



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**EL ROL DOCENTE EN LA COMPLEJIDAD DE LA
PRAXIS SOCIO DISCURSIVA EN AMBIENTES
VIRTUALES DE APRENDIZAJE: PERFILANDO LA RUTA**

TURIZO ARZUZA, M.

EL ROL DOCENTE EN LA COMPLEJIDAD DE LA PRAXIS SOCIO DISCURSIVA EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: PERFILANDO LA RUTA

Autora: Maritza Elena Turizo Arzuza¹

Institución: Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia

Correo electrónico: maturizo@yahoo.com, matarzu@gmail.com

Resumen

Esta ponencia esboza algunos indicios problemáticos relacionados con la necesidad de que el tutor virtual movilice los ejes de su rol en torno a una praxis socio discursiva asertiva, donde los componentes investigativo, ético- axiológico y socio afectivo sean preponderantes y no estén soslayados por las dimensiones técnica - disciplinar, tecnológica, organizacional – administrativa y didáctica - evaluativa. Se apuesta a *instaurar los fundamentos científicos y estructura metodológica pertinentes a una catedora de mediaciones pedagógico – didácticas que viabilice religar los ejes del rol docente universitario en la complejidad de la praxis socio-discursiva en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)*. A la luz de la Complejidad, se propone un diseño metodológico emergente, que favorece un abordaje del fenómeno, desde la inter, pluri y transdisciplinariedad. Como primer paso, se delinearon las fases de la investigación, a modo de una ruta en espiral. Por último, se reseñan algunas investigaciones que empiezan a configurar los antecedentes científicos de la tesis propuesta.

Palabras clave: rol docente, complejidad, praxis socio discursiva, Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), tutor virtual.

¹ Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lengua Española por Doctorado en Literatura Española, Lengua Española e Hispanoamericana, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Autónoma del Caribe. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad en Lenguas Modernas, Universidad del Atlántico. Docente investigadora en programas de pregrado y posgrado.

1. INTRODUCCIÓN

Los fuertes embates de un mundo globalizado conducen a nuevas formas de entender y asumir los eventos formativos. En tal medida, de manera abrupta y quizás sin la preparación suficiente, los agentes educativos se ven abocados a incursionar en una sociedad donde la inteligencia es distribuida, compartida, y coadyuvada por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y específicamente, del *internet*, como mediación necesaria en la generación colectiva de conocimiento. De tal modo,

Se trata de una dinámica de aprendizaje '*in situ*' y permanente que va mucho más allá de recuperar datos y crear estructuras teóricas 'con sentido'; y en su lugar, se enfoca a potenciar las capacidades humanas para formular proyectos asociativos que favorezcan el desarrollo social. (Turizo Arzuza, 2010, p.3)

En esa línea, es frecuente hablar de alianzas estratégicas, acuerdos de cooperación, redes sociales, comunidades virtuales; y en el ámbito académico, de trabajo independiente, trabajo colaborativo, organización social e inteligente de la información y gestión de conocimiento colectivo. Todo ello, por la relevancia que tiene *internet* como medio de interacción comunicacional y en particular, por las ventajas que ofrecen las llamadas *Web 2.0* y *Web 3.0*. , sobre las cuales cabe decir que son sin duda, fenómenos tecno- sociales que lograron superar a la vieja *web*, ahora conocida como *Web 1.0*. En tal sentido, con la aparición de la *Web 2.0*, término que O'Reilly usó por primera vez durante la *Web Conference* en el año 2004; la red digital pasó de ser "una simple vidriera de contenidos multitienda para convertirse en una plataforma abierta, construida sobre una arquitectura basada en la participación de los usuarios" (Cobo Romani & Pardo Kuklinski, 2007, p.15). Esa segunda ola es hoy enriquecida con la tendencia 3.0 o *Web* semántica, una red que en palabras de los *ciberexpertos*, se muestra 'más inteligente'.

De tal suerte, a diferencia de la primera *web* que se consideraba simplemente, una red informática; las actuales formas de interacción virtual tienen alcances inimaginables y han irrumpido en el devenir del siglo XXI como estilos de vida, como revoluciones tecno - sociales cuyos principios esenciales se fundamentan en el estímulo a la inteligencia compartida y el aprovechamiento de las experiencias enriquecedoras de los *cibernautas*. En efecto, han logrado atenuar la construcción social del conocimiento y convertirse en puntales de avance científico, económico y cultural, al proporcionar espacios geográficamente indefinidos para la constitución de grupos académicos y redes de investigación. De ahí que a menudo se reconozcan bajo la denominación de *Web* sociales y en el caso concreto de la educación, *Web* educativas o redes inteligentes, dada su relevancia en procesos formativos mediados total o parcialmente por el uso de TIC y espacios virtuales de interacción; esto es, gestionados a través de Ambientes o Entornos Virtuales de Aprendizaje (AVA O EVA).

2. PROBLEMA Y META DE INVESTIGACIÓN

La interacción² entre las personas que comparten un AVA, se considera un factor clave para el logro de las metas de formación (Padilla & López, 2004). Por tanto, el docente ha de mantener contacto permanente con los alumnos, y al mismo tiempo estimular la dinámica comunicacional entre los miembros del colectivo, propiciando las condiciones para que a partir de la colaboración, la cooperación y la inteligencia compartida, se de un aprendizaje significativo, entendido este último como la incorporación no arbitraria, sustancial y flexible de los conocimientos nuevos a la estructura mental del sujeto (Ausubel & Sullivan, 1991). Esto es, propiciar la conformación de comunidades virtuales para la gestión de conocimiento colectivo en contextos académicos.

No obstante, aparte de los dispositivos con que cuenta un campus virtual, el docente puede valerse de las herramientas tecnológicas y aplicaciones informáticas que actualmente se encuentran en *internet*, de gran utilidad en los procesos formativos, principalmente para cumplir con las funciones de orientación, tutoría, seguimiento y evaluación. De allí que a través de espacios de intercambio, producción y gestión de conocimiento, los escolares puedan crear y administrar proyectos académicos y de investigación apoyados por un docente - tutor. De tal manera, con muchas ideas en mente y mínimos conocimientos informáticos, en la actualidad es muy fácil tener un espacio en la *web*, llámese foro virtual, *wiki*, *edublog*..., con la ventaja de que en su gran mayoría, estos dispositivos se descargan de forma gratuita y contienen instrucciones para su fácil manipulación.

Luego entonces, es pertinente afirmar que como cualquier desprevenido internauta, los alumnos de una clase en AVA, están en condiciones de figurar como autores de contenidos distribuidos por la red, por ejemplo, enciclopedias construidas en forma colaborativa universal, como la *wikipedia*. (Villaveces, 2009, en línea). Actualmente hay innumerables recursos de comunicación sincrónica³ y asincrónica⁴, que pueden resultar efectivos para la conformación de comunidades virtuales que gestionen conocimiento colectivo en contextos académicos. Son ellos los foros, las bitácoras o diarios virtuales (*edublogs*), los documentos de escritura compartida en línea, los grupos de noticias, las cibercharlas o *chats*, las vídeo/audio conferencias, la mensajería instantánea, la telefonía por *internet*, entre otros servicios.

² Algunos autores prefieren que se hable de interactividad cuando se trata de escenarios virtuales.

³ Aunque distantes físicamente, los interlocutores comparten mensajes en tiempo real, en directo.

⁴ Alude a una comunicación en diferido; que implica que los mensajes emitidos se almacenan para que posteriormente el destinatario los lea y responda a ellos.

Tales espacios y herramientas pueden ser de gran utilidad a nivel pedagógico y didáctico, en tanto permiten sistematizar y socializar desde sencillas experiencias de aprendizaje hasta la nutrida producción académico -investigativa de una persona o de un equipo de trabajo. Así las cosas, los docentes tienen alternativas que si son bien aprovechadas, conducirán a que los procesos académico - investigativos se dinamicen en aras de un aprendizaje con sentido, dado el papel protagónico de los alumnos en la gestión de productos conjuntos: bases de datos digitales, diarios o bitácoras, entre otros.

Al llegar a este punto aparece una sentida preocupación respecto a las nefastas consecuencias que puedan derivarse del uso irresponsable de las TIC, y en concreto de la *Internet*, en el marco de las dinámicas comunicacionales propias de la educación y la gestión de conocimiento. Dentro de un proceso formativo, es indispensable que el tutor, asesor o director de un curso o proyecto supervise la calidad de la información que recuperan sus pupilos y a partir de sus conocimientos y experiencias, oriente la dinámica de reutilización y difusión de la misma. Se requiere estar especialmente atentos a dos aspectos principales: la consulta de fuentes para la toma de referencias de la *web* y la gestión de espacios de divulgación de contenidos.

Lo anterior, porque a falta de criterios para valorar la confiabilidad de las fuentes, o bien por ligereza, el estudiante suele dar credibilidad a todo lo que se publica en la 'gran telaraña mundial' y peor aún, retransmitir proposiciones superficiales, ambiguas y erradas como si fuesen conocimientos científicamente avalados. En esa perspectiva, Villaveces (2009, en línea), asevera que "el riesgo gigante es que entre la información útil y adecuada se encuentra muchísima información basura totalmente irrelevante y trivial o abiertamente falsa"

En virtud de ese riesgo, los alumnos no deben quedarse solos capturando y publicando información, sin control ni supervisión alguna. Se requiere que el tutor se halle alerta, al frente de la revisión y filtrado de los contenidos que se recuperan de los sitios *web*. De ese modo, será más factible evitar que el estudiante incurra en plagio al 'copiar – pegar' indiscriminadamente, sin otorgar crédito a la fuente original, o que se difundan datos, ideas o textos cuya veracidad está en duda. No hay que olvidar que el docente virtual o tutor es un mediador, un facilitador de aprendizajes, cuya función pedagógica trasciende a sacar de la pasividad al alumno y movilizar su estructura cognitiva⁵, (Ausubel, Novak & Hanesian, 1997). Por tanto, en la

⁵ Conjunto de conceptos e ideas que un individuo tiene en relación con un determinado campo de conocimientos -razonamientos, sentimientos, juicios, percepciones y actitudes- el cual se modifica y reorganiza al ritmo de las vivencias y acciones que configuran la experiencia humana.

organización de la actividad de los estudiantes, su papel es fundamental, en cuanto les indica los caminos posibles, llegando incluso a trazarle la línea para la ejecución de sus trabajos, a través de ejemplos, modelos de referencia y métodos específicos. La tutoría debe entenderse entonces, como un mecanismo clave en la interacción docente – alumno, basado en la consulta sobre aspectos puntuales de una tarea o proyecto.

Sin embargo, este es un punto verdaderamente crítico porque en los AVA, a diferencia de lo que ocurre en la modalidad presencial, una vez superadas las etapas iniciales de direccionamiento del proceso, el tutor virtual pasa a *segundo plano*, y centra su acción en acompañar al alumno en su recorrido; observando de cerca sus avances y tropiezos, sin intervenir más de lo necesario. Es decir, se soslaya el ‘diálogo’ como mecanismo de interacción socio-discursiva.

Es preciso subrayar en esta instancia, la importancia de hacer seguimiento a la actividad del estudiante, y ejecutar con idoneidad, la tarea docente de gestionar una praxis socio discursiva asertiva, que permita una efectiva interacción con los educandos. En esa perspectiva, el seguimiento del tutor desborda la acepción estricta de control, vigilancia, verificación y medición de aprendizajes (Iafrancesco, 2004). En un sentido más amplio, la tutoría a través de un AVA implica guiar al alumno, estar atento a sus desarrollos y dificultades y en consecuencia, valorar sus alcances; para lo cual es necesario tomar en cuenta que cada persona tiene unas potencialidades y circunstancias particulares. Esto último, teniendo presente que las características y el comportamiento de los alumnos virtuales suelen no ser un *estándar*. (Turizo Arzuza, 2012).

Luego es labor del tutor, dirigir, y en lo posible regular y supervisar, la actividad que desarrolla el alumno en el campus virtual. Esto implica no dejarlo solo navegando por el ciberespacio, sino llevarlo a que se concientice sobre el uso responsable y consciente de las TIC y particularmente del *internet*. En tanto constituye uno de los ejes del rol del tutor virtual; ese componente ético- axiológico complejiza el proceso educacional en un AVA, por cuanto el docente se obliga a llevar con responsabilidad, dentro de un ambiente de respeto, su misión de educar y formar, en virtud de sus reflexiones en torno a los discursos y prácticas que promueve (eje pedagógico). Así mismo, es importante que estimule y guíe a sus estudiantes, acercándose a ellos como persona (eje socio – afectivo) y no simplemente como educador, formador o instructor. En esa medida, puede impulsar también sus capacidades de formular y probar hipótesis, así como de resolver problemas a la luz de las teorías científicas (eje investigativo). Para ello, ha de traspasar los límites de su misión tradicional de transmitir contenidos y verificar la apropiación o memorización de los mismos, muchas veces limitándose al uso de vistosos materiales de estudio que sirven de apoyo al proceso formativo (eje didáctico - evaluativo).

No obstante, por el compromiso que ellas implican; las dimensiones investigativa, ético - axiológica y socio – afectiva son las que menos se fortalecen en este tipo de entornos. Ciertamente, guardando las proporciones, a la par de lo que ocurre en espacios presenciales de formación⁶; el docente virtual se concentra en planear y direccionar las actividades que desarrollan los estudiantes (eje organizacional - administrativo) respecto a un campo de conocimientos específicos (eje técnico - disciplinar). Todo ello, a partir de las indicaciones dadas para el aprovechamiento de las herramientas y dispositivos TIC (eje tecnológico).

En suma, frente a la predominancia que hoy tienen las dimensiones técnica - disciplinar, tecnológica, organizacional - administrativa, didáctica - evaluativa; muchas veces el docente en un AVA (tutor virtual) no es consciente de que sobre la base de una resignificación de sus discursos y prácticas pedagógicas (eje pedagógico), debe promover un pensamiento crítico , generar aptitudes y actitudes científicas (eje investigativo); formar integralmente, movilizando actitudes, principios y valores (eje ético –axiológico); y lo más relevante, “cohesionar al grupo, es decir, ‘tejer las redes’ para que los alumnos no se sientan aislados, sino que se compacten como colectivo” (Turizo Arzuza, 2012, p. 45). Dicho en otras palabras, comprender la cultura y humanizar el proceso (eje socio-afectivo).

En ese orden de ideas, la praxis educativa, como praxis de naturaleza socio discursiva, no puede reducirse a la mecánica pregunta – respuesta dada en la actuación simple y consciente de un individuo que une estructuras lingüísticas (significantes) con un significado previamente determinado por su intencionalidad comunicativa. En su defecto, una interacción socio discursiva encierra una complejidad que amerita la búsqueda de nuevas formas de abordarla, desentrañarla e intervenirla. Su núcleo es el discurso, cuya construcción está regulada por el conjunto de reglas específicas (formación, transformación, correlación) y procedimientos de control social (exclusión, prohibición, división y distinción) ligados al poder. De allí que Foucault profundice en

las relaciones entre discurso y poder, es decir, de cómo se constituyen las prácticas discursivas (...) en las dependencias intradiscursivas (entre objetos, operaciones y conceptos de una sola formación), dependencias interdiscursivas (entre formaciones discursivas diferentes) y dependencias extradiscursivas (entre una formación discursiva y campos no discursivos, como la práctica política)” (Citado por Díaz Villa, 2001, p.p. 51- 53).

⁶ Nos centramos en la formación profesional

Se resalta en consecuencia, que el discurso no es un objeto (palabras, frases) concreto y aprehensible por la intuición, sino más bien una entidad dinámica (acción) que se materializa con la construcción de una red compleja de relaciones sociales, donde el poder y el control juegan un papel preponderante.

Los discursos son por ende, las realizaciones de un texto; su enunciación dentro de circunstancias específicas (contexto). Como tal, las interacciones socio discursivas en un AVA, no pueden ser estudiadas desde una perspectiva simplista, restringida a las formas y a los significados predeterminados, porque es en el engranaje de esa experiencia educacional, donde los sujetos dan sentido a las palabras y acciones, dado que texto y contexto son interdependientes. Por un lado, la selección de los signos⁷ contempla unos destinatarios potenciales o reales⁸, ubicados en un marco de ejecución específico; de allí que el contexto afecte la estructura del texto. Igualmente, lo que se diga (palabras) y cómo se diga (acciones) puede impactar en la interacción socio discursiva, incidiendo en la relación del sujeto enunciador con sus interlocutores y en general, con el entorno que lo acoge, en este caso un entorno muy particular porque omite el encuentro físico entre los participantes.

El contexto es determinante a la hora de interpretar un texto puesto que implica no sólo aspectos léxico- semánticos, sino también, pragmáticos, dada una serie de variables sociales que rodean el evento comunicativo. Es por ello que para describir el contexto, se propone tener en cuenta algunos fundamentos como: los participantes en la situación (roles, estatus sociológico, actividad), la acción verbal y no verbal, los efectos de la acción verbal y otras características relevantes en virtud de un contexto determinado. De tal modo, es preciso contextualizar el discurso, pues existe una competencia interaccional que todo individuo posee, merced a la cual se interpretan los hechos y se crea la propia realidad.

En suma, el hecho de que texto y contexto estén ligados, resulta del vínculo entre signos y condiciones de producción. La credibilidad, el concepto de mundo y el conocimiento que tenga el emisor sobre el medio en el que se encuentra su interlocutor (espacio virtual en un proceso *e- learning*), decretarán las condiciones pragmáticas que garantizan la eficacia de los actos de habla. Por lo tanto, al analizar e interpretar la compleja praxis socio discursiva que se despliega en un espacio tan *sui generis* como un AVA, se debe tener claro que el discurso equivale a un texto situado en un contexto, que no se agota en la dimensión textual. En efecto, aunque una frase

⁷ compuestos por significantes y significados, según Saussure

⁸ actos de habla no previstos

puede bastar para constituir un texto susceptible de materialización –discurso- y con él alcanzar un propósito comunicativo; a menudo se requiere ir más allá de las estructuras y superar los límites de lo formal, teniendo en cuenta condiciones de encadenamiento entre las proposiciones y los recursos alternos a los signos lingüísticos, incluyendo todas las unidades subyacentes en la categoría de contexto (personas, espacios, objetos, tiempo, ideas, emociones, entre otros).

Es así como al ubicar la problemática anterior en programas de formación profesional impartidos bajo metodologías virtuales (Anexo A), surge el siguiente interrogante:

¿Cuál sería la fundamentación científica y estructura metodológica pertinentes a una categoría de mediaciones pedagógico – didácticas que viabilice religar los ejes del rol docente universitario en la complejidad de la praxis socio-discursiva en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)?

En esa misma línea, el objetivo general de la investigación es *instaurar los fundamentos científicos y estructura metodológica pertinentes a una categoría de mediaciones pedagógico – didácticas que viabilice religar los ejes del rol docente universitario en la complejidad de la praxis socio-discursiva en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).*

Un esbozo gráfico de lo dicho, se encuentra en la figura 1, al final de este documento.

3. DELIMITACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta de tesis doctoral de la cual se deriva el presente documento, se sustenta epistemológicamente, en el enfoque de la *Complejidad*, por lo cual se concibe una realidad multifacética y cambiante, donde el mundo físico, el mundo psíquico y el mundo social se imbrican recíprocamente y configuran la esencia de lo humano. Se parte así, de la disolución de las barreras entre sujeto y objeto, entre naturaleza y cultura, entre objetivo y subjetivo, por mencionar solo algunas de las tantas dicotomías avaladas por los paradigmas simplistas (Morín, 1998). Cabe anotar en este aspecto que la complejidad en términos epistemológicos direcciona la raíz productiva y

emergente en el que el pensamiento se hace ciertamente “visible, tangible, se oculta y permanece” (Vitarelli & Giordano, s.f).

Se pretende por lo tanto, romper con el arquetipo del dogma y aprovechar las incertidumbres; esto es, comprender las diferencias, asimilarlas y buscar la reconciliación, pues lo importante es religar, no separar. En esa línea, la naturaleza humana del problema planteado se asume como unidad con una dinámica compleja, con amplias posibilidades de reinventarse y enriquecerse a través de la complementareidad y de la articulación de sus distintos componentes, los cuales actúan como contenidos axiales de una mirada educativa a favor de la inter, pluri y transdisciplinariedad, puesto que la dimensión epistemológica condiciona desde la práctica social y discursiva hechos que aluden a la formación docente y en consecuencia a la circulación del saber pedagógico. Así, en pleno acuerdo con Morín (1993), se sostiene que es improbable equiparar un hecho social a un ente material, y menos aún, desmembrarlo para examinar y controlar las variables que le son inherentes.

De tal suerte, en desarrollo de las interacciones sociodiscursivas que el ser humano mantiene en los distintos escenarios de la vida, y particularmente en AVA, han de conjugarse las cuatro dimensiones del saber, que según la UNESCO (Delors et al., 1993), constituyen los pilares que transversalizan el aprendizaje y sustentan la educación como totalidad a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En ese orden de ideas, esta es entonces, una propuesta que tiene como asidero una nueva forma de hacer ciencia, de hacer pedagogía y vivir la educación, pues una perspectiva compleja y transdisciplinar del fenómeno socio- educativo, “lejos de anular al observador/ conceptuador, le obliga aun más a considerarse como *sujeto*, es decir, a preguntarse qué papel juega, dónde se sitúa dentro y en relación con su sociedad, de qué medios dispone para concebirla y concebirse” (Morín, 1993, p. 423). Considerando por su parte, una “alianza de saberes” (Prigogine, citado por Vitarelli & Giordano, s.f) que integra los múltiples datos informativos que las distintas disciplinas enriquecen a partir de una esfera biológica y antro- social. En tal medida, se rechaza la consideración reduccionista y objetivista, soportada por los modelos pedagógicos de corte positivista, según los cuales la realidad es una variable externa al sujeto y el conocimiento científico una condición que se adquiere solo por vías de la objetividad y la rigurosidad metodológica.

Ciertamente, la problemática de las interacciones socio discursivas en AVA se aborda como una realidad compleja, desde paradigmas emergentes, en aras de consolidar un estudio “pluri- competente” (Morín, citado por Vitarelli & Giordano, s.f).

En razón de ello, la educación procesual, entendida como un campo del saber, resignifica los espacios de interacción, apuntando a la formación del docente a través de ejes integrales y socio- prácticos que propicien enfoques gnoseológicos, pedagógicos, didácticos - evaluativos, tecnológicos, administrativos, investigativos, ético - axiológicos y socio- afectivos. De ahí que, la investigación se disponga a desentrañar la multidimensionalidad del fenómeno, desde adentro. Se acudirá entonces, a técnicas de esencia cualitativa, para interpretar las acciones, pensamientos y sentimientos de las personas (Martínez Migueles, 1997, 2007, 2009), en el marco de un contexto histórico - cultural, donde en oposición a lo material, es el conjunto de valores y tradiciones el que juega un rol preponderante. Estas serán complementadas en cuanto sea necesario, con pruebas cuantitativas.

En esa dirección, se pretende acudir a la complementariedad como una posibilidad válida de elección epistemológica y metodológica. Esto, teniendo en cuenta que la lucha entre ciencias naturales y humanas, lo que ha demostrado es que los propósitos investigativos no pueden ser alcanzados por un paradigma único (Dos Santos, 1977). Pero el asunto de la complementariedad de las ciencias, de la unidad paradigmática en investigación, no se agota en la yuxtaposición de lo cuantitativo con lo cualitativo; no es unir por unir, sino reconciliar, coherenciar y religar.

En esa medida, se arguye que es necesario romper con las posturas simplistas, que olvidan que la condición humana encierra una complejidad difícil de abordar mediante una sola vía, más aún cuando esta vía es estrictamente cuantitativa y anula al sujeto como ser de esencia subjetiva, de cuya permanente interacción con otros sobreviene la intersubjetividad.

4. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

En razón de la ontología del problema y de las metas trazadas en la investigación; se propone un diseño metodológico que permita examinar, interpretar e integrar los ejes del rol docente universitario, asumiendo el evento pedagógico como praxis socio - discursiva de carácter complejo. Para ello, el primer paso de orden metodológico ha sido delinear, en función de los objetivos específicos que se pretende alcanzar, las fases que han de cumplirse, aclarando de antemano, que no se trata de procedimientos secuenciales y acumulativos, sino de una ruta en espiral que implica la depuración y afinamiento del proyecto a medida que se efectúa el retorno de una etapa a otra. Así, se presentan cinco (5) fases o momentos de la investigación, pensados según los objetivos del proyecto. Estos comportan unos procedimientos

definidos desde una dinámica compleja, tal y como se enuncia a continuación y se ilustra a través de la Figura 2.

1. **Documentación.** Corresponde al primer objetivo específico y conlleva los procedimientos de lectura de documentos y revisión de antecedentes.
2. **Teorización preliminar.** Esta etapa nutre la consecución del segundo objetivo específico y está demarcada por tres procedimientos: contrastación científica, formulación de categorías emergentes y apropiación - posicionamiento teórico.
3. **Contextualización.** Orienta hacia el logro del tercer objetivo específico. Implica tres procedimientos: análisis de las interacciones docente – estudiantes en aulas virtuales, levantamiento de diagnósticos aplicados y afianzamiento teórico.
4. **Propuesta empírico – científica.** Está ligada al logro del tercer objetivo específico y en ella se contempla la siguiente ruta: Descripción protocolar, delimitación de las unidades temáticas, articulación entre los distintos ejes temáticos, contrastación empírico – científica, categorización definitiva y teorización precientífica.
5. **Validación de resultados.** Contempla necesariamente, el alcance del objetivo general de investigación, consistente en Instaurar los fundamentos y estructura pertinentes a la formulación de una red categorial socio - discursiva, que permita desde el Pensamiento Complejo, desentrañar, resignificar y religar los ejes del rol docente universitario en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). los procedimientos que identifican esta etapa son: construcción científica, devolución sistemática y retroalimentación, -ajustes a la propuesta, según validación por la población de estudio y la comunidad científica. esta etapa concluye con la elaboración de informe final

En concordancia con ese diseño, para recabar la información que se necesita, en razón de los objetivos planteados; se acude a una serie de técnicas no típicamente convencionales, que implican la utilización de unos instrumentos destinados a fuentes confiables. Para ello, se toma como población objeto de estudio a los docentes y estudiantes que comparten practicas socio discursivas mediante cursos de formación profesional impartidos administrados por universidades hispano americanas bajo metodología virtual total (e-learning) o parcial (b-learning). De esa población, se selecciona a tres grupos de sujetos (Figura 3), que interactúen en sendos cursos, los cuales han de cumplir con los siguientes criterios:

- a. Primer grupo: A cargo de un docente que nunca se haya relacionado con los estudiantes y no tenga la posibilidad de hacerlo durante el periodo de la investigación. (*e-learning*).
- b. Segundo grupo: A cargo de un docente que conozca a sus estudiantes personalmente o se haya relacionado con ellos anteriormente, a través de

cursos presenciales, pero que no pueda hacerlo durante el periodo de la investigación (*e-learning*)

- c. Tercer grupo: A cargo de un docente tenga la posibilidad de establecer una relación física con los estudiantes fuera del AVA del curso (semipresencial / *b-learning*)

5. ANTECEDENTES CIENTÍFICOS

En primera instancia, es preciso recalcar que si bien pudiera existir copiosa literatura respecto al uso de las TIC en contextos educativos, dada la novedad e interés que el tema despierta en la actualidad; no es precisamente ese el foco de la pesquisa emprendida para efectos de la construcción del estado del arte que ha de respaldar la tesis doctoral “El rol docente en la complejidad de la praxis socio discursiva en Ambientes Virtuales de Aprendizaje”, emprendida en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, Colombia (USB). En consecuencia, aunque no se descarta que a futuro puedan cubrirse categorías conceptuales más genéricas; hasta la fecha la búsqueda se ha concentrado en trabajos que atiendan directamente a la problemática de las interacciones socio discursivas en AVA. Por otro lado, es preciso aclarar que este acápite se encuentra en construcción y como tal, el número de investigaciones reseñadas es reducido, con lo cual persiste el compromiso de ahondar en el asunto para enriquecer este aspecto fundamental en la tesis doctoral, en cuanto permite dar cuenta del estado de conocimiento del problema que la motiva.

De tal forma, es menester referenciar como punto de partida, el artículo de investigación de Sánchez-Upegui (2009). En el citado trabajo, se proponen estrategias para lograr una adecuada interacción educativa entre estudiantes y docentes, a partir del análisis de un foro virtual universitario. Cabe destacar que hasta la fecha, este el trabajo desarrollado en Medellín, Colombia, es un antecedente científico clave para la propuesta de tesis doctoral en construcción en tanto coincide con esta, no solo en su línea temática y metodológica, sino en su contexto porque ambas atienden a escenarios virtuales de aprendizaje en el nivel de educación superior.

De tal forma, es menester referenciar como punto de partida, el artículo de investigación de Sánchez-Upegui (2009), de la Universidad Católica del Norte, Medellín, Colombia. En el citado trabajo, se proponen estrategias para lograr una adecuada interacción educativa entre estudiantes y docentes, a partir del análisis de un foro virtual universitario. El autor avala el valor del foro como mecanismo de comunicación grupal, dialógica, temática, asincrónica y argumentativa, orientado a

generar un proceso de construcción de conocimiento. Cabe destacar que hasta la fecha, este se considera un antecedente científico clave para la propuesta de tesis doctoral en construcción dada la afinidad que guardan entre sí, no solo en su línea temática y metodológica, sino en su contexto porque ambas atienden a escenarios virtuales de aprendizaje en el nivel de educación superior. Sin embargo, la gran diferencia es que el trabajo de Sánchez-Upegui aborda el componente didáctico y comunicacional, dejando de lado el análisis de los vínculos socio-afectivos que pudiera conllevar una herramienta tecnológica de uso común en AVA, como es el foro virtual.

Por su parte, Nieto Caraveo & Díaz Villa (2005) abordaron el tema de la flexibilidad educativa a partir de nociones, perspectivas y ámbitos, puesto que propusieron incursionar en la formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales como el diseño de un diplomado virtual. Para lo cual, describieron el enfoque pedagógico, el diseño de los módulos y contenidos, las principales características del ambiente virtual de trabajo y las modalidades de organización, con el objetivo de brindarle soporte a la experiencia de los módulos introductorios. De igual forma, presentaron algunas reflexiones acerca de la flexibilidad curricular aplicada a ambientes virtuales, las cuales surgieron de las inquietudes y dudas de los sujetos participantes en torno al grado de estructuración de las actividades y las tareas requeridas.

No obstante, aunque el trabajo de Nieto Caraveo, L. & Díaz Villa, M. (2005) implicó virtualización, éste se limitó a los cuadros de la actividad pedagógica y curricular, pues en definitiva su objetivo se centró en recuperar los aportes y aprendizajes que pudieran construirse mediante la experiencia, dejando de lado un seguimiento al aspecto socio-discursivo filtrado en las participaciones y a los vínculos afectivos que pudieran tejerse en los encuentros colectivos propuestos para resolver compromisos o tareas académicas.

En el ámbito argentino se halló una investigación bajo autoría de Álvarez & Morán (2011), cuyo objetivo fue realizar un análisis de la articulación que se produce entre las intervenciones realizadas por participantes docentes, buscando identificar si la intervención de apertura de los foros funciona como guía o patrón de las emisiones subsiguientes.

El análisis del corpus mostró que había una mayor articulación entre cada emisión y las que se suceden en la secuencia, que entre ellas y la intervención de apertura. Según las autoras, este cambio se ha visto favorecido por la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, que proporcionan un buen soporte para que interactúen estudiantes y tutores. Sin embargo, no cualquier modalidad de uso asegura dicha construcción. En este sentido, un aspecto fundamental a considerar

está dado por las modalidades en que se desarrolla la interacción comunicativa en los foros (Álvarez & Morán, 2011).

Como punto convergente con la propuesta de tesis en desarrollo, se sostiene que a partir de la década de 1990, el *e-learning* pasa de modelos de aprendizaje basados en la transmisión de conocimiento a modelos basados en la construcción de conocimiento. Sin embargo, existe una brecha en relación con la herramienta utilizada para este trabajo, ya que, al igual que en la investigación efectuada por Sánchez-Upegui, el uso del foro resulta limitado para analizar diversidad de emisiones. Además, a pesar de que los autores incursionan en el eje de la comunicación, éste se deslinda del interés categórico focalizado en la propuesta de tesis, es decir en la construcción de la red socio-discursiva, debido a que, en esta última la tecnología no es el fin sino el medio para llegar a tal.

Se analizó a su vez, una experiencia pedagógica e investigativa desarrollada por Colmenares & Castillo (2010) en la Universidad de Guadalajara en México. Supropósito fue generar la aproximación a un modelo metodológico que permitiera el análisis de las discusiones asincrónicas en los foros de aprendizaje programados en línea, dentro del desarrollo de la temática de un curso. Para ello, se planificaron encuentros dialógicos (de carácter presencial) y dos foros en línea (asincrónicos), acompañados de la elaboración de infografías, proyectos de investigación y e-moderación (correo electrónico), entre otras.

Por los hallazgos se concluye que los foros virtuales son excelentes herramientas que pueden ser utilizadas por el profesor-tutor de cursos en línea para favorecer aprendizajes significativos y colaborativos; analizar las contribuciones y aportes; promover la auto- y covaloración de los aprendizajes alcanzados; formular nuevos interrogantes y comentarios; y por ende, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en sus estudiantes. No obstante, es preciso mencionar que el trabajo de los investigadores carece de un componente perfilado a la praxis socio-discursiva en la que se evalúe la categoría social y afectiva de individuos formadores y en formación.

De este proyecto se rescatan como referentes importantes, los procedimientos empleados por las investigadoras en la fase empírica. En paralelo, resultará útil consultar las fuentes teóricas a las que acudieron las autoras para estructurar, tal como ellas lo indican, un modelo que constituye una integración de categorías e indicadores que se nutre de los planteamientos de Mercer, 2001; Järvelä, 2002 y Garrison & Anderson, 2005. (Colmenares & Castillo, 2010)

Siguiendo con el análisis de los foros virtuales, en México De Aguinaga & Barragán (2004) observaron los grados y tipos de participación en los foros de discusión. Encontraron que en algunos era evidente mayor y mejor intervención por parte de los estudiantes, a diferencia de otros cuyos participantes fueron inactivos o sus aportaciones presentaron un nivel cognitivo básico. Luego de eso, las investigadoras decidieron indagar cuáles procesos y elementos proporcionan la verdadera construcción de ambientes a través de la participación en dichos foros.

Las autoras trabajaron la evaluación bajo la perspectiva del constructivismo al accionar actividades de aprendizaje con sentido social dentro de un entorno socio comunicativo, en el que el sujeto incursione en el desarrollo cognitivo y personal (Vygotsky, 1978, citado por De Aguinaga & Barragán, 2004). Así pues, las preguntas que direccionaron este trabajo radicaron en: ¿qué procesos cognitivos se propician en los estudiantes al utilizar los foros de discusión? ¿Cuáles son los factores que favorecen dichos procesos?

De este trabajo se concluye que los foros de discusión permiten que el estudiante incursione en todos los niveles de aprendizaje si se tiene en cuenta el tipo de interacción, las estrategias en las preguntas generadoras, el rol del facilitador y el contexto educativo en el que se acciona la estrategia. Sin embargo, existe un gran contraste entre lo reseñado en el presente trabajo y la propuesta de tesis, debido a que, en el primero los fines son netamente pedagógicos, en oposición a los fines sociales, afectivos y discursivos que manifiesta el segundo.

Otra de las investigaciones auscultadas fue la de Constantino (2010) en Brasil, que partió de la premisa de que al discurso electrónico, en contextos de enseñanza *on-line*, se le entiende frecuentemente como análogo al discurso de la clase presencial. Enfatiza en que tal analogía, sin embargo, no supone transparencia ni equivalencia, por lo que se propone señalar y discutir las características del discurso didáctico electrónico en las modalidades más frecuentes de los programas de enseñanza *on-line*: foros y *chats*.

De manera similar al de Sánchez – Upegui (2009), este estudio se aborda desde un enfoque metodológico del análisis del discurso de matriz funcional-pragmática. Se avala que la Pragmática constituye un punto de quiebre en la Lingüística clásica, y como tal es una opción emergente para el análisis de la praxis discursiva en EVA, pues como perspectiva cognitiva, social y cultural del lenguaje y la comunicación, conlleva un sentido interdisciplinario amplio. Esta dimensión de la Semiótica toma en consideración las formas no intencionales del significado (sentido en uso) y por tanto, su trabajo se consolida teórica y metodológicamente, al asumir como unidad de análisis lingüístico los enunciados o textos situados en contexto -

plano discursivo- y no simplemente, las oraciones o unidades de significado aisladas de su realización material -plano sintáctico-. De ese modo, se da ruptura a los rígidos modelos de análisis inspirados en el positivismo estructuralista y en su lugar se aboca a concepciones más abiertas e integradoras.

Allí se detecta un punto de encuentro, en lo que respecta al análisis del discurso, entre los trabajos de Constantino (2010) y Sánchez – Upegui (2009) y la propuesta de tesis doctoral reseñada en este informe. Sin embargo, a pesar de que la investigación presentada toma como base estudiar los discursos sociales dentro de un AVA, se deja de lado los vínculos afectivos que puedan enlazarse a través de las continuas intervenciones.

Se abordó asimismo, la investigación de Toro & Zúñiga (2010), cuyo propósito fue describir y analizar las interacciones que se dieron en un proceso de formación virtual en temas de educación ambiental, tomado por profesionales adscritos a varios Campos de Aprendizaje (CdA) de la *Generalitat de Catalunya*. La investigación examinó las interacciones discursivas entre los formadores y los participantes, tomando como referencia dos tipos de categorías: las interacciones discursivas y la construcción de significados.

Se concluye que las interacciones discursivas incidieron en el proceso de formación en entornos virtuales porque permitieron identificar sesiones en las que se dio una alta frecuencia de las categorías socioemocionales, en las que los formadores valoraron las contribuciones de los profesionales e hicieron conexiones con la vida cotidiana, facilitando la cohesión de los grupos participantes a través de la introducción de antecedentes propios (de los formadores) con el propósito de contribuir a la consolidación de los modelos conceptuales de los CdA y al diseño de las actividades de aplicación.

El análisis de los resultados de esta investigación, pero sobre todo, el componente socio emocional que se tuvo en cuenta, viabilizan lineamientos que pudieran orientar la categorización del eje socio afectivo contemplado como una de las dimensiones fundamentales que se pretende interpretar a través de la tesis doctoral propuesta, por tanto se cree que es de los que menos atención recibe por parte del tutor, en cumplimiento de la praxis educacional en AVA.

Volviendo al contexto colombiano, *Vásquez Lopera, Ricaurte Avendaño & Arango Vásquez (2009) publicaron los resultados* parciales de un estudio aplicado a un grupo de estudiantes seleccionados en forma intencionada y que cursaron la

asignatura electiva “*Tecnologías de información y comunicación*” en la Universidad de Medellín, impartida bajo la modalidad mixta (50% presencial y 50% virtual).

Una de las conclusiones esenciales, desde la perspectiva de los estudiantes, es que las interacciones comunicativas en un EVA les permitieron mejorar sus procesos de escritura. Obsérvese en este punto, que aunque los fines del trabajo reseñado apuntaron a un aspecto pedagógico, éste es limitado, ya que a partir del análisis de las intervenciones es posible involucrar otra categoría que dé cuenta del aspecto social y afectivo.

Aunque el texto analizado no reporta lineamientos teóricos, se detectan postulados propios del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el análisis conversacional en la interpretación de los hallazgos parciales. Se declara además, un diseño de corte cualitativo con aproximación etnometodológica, similar al de la tesis que la autora del presente trabajo tiene en curso.

En esa línea propia de la semiótica social, en la que se particularizan las intervenciones como un conjunto de prácticas/ procesos sociales que simbolizan a una comunidad (Lemke, 1997); Constantino & Álvarez (2010) en México, propusieron caracterizar las situaciones conflictivas en espacios formativos *online*, específicamente en interacciones didáctico- discursivas efectuadas en foros, así como los condicionamientos contextuales y las prácticas del tutor para resolver dichos conflictos virtuales. Para ello, los investigadores analizaron cualitativamente una muestra que consistió en 110 foros didácticos *online* correspondientes a diversos programas formativos iberoamericanos.

De acuerdo con lo mencionado, los casos estudiados representaron situaciones típicas de conflicto como: ofensas reales o supuestas, peleas (discusiones), reacciones desmesuradas y ocultamiento. Tales realidades se produjeron en esencia con participaciones que imbricaron disrupciones o anomalías. Por tanto, revelar el interjuego comunicativo que las caracterizaron permitió brindarle importancia a la complejidad de la interacción en red y a su vez, plantear la necesidad de la formación profesional de los tutores *online* en términos de competencias psicopedagógicas, epistemológicas, culturales, comunicativas, psicológicas, pedagógicas, organizativas y evaluativas, con el objetivo de que eviten dichas situaciones que desatan conflictos en la interacción virtual, mantenerlas dentro de unos límites aceptables o solucionarlas, minimizando de igual modo el impacto negativo en los sujetos, colectividades y en la actividad didáctico- discursiva. Aquí es necesario señalar que aunque los autores tratan de mediatizar la problemática de las discusiones en ambientes virtuales de aprendizaje desde un punto de vista social, no

utilizan tales discusiones para revertirlas y formarlas en prácticas discursivas de apoyo, afecto y compañerismo.

Por otra parte, Alatorre & Camacho (2009) en México, realizaron un estudio mediante el cual sostienen que el proceso enseñanza-aprendizaje en cualquier modalidad presencial o virtualidad, se basa en la comunicación, pues es en ella donde se procesa e intercambia información a través de actos comunicativos individuales o colectivos. Agregan que la interacción en la educación a distancia es mediada por dispositivos tecnológicos como la computadora, los ambientes virtuales de aprendizaje, la videoconferencia, la audio conferencia y la mensajería instantánea, posibilitando interacciones sincrónicas y asincrónicas.

El foro constituyó un espacio de comunicación y de aprendizaje para quien compartió o recibió ideas; llama la atención cómo el número de visitas registradas en AVA es considerablemente mayor que los mensajes publicados; esto denota un deseo de los participantes de leer las aportaciones de los compañeros y del asesor. Estas acciones de lector y escritor en los procesos de interacción apoyan la construcción social del conocimiento ya que median la afectación mutua, la significación y la resignificación de las ideas y el conocimiento. Se evidenció que el grado de interacción varía de un foro a otro, de un grupo a otro aún siendo asesorado por el mismo académico, lo que posibilita afirmar que intervienen diversos aspectos como: el estilo de diseño, las habilidades de comunicación escrita, de comprensión lectora; así como, los estados motivacionales, los modos y los ritmos de aprender de los estudiantes y las características de las aplicaciones de la herramienta tecnológica del foro. El asunto es que las interacciones desarrolladas en los foros revisados no siempre alcanzaron cadenas de más de dos niveles, es decir, alguien quien inicia y quien comenta esa participación; ya sea, por uno o varios estudiantes. Esta situación responde a las características del foro de AVA, que por ser lineal no permite la participación en más de dos niveles, entonces es necesario crear tecnología que facilite la interacción y la construcción social del conocimiento.

En tal sentido, se coincide con las autoras en que la comunicación es un acto de interacción donde la intersubjetividad media el entendimiento. En ella se revalorizan las relaciones y los roles de los participantes en y para el proceso de aprendizaje grupal. No obstante, a semejanza del trabajo de Sánchez-Upegui, la utilización del foro como herramienta de interacción en los AVA resultó un tanto limitante para la participación en diversos entornos. Se descarta así, el reto que tiene el tutor de atender a los continuos aportes para perfilarlos a los fortalecimientos de vínculos afectivos y sociales.

*Finalmente, se halló la investigación llevada a cabo por Oren, Mioduser & Nachmias (2002) en Israel. En esta se halló que a medida que aumenta el uso educativo de la comunicación mediada por computadora, existe un creciente interés entre los investigadores en cuanto a la evolución de los procesos sociales dentro de los variados modelos de trabajo en grupo utilizando Internet. Son estos, por ejemplo, los grupos de intereses especiales, grupos de debate de actualidad, foros de discusión vinculados a los cursos virtuales, y las comunidades de aprendizaje. La investigación sintetizó cinco estudios que exploran temas relacionados con el clima social en las actividades *online* sincrónicas y asincrónicas en los cursos académicos. Se partió de una serie de interrogantes similares a los que se han planteado como punto de partida de la tesis doctoral objeto del presente informe. De tal suerte, las conclusiones en torno a las implicaciones del diseño de discusión virtual en grupos de aprendizaje, se consideran un aporte relevante para la resignificación y reconstrucción de formas de interacción socio discursiva en AVA.*

6. CONCLUSIÓN PROVISIONAL

Teniendo en cuenta que esta ponencia alude a una investigación en curso, y como tal, lo que se ha presentado corresponde a la fase de diseño y no expone resultados; en este ítem se ofrece una conclusión provisional basada en la revisión de antecedentes efectuada hasta la fecha.

La tesis doctoral que nutre la presente ponencia, surge fundamentalmente de la preocupación por hallar opciones pedagógicas que permitan al docente o tutor virtual, una efectiva interacción socio discursiva con los estudiantes, minimizando sobre todo, la sensación de soledad, aislamiento y desmotivación que se tiende a experimentar por la falta de contacto directo (cara – cara) con compañeros y profesores.

Teniendo en cuenta que la educación a distancia ha de representar un sistema de convivencia humana matizado con múltiples encuentros entre personas y entornos sociales y educativos incluyentes; este trabajo parte de la premisa de que en la dinámica propia de los AVA, es necesario fortalecer una verdadera comunicación permeada por una interactividad bidireccional. Esto es, propender por una interacción más humana, menos robotizada, donde al tenor de una praxis pedagógica delineada con un fuerte componente participativo, se reivindique el papel de los componentes investigativo, ético- axiológico y sobre todo, socio afectivo. En esencia, se trata de plantear la interacción socio discursiva en un marco de transparencia, responsabilidad y compromisos recíprocos estimulados por el trabajo cooperativo y colaborativo, necesario en entornos virtuales. Todo ello, sin desmérito de los demás ejes del quehacer docente.

En relación con el proceso investigativo; se avanza teóricamente hacia la meta global de la tesis doctoral, cual es *instaurar los fundamentos científicos y estructura metodológica pertinentes a una categorización de mediaciones pedagógico – didácticas que viabilice religar los ejes del rol docente universitario en la complejidad de la praxis socio-discursiva en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)*. En tal sentido, la proyección práctica del trabajo es movilizar las competencias del tutor virtual en sus diversos ejes: tecnológico, técnico- disciplinar, organizacional – administrativo, pedagógico, didáctico - evaluativo, investigativo, ético- axiológico y socioafectivo, pero siempre considerando que el último – la socioafectividad - es un componente clave.

De la revisión de antecedentes se infiere que la educación virtual particulariza el planteamiento de un interjuego comunicativo basado en la interacción social en red. Diríase que las exigencias dinamizadas de la formación de los tutores *online* apremian respecto al dominio de habilidades, no sólo epistemológicas, sino también comunicativas, culturales, psicológicas, pedagógicas, evaluativas y organizativas. De allí, el propósito de dilucidar lo que hay más allá de los discurso dentro de un entorno social, en beneficio de los sujetos, sus prácticas y de las actividades didáctico-discursivas determinadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatorre, E. & Camacho, c. (2009). *Interacción en los foros virtuales de la licenciatura en educación*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comié, Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009 Congreso Comié, México. Recuperado el 30 de marzo de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1_178218407.pdf
- Álvarez, G. & Morán, L. (2011). Articulación local de las intervenciones en foros formativos online: análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en ambientes virtuales de aprendizaje (Artículo de investigación académica, científica y tecnológica) *Revista Q, Educación, Comunicación y Tecnología*, 5 (10), 23 p., Enero-junio. Medellín Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado el 30 de marzo de 2013, de: <http://revistag.upb.edu.co>

Ausubel, D. & Sullivan, E. (1991). *El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Paidós.

Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Décima reimpresión. México: Trillas

Cobo Romani, J. & Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. México D.F./Barcelona: Universitat de Vic. Flacso.

Colmenares, A., & Castillo, N. (2010). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. *Apertura*, 1 (1), 1-13. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 3 de abril de 2013 de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/110>

Constantino, G. (2010). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem Em (Dis)Curso*, 6(2), 241-268. Brasil: Unisul. Recuperado el 03 de marzo de 2013 de: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/334

Constantino & Álvarez, G. (2010). Conflictos virtuales, problemas reales: caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos *online*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (44), 65- 84.

De Aguinaga, P. & Barragán, B. (2004). Evaluación de los procesos desarrollados en la construcción del conocimiento en un foro de discusión. *Apertura*, 27- 40.

Delors, J. et al. <Comp>. (1993). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz Villa, M. (2001). *Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos; Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Dos Santos. F., C. (1977). Investigación Educativa Cantidad – Calidad, Un debate paradigmático. Colección Mesa Redonda # 56. Bogotá: Magisterio.

lafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Martínez Migueles, M (1997) *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Bogotá: Círculo de Cultura Alternativa.

_____ (2007). *El paradigma emergente, hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Mexico: Trillas.

_____. (2009). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.

Morín, E., (1993). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.

_____. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

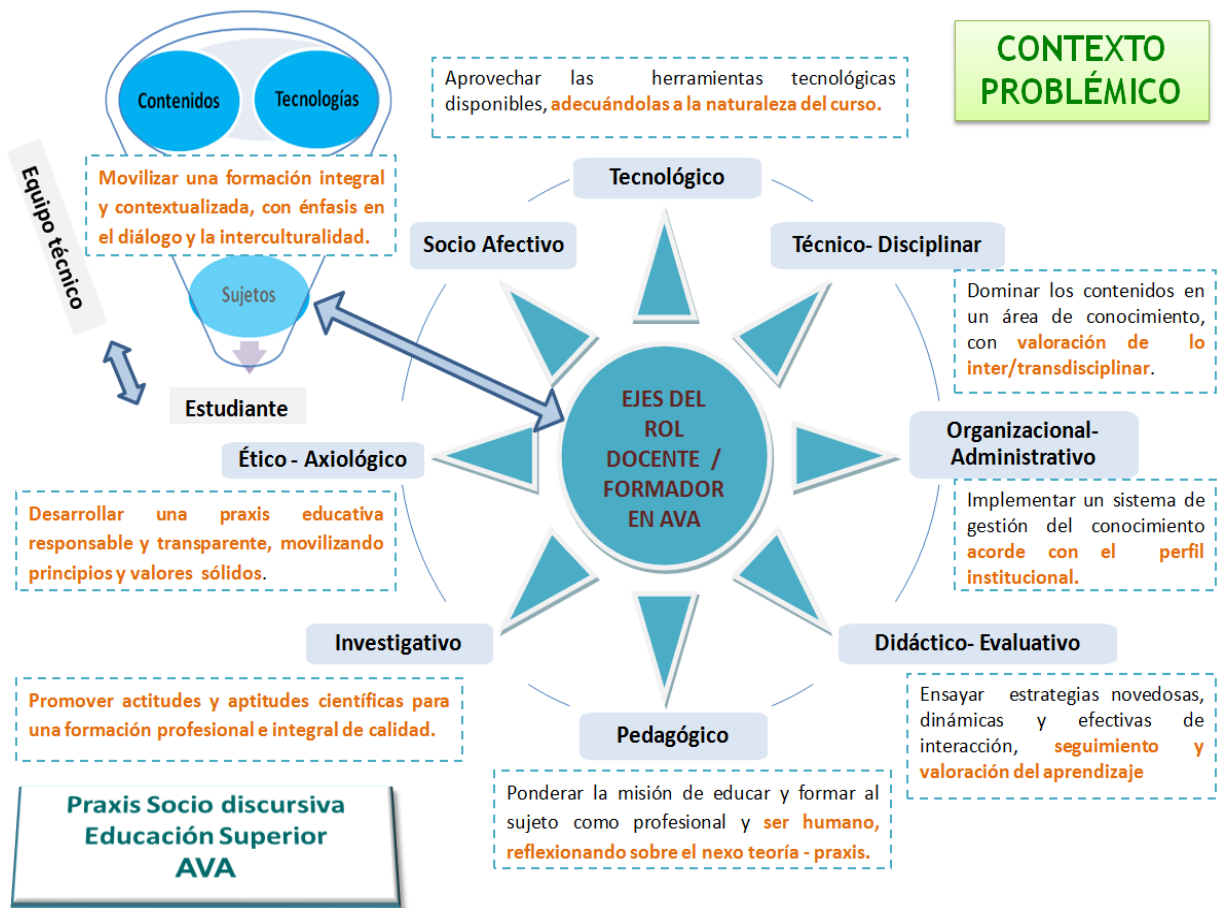
Nieto Caraveo, L. & Díaz Villa, M. (2005). La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales. En Duart, J., & Lupiáñez, F. *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional. Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 2 (1), 55- 73.

Oren, A., Mioduser, D. & Nachmias, R. (2002) *The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups*. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1), 19 p. Abril, 2002. Israel, Tel-Aviv: Tel-Aviv University, School of Education Israel. Recuperado el 19 de febrero de 2013, de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/80/155>

Padilla, S. & López, M. (2004). Evaluación de la interacción docente-discente en la Licenciatura de Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara. *Apertura*, 70 - 79. Guadalajara, México: Innova, Universidad de Guadalajara.

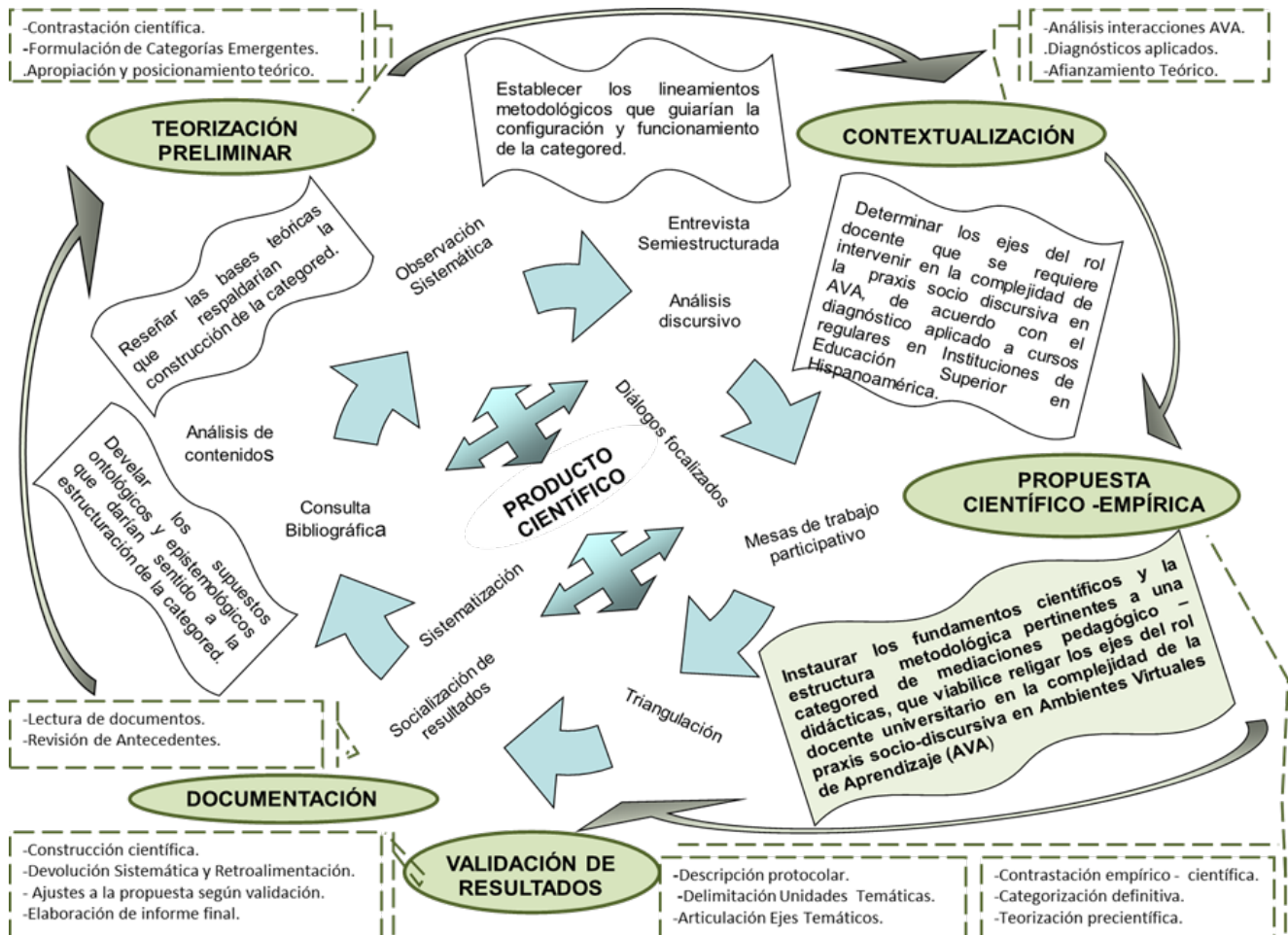
- Sánchez-Upegui, A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educ.educ.* [online], 12 (2), 29-46. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado el 2 de abril de 2013, de: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0123-1294
- Toro, P. & Zúñiga, J. (2010). Las interacciones discursivas y la producción de significados en entornos virtuales sincrónicos. *México: repositorio UNAM Colección: Área 4: Formación profesional, innovación y empleo*. Ponencia presentada en el X Encuentro Internacional Virtual Educa Argentina, 9 – 13 Noviembre de 2009. Buenos Aires, Septiembre de 2009. [En línea] [Consulta: 1 abril de 2013] de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1553>
- Turizo Arzuza, M. (2010). *Implicaciones de la web 2.0 en la Educación y la gestión del conocimiento*. México: repositorio UNAM Colección: Área 3: La universidad en la sociedad del conocimiento. Ponencia presentada en el X Encuentro Internacional Virtual Educa Argentina, 9 – 13 Noviembre de 2009. Buenos Aires. [En línea] [Consulta: 1 noviembre de 2012] de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1817/1/MTurizo%20Implicaciones%20de%20la%20WEB%202.0.doc>
- _____. (Septiembre, 2012). **A propósito del rol docente en entornos virtuales: una experiencia de formación investigativa mediada por TIC.** <Cap. 3> En: E. G. Brandle y E. Said-Hung (Eds.), *Educación 2.0: El docente en la encrucijada*. Vol. 2. Bogotá: Colombia: Colombia Digital. ISBN: 978-958-99999-8-7 (30 p) 33-62. <http://www.colombiadigital.net/educacion-20-el-docente-en-la-encrucijada.html?start=10>
- Vásquez Lopera, C., Ricaurte Avendaño, A & Arango Vásquez, S. (2009). Interacciones comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (28), 1 -23. (Septiembre – diciembre de 2009, Colombia). Recuperado el 30 de marzo de 2013, de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>, ISSN 0124-5821
- Villaveces, J. L. (Junio, 2009). *Competencia: cultura científica, tecnológica y manejo de la información*. Consultado el 05 de junio de 2009. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_cientifica.pdf
- Vitarelli, M. & Giordano, M, (s.f). Formación docente y circulación del saber pedagógico. En: *Formación docente y prácticas pedagógicas*. P. 7- 26.

Figura 1. Graficación del problema



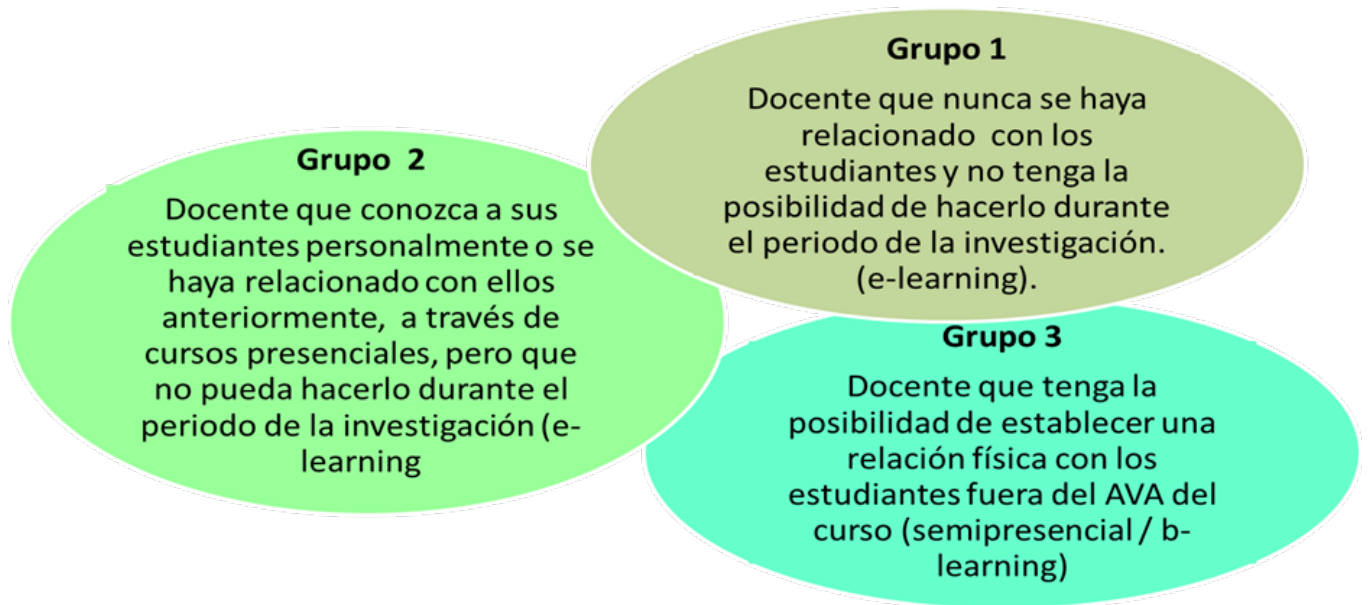
Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Grupos muestrales



Fuente: Elaboración propia