estos son: las guías instruccionales, los objetos virtuales de aprendizaje, los contenidos que se crean en la plataforma virtual de aprendizaje Moodle y, los contenidos de los foros virtuales.

Los foros se establecieron como fuentes de información que hacen parte de la plataforma Moodle, son instrumentos paralelos que sirven de mediaciones para los diálogos y discusiones entre estudiantes y docentes. Estas mediaciones hacen parte del desarrollo curricular del plan de estudios, realizándose en diferentes momentos del periodo académico de actividades semestrales.

Las guías instruccionales o guías de aprendizaje, y los objetos virtuales de aprendizaje permitieron conocer el proceso de planeación educativa que realizaron los docentes en sus clases. Esto es, objetivos, justificación, competencias a desarrollar, contenidos, metodología de evaluación, actividades y fuentes bibliográficas. Estas guías se entregaron a principios del semestre académico y se analizaron a través del proceso de codificación abierta.

Las guías instruccionales y los objetos virtuales de aprendizaje, se pudieron evidenciar en la plataforma virtual de aprendizaje Moodle, a través de los hipervínculos que se construyeron por medio del uso de la web 2.0 y 3.0. El análisis de estos contenidos permitió integrar la información recolectada y a la vez, posibilitó hacer un seguimiento de las interacciones suscitadas entre docentes y estudiantes. El desarrollo de los foros virtuales, como medio de comunicación de mayor auge, hicieron parte de las actividades de planeación pedagógica (sincrónica y asincrónica) por parte del docente.

El proceso de codificación se enfocó en reconocer las palabras, frases, y párrafos que dieran cuenta de aquellas categorías iniciales e incluso, los códigos en vivo que pudieran dar lugar posteriormente a las categorías emergentes por medio de una comparación inicial y constante de códigos. Los resultados que se exponen a continuación, surgieron del trayecto investigativo etnográfico en un continuo interpretativo de profundización. El proceso específico de construcción categorial comenzó con la

codificación abierta y se desarrolló a partir de los planteamientos teóricos de Strauss y Corbin (2002), quienes reconocen un elemento fundamental en esta misma actividad, el proceso razonado y sistemático a través del cual se fragmentan, dividen, se conceptualizan e integran los datos para dar cuenta de las categorías obtenidas.

En la codificación abierta se tuvo en cuenta el análisis de cada palabra, frase y párrafo, de este primer momento de codificación de los datos, se generaron unas categorías iniciales, tal procedimiento implicaba desagregar los contenidos con el fin de dar una mayor profundidad a las categorías y códigos identificados, los cuales en principio fueron un total de 1333.

Posterior a la codificación abierta y en un continuo ir y venir entre la realidad y la teoría se descubrieron las propiedades y dimensiones de las categorías y subcategorías en la codificación axial. En este proceso de categorización se compararon, agruparon y reagruparon las categorías, subcategorías y conceptos que surgieron en la codificación abierta.

En la codificación axial, la comparación relacionó estructuras y categorías dando lugar a una serie de condiciones que fortalecieron las categorías a través del proceso de saturación; el cual propendió por refinar categorías identificadas a partir de una comparación teórica constante y el conocimiento amplio de una categoría en particular, en sus propiedades y dimensiones.

Las propiedades y dimensiones se caracterizaron a partir de la identificación de las atribuciones generales o específicas de una categoría y, las dimensiones referentes a la localización de una propiedad durante un continuo o rango; de esta forma se dio lugar a la codificación selectiva como el proceso de integrar y refinar la teoría (Strauss y Corbin, 2002).

El registro de esta información y del proceso de construcción categorial se integró a través de memos analíticos, dando cuenta del sentido de un código a través de la relación, comparación e integración. Se confluó en la categoría central agrupando un buen número

de categorías en su interpretación y abstracción, contribuyendo a las relaciones y confluencias que las demás categorías muestran al converger sobre esta.

En lo referente a la comprensión holística, surgen los contextos en los cuales se desarrolló la actividad investigativa. Estos se dieron en la combinación del contexto presencial y el virtual (b-learning o blended learning), permitiendo reconocer la diversidad de experiencias, las prácticas de formación mediadas por tecnología y la variedad de tendencias pedagógicas que se integran a la práctica de formación del docente.

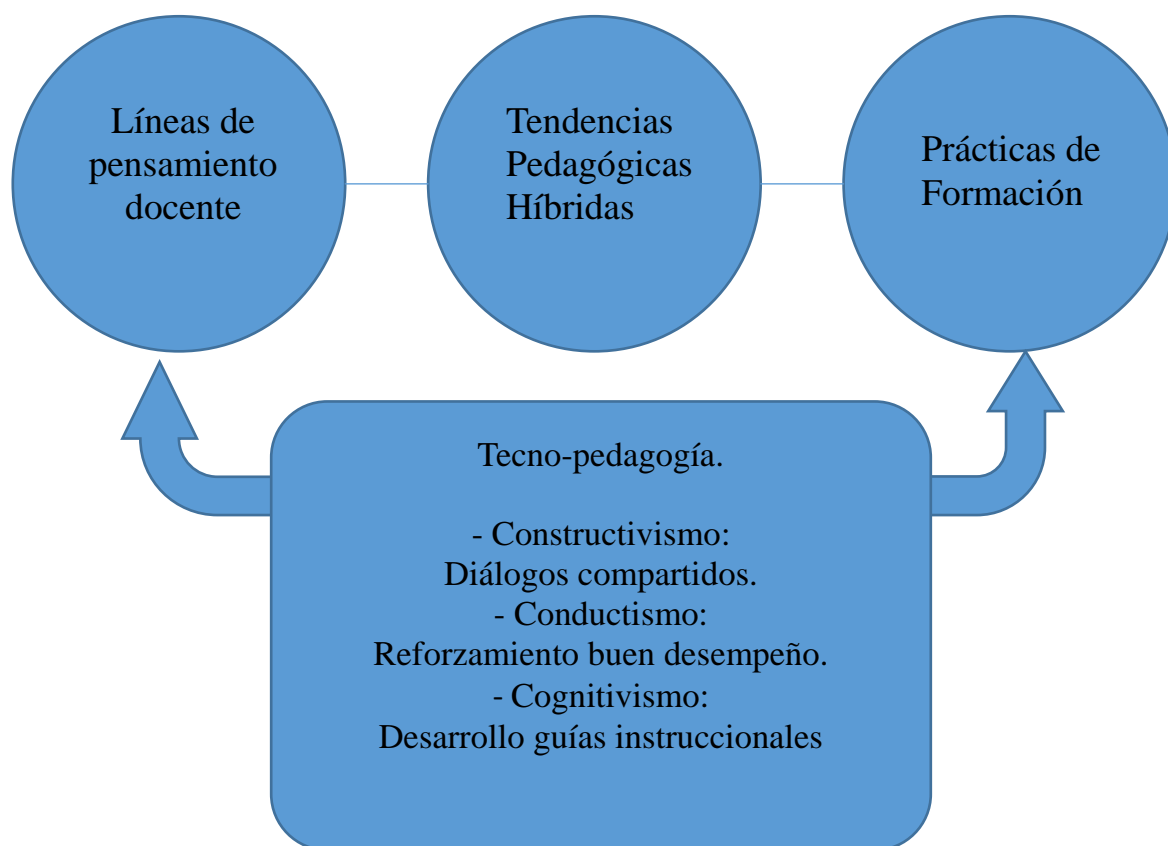
Todas estas combinaciones fueron dinámicas en los espacios y contextos en donde están inmersos docentes y estudiantes (presencialidad, virtualidad). Por lo tanto, en la codificación se mantuvo presente la dinámica de estudio que refieren a las instituciones en donde se desarrollaron las prácticas de formación, el ambiente virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle y sus vínculos para la hipertextualidad, los contextos geográficos en donde viven los estudiantes, y los lineamientos que inciden en la vida institucional universitaria que rodea al docente en su labor como maestro, en momentos que precisaban el valor de lo cotidiano tanto en las interacciones de la presencialidad y la virtualidad, a través de la plataforma de aprendizaje Moodle.

3. Resultados

Ampliando el proceso de obtención de las categorías emergentes, se encuentra que la combinación de las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación docente es híbrida, por cuanto su sentido e instrucción se sustenta en el uso de diferentes estrategias, planes y acciones pedagógicas que se interpretan en diferentes momentos educativos que combinan lo tecno-pedagógico (Coll y Monereo, 2008), y socioconstructivista, de la mano del conductismo y cognitivismo (Magliaro et al., 2005; Seel, 2012). De esta forma, la categoría central: Formación Pedagógica Híbrida se explica a partir de las categorías y conceptos referenciados en el siguiente párrafo.

La categoría tendencias pedagógicas, comprende diferentes concepciones epistemológicas entre las cuales están las prácticas de formación, las líneas de pensamiento del docente y la mezcla de lo tecno-pedagógico. La combinación de las tendencias pedagógicas descritas anteriormente se caracterizan a partir de los lineamientos dados por organismos multilaterales como lo expresa la Organización Cooperativa para el Desarrollo Económico (OCDE, 2006) e instituciones del estado colombiano en este caso, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) y a su vez, con el uso de dispositivos didácticos que sirven de apoyo pedagógico, entre estos, las guías instruccionales, y refuerzos didácticos por medio de los talleres (línea conductista), y demás estrategias didácticas que se acompañan de la tarea de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de prácticas de autorregulación y monitoreo del aprendizaje (línea cognitiva) (Ilustración 1).

Ilustración 1. Tendencias pedagógicas híbridas

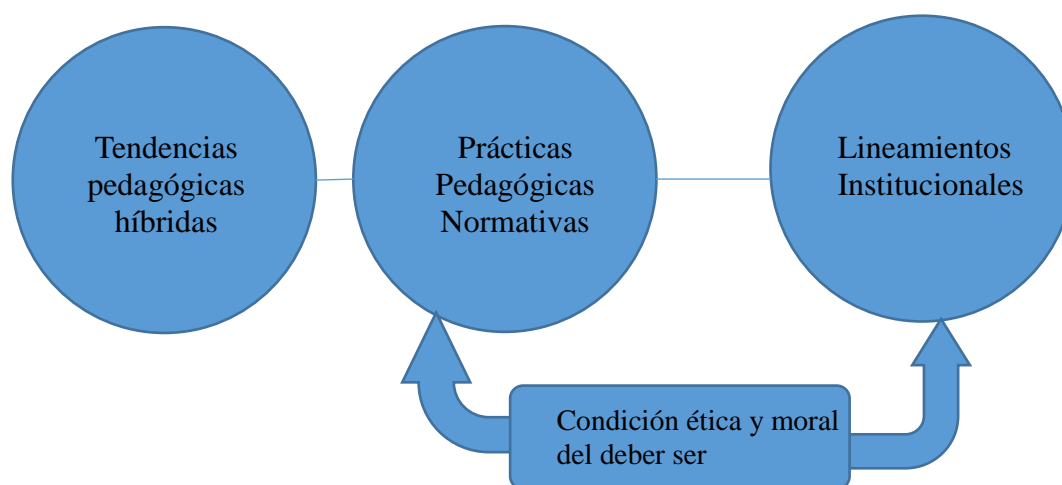


Las bases pedagógicas de las tendencias descritas se constituyen además como un referente de las subcategorías prácticas de formación, comprendidas a través de los modelos pedagógicos, los cuales se configuran como una práctica que alterna procesos de evaluación, y el concepto aprendizaje autónomo planteado por Garrison (2003) como la capacidad del estudiante para gestionar su propio aprendizaje y significar su proceso en el plano personal y social.

Respecto de la categoría estrategias de enseñanza del docente y del maestro practicante, emergen conceptos que refieren a la enseñanza de métodos de transmisión del conocimiento y el desarrollo de habilidades para la enseñanza en el plano práctico por medio del uso adecuado de dispositivos didácticos. Así mismo, estas estrategias se integran en una acción híbrida que involucran acciones pedagógicas para una formación combinada en el uso de las tecnologías, la implementación de las mismas y su adaptación a los lineamientos curriculares para la formación de Licenciados capaces de dominar estrategias y dispositivos para la enseñanza en concordancia con lo planteado por Mahmood et al. (2015).

En los resultados obtenidos, se pudo evidenciar la categoría prácticas pedagógicas normativas y los lineamientos dados por el contexto institucional, a través de los cuales se evidencia una categoría transversal, la condición ética y moral del deber ser de su labor como futuro maestro recordando a la percepción ideal del docente (Zemelman, 2009). Este referente ético y moral se explica en la ilustración dos (2), en el cual se hace evidente de manera explícita toda una práctica. Por lo anterior, la condición misma del quehacer pedagógico en la formación pedagógica híbrida implica el deber ser hacia el cumplimiento de una labor regulada por la norma y los principios que suponen desempeñarse bien en su labor como educador.

Ilustración II. Percepción del ideal docente



4. Conclusiones y Discusión

Las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación inicial evidenciadas en esta investigación son híbridas, se configuraron a partir de su articulación categorial con los modelos pedagógicos, las bases pedagógicas y las estrategias de enseñanza del docente en un contexto tecno-pedagógico. La categoría modelos pedagógicos muestra un concepto normativo permitiendo constatar que existe una permanente combinación e hibridación de diversos factores o conceptos pedagógicos determinados en la educación a distancia y virtual.

Estos conceptos varían desde las mismas estrategias, en donde su condición pedagógica inicial no se ve afectada. Sin embargo, sí sucede en el momento en que se presentan combinaciones por parte del docente. El combinar las acciones pedagógicas en las prácticas de formación surge del mismo proceso de hibridación de las líneas tradicionales como son el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el humanismo.

Los conceptos que se desglosan de la categoría central refieren a una relación compleja y profunda que determina no solo una tendencia pedagógica, ya que las adaptaciones de las prácticas de formación se dan entre las tendencias conductistas, cognitivas y constructivistas. En el marco pedagógico de estas tendencias, se interpreta un mundo educativo tecno-pedagógico diverso, profundo y paradójico por parte de los sujetos participantes, y su experiencia formativa reflejada en la formación combinada o híbrida.

Las experiencias propias de las prácticas de formación no son ajenas a las condiciones sociales y culturales que determinan el modo en el cual estas se traducen. Al hablar de formación pedagógica híbrida se encuentra que los docentes asumen modelos pedagógicos como líneas de pensamiento que orientan su práctica, haciendo de ella una acción en continuo desplazamiento entre lo presencial y virtual y, lo práctico real y tecno-pedagógico situado.

Lo anterior significa, que aunque los modelos deberían determinar una práctica de formación que cumpla con los objetivos de preparación del Licenciado, esta condición no se evidencia de manera clara o precisa. Por el contrario, se traduce en el conocimiento de un modelo pedagógico como lineamiento del quehacer, el cual denota tendencias, combinaciones y no esquemas pedagógicos puros o fácilmente diferenciables y con claros principios del sentido práctico sobre lo humano y social.

Al encontrarse que las tendencias pedagógicas son diversas, que están representadas en modelos pedagógicos que en la realidad no se hacen siempre presentes, se establece que tales tendencias; la conductista, constructivista, cognitivista y en menor grado

o presencia, la tendencia humanística y crítica se combinan en las prácticas de formación, mostrando en su aplicación la mezcla de sus propias características.

La realidad en las prácticas de formación inicial de maestros muestra en el caso de la tendencia pedagógica conductista, la presencia del uso de instrucciones, lineamientos, normas y guías de seguimiento como parte del plan pedagógico instrumental que acompaña la práctica de formación. Así mismo, la tendencia constructivista se hace evidente al observar las experiencias compartidas entre estudiantes y docentes como parte de los aprendizajes previos que se pueden obtener a través de la práctica y de un proceso autónomo del aprendizaje.

De igual forma, la tendencia pedagógica como el cognitivismo se hace evidente en la planeación, seguimiento y valoración continua del aprendizaje por medios físicos tecnológicos, haciendo parte de la labor del estudiante como sujeto autónomo y regulador de su propio proceso. Aspectos que no se conjugan en su totalidad con la tendencia humanística (Garrison, 2003) y crítica (Quintar, 2006), las cuales no son tan recurrentes como las tendencias anteriormente descritas.

Sin embargo, se evidencia en las prácticas de formación la idea latente de un aprendizaje autónomo que redunde en la autorrealización y la libertad de pensamiento. Estas características junto con la mediación y uso que se hace de las TIC, demuestra que incluso la tecnología educativa se hace también evidente en las prácticas de formación, a través del uso de guías, instrumentos y estrategias tecnológicas diversas.

Por lo tanto, se mantiene una combinación continua de las diferentes tendencias pedagógicas en las prácticas de formación, demostrando con ello que la hibridación se acompaña además de factores limitantes de orden social educativo que tienden hacia la formación basada en competencias como desempeños demostrables.

De igual manera, la incidencia de las prácticas de formación se sustentan en los lineamientos educativos, ya sean se orden nacional e internacional, conllevando de esta manera a que estas prácticas se reduzcan a procesos instrumentales e instruccionales

(Zemelman, 2007), en donde los aspectos propios de la realización humana y su emancipación a través de la capacidad crítica se vean opacados por el pragmatismo educativo de las prácticas de formación (Apple, 2002).

Con base en lo anterior, las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación se muestran como líneas de pensamiento que surgen de los docentes a partir de su conocimiento, su experiencia, y el dominio pedagógico de la práctica en la modalidad. Con lo cual, no existen diferencias sustanciales de qué tipos de tendencias se hacen presentes en la presencialidad o, en la virtualidad.

En el trayecto mismo de la formación de Licenciado en Educación Básica, estas tendencias se combinan reafirmando su condición híbrida, conforme la necesidades de formación fundamentadas en los contenidos académicos a enseñar, los procesos de valoración del aprendizaje, las estrategias de enseñanza que son parte esencial de la formación de Licenciados y los lineamientos y normas que determinan estas acciones.

De manera transversal, y como parte de la condición misma de la tendencia híbrida, surge la formación ética y moral del Licenciado fundamentada en una ética del deber, que se sujeta a leyes prescritas, normas y lineamientos a cumplir, como parte de un código ético que debe superar la misma relatividad y subjetividad del docente en formación que se ve reducido a una formación instrumental.

Los sentidos que existen alrededor de las tendencias pedagógicas y los modelos pedagógicos reconocidos por los docentes y las prácticas de formación muestran una realidad aun por trabajar en torno a las tendencias pedagógicas que promueven el desarrollo humano, ético y cultural educativo del estudiante.

Referencias

Antonenko, P., Toy, S.& Niederhauser D. (2004). *Modular object-oriented Dynamic Learning Enviroment: what open source has to offer*. Recuperado el 6 de septiembre de 2010. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED485088.pdf>

- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión, desigualdad*. Madrid: Paidós.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.
- Ferreira, F. (2015). *The Importance of Sustainable Digital Inclusion Projects in Brazilian Education*. World Journal of Education Vol. 5, No. 2. University of Brasilia. University of Sao Paulo. Brazil. Recuperado el 20 de marzo de 2015. <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/download/6801/4074&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm0Rt-vbnek9tZKZ3GPJGYSQ7Wi-SQ&nossl=1&oi=scholaralrt>
- Freebody, P. Reimann, P. & Tiu, A. (2008). *Alignment of perceptions about the uses of ICT In Australian and New Zealand School*. University of Sidney. Centre for research on computer supported learning and cognition, Faculty of Education and Social Works, The University of Sydney, Australia. Recuperado el 10 de octubre de 2011. http://www.ndlrn.edu.au/verve/resources/Alignment_Report_Final_2008.pdf
- Gadamer, G. (2007). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- García-Valcarcel, A. & Tejedor, F. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basado en el uso de las TIC, desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147. Recuperado el 5 de agosto de 2011. <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35206.pdf?documentId=0901e72b812342c3>
- Garrison, D. R. (2003). *Self-directed learning and distance education. Handbook of distance education*. (161-168). En Grahame & Anderson (Eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado el 15 de octubre de 2013 de http://bib.convdocs.org/docs/5/4911/conv_1/file1.pdf#page=186
- Gûr, H. Karamete, A. (2015). *A short review of TPACK for teacher education*. Educational Research and Reviews. Vol. 10, pp.777-789. Estados Unidos. Recuperado el 20 de marzo de 2015. http://www.academicjournals.org/article/article1427710372_Gur%20and%20Karamete.pdf
- Gutiérrez, A. Palacios, A. & Torrego, L. (2010, mayo-agosto). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, Recuperado el 10 de octubre de 2011 de www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Magliaro, S., Lockee, B.B. & Kurton, J. K. (2005). Direct Instruction revisited: a key model for instructional technology. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 41-55
- Mahmood, Q. Saif, S. Soomro, B. & Chandio, R. (2015). *College teachers' perception about pedagogical use of information and communication technologies in Lahore (Pakistan)*. Annual Research Journal. Vol. 7, 2015. Recuperado el 20 de marzo de 2015. <http://www.igs.usindh.edu.pk/volume07/06%20College%20Teachers.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación*. Recuperado el 11 de Agosto de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE. (2006). *Diez pasos hacia la equidad en educación*. Recuperado el 11 de noviembre de 2014 de <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Seel, N. (2012). *Encyclopedia of the Science of Learning*. Germany. Springer University of Freiburg.
- Silva de Azevedo, H., Foohs, A., Sato, G., Do Rocio, G. & Srtauhs, F. (2009). *Pedagogic Coherence in Virtual Didactic Authoring Communities*. ASEE/IEEE. Frontiers in Education Conference. San Antonio. Recuperado el 8 de octubre de 2011 de <http://fie-conference.org/fie2009/papers/1164.pdf>
- Silvio, J. (2009). Tendencias de la investigación sobre educación virtual y a distancia. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación Superior: Avances del Primer Encuentro Internacional Sobre Educación Virtual 2009*. Recuperado el 4 de marzo de 2010 de <http://iberoamericana.edu.co/app/Docs/IESVIN1art2.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia
- Subramanian, N. & Kandasamy, M. (2014, septiembre). Mastering new information through facebook and discussion forum: A comparative Analysis. *Asian Association of Open Universities*, 9 (1).
- Szûcs, A. Tàtrai, F. Szalma, E. French, C, Richter, Th. Coman, M. Margineanu, R. Anifo, L. Stergioulas, Lampros. & Xydopoulos, G. (2014). *Open Discovery Space: "A socially- powered and multilingual open learning infrastructure to boost the adoption of e-learning resources"*. Open Discovery Space – 297229. – Report on EU Policy and ICT Trends in Learning. Recuperado el 20 de marzo de 2015. http://opendiscoveryspace.eu/sites/ods/files/d13.2_report_on_educational_practice_and_policy.compressed_0.pdf
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona. Anthropos.
- Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría*. México. Publicaciones del Instituto Politécnico Nacional IPN.