

Formación docente a distancia: referentes de significación para la docencia presencial

Verónica Cruz Rosales

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La pregunta que guía la presente investigación es: ¿qué elementos del proceso de formación a distancia contribuyen a dejar referentes de significación de la docencia presencial? Partimos de la consideración que en los programas de formación docente a distancia existe una doble implicación pedagógica. Por una parte, los estudiantes que ingresan a los programas de formación docente se están formando para enseñar a aprender (a sus estudiantes), en la mayoría de los casos presencialmente. La formación de los estudiantes se da a través de un proceso constituido por una relación de campos equivalentes en el que la enseñanza *presencial* será mejorada a partir de un proceso de formación *a distancia*. A partir de una exploración cualitativa y un cuestionario de respuesta abierta se crearon categorías de análisis para analizar los elementos del proceso de formación a distancia que contribuyen a dejar referentes de significación de la docencia presencial. Los resultados nos muestran que si bien los contenidos que ofrece el programa son una guía en este proceso, la relación de alteridad que se establece con los docentes-tutores es imprescindible para la reafirmación de su práctica, pues conforma parte de las significaciones que sobre el ejercicio de la docencia se construyen.

Palabras clave: Formación docente, proceso didáctico, educación a distancia, enseñanza presencial.

Teacher training away concerning significance for classroom teaching

Abstract

The leading question for this research is: What elements of the e-learning process contribute to propose significant referents in classroom teaching? We start from the consideration that there is a double pedagogical involvement in e-learning teacher training: on the one hand, students entering in teacher training programs are trained to teach how to learn their students, in most cases in a classroom. Training students is through process constituted by a relationship between in which classroom teaching will be enhanced from an e-learning process. From a qualitative exploration and open response questionnaire, analysis categories were created to analyze the elements of the process of e-learning training that contribute to propose significant referents in classroom teaching.

The results show that while the contents offered in the program are a guide in the process, the relationship of otherness established with teachers-tutors is essential for the reaffirmation of its practice, since it's a part of the significance built on the teaching practice.

Keywords: *Teacher training, educational process, e-learning, classroom teaching.*

1. Introducción

La formación docente es, sin duda, uno de los temas centrales de investigación y de análisis en el campo educativo. Dada la diversidad de oferta de programas que tienen como propósito atenderlo es importante reflexionar de qué manera dan respuesta a las necesidades de formación permanente del profesorado. Se parte de la consideración de que dado que el docente en activo busca opciones de formación continua, para ellos es necesario vincular de manera inmediata lo aprendido a su práctica y, al mismo tiempo, busca una forma de estructurar su experiencia y enriquecerla con los conocimientos nuevos que adquiere.

El programa de formación que se aborda en este trabajo es el que se lleva a cabo en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en su modalidad

a distancia, que actualmente ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México. La MADEMS tiene la finalidad de “formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación al nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior” (MADEMS, 2003, p.17). La creación de esta maestría surge a partir de la necesidad de dar respuesta a la creciente demanda que se ha generado en los últimos años en este nivel educativo. Así, la maestría tiene como objetivo formar profesores con los conocimientos disciplinarios y didácticos metodológicos que los prepare para abordar una enseñanza efectiva y generar una formación integral en los alumnos (MADEMS, 2003). Actualmente la MADEMS ha abierto la posibilidad de extender la formación de profesores creando la modalidad a distancia, en su variante en línea, en las áreas de biología y español.

En este trabajo nos centraremos en el proceso didáctico que se lleva a cabo en esta maestría, pues el interés es identificar y reflexionar sobre los elementos que se articulan y definen la experiencia de formación en esta modalidad. Se busca resaltar aquéllos elementos que permiten significar el proceso enseñanza-aprendizaje para el docente, mediado por la tecnología, y cuáles de ellos dan lugar a la reestructuración de su experiencia y a la mejora de su desempeño como profesores presenciales.

2. Metodología

Para llevar a cabo la investigación se optó por un enfoque cualitativo, en el que se retoma la propuesta metodológica del Análisis Político de Discurso (APD)¹, de donde se retomaron conceptos como *punto nodal*, *equivalencia*, y *dislocación*. La categoría de formación se retomó de Bernard Honore (1980). Para el análisis de los referentes discursivos se diseñó una entrevista abierta con la finalidad de obtener las significaciones de los estudiantes que participaron en este programa. Este

¹ El Análisis Político de Discurso es una articulación de diversas lógicas y herramientas conceptuales que permiten explorar “otras formas de significar los conceptos articulándolos a principios distintos a los que inicialmente los ordenaban. Y ello es condición para establecer equivalencias entre lógicas de construcción del conocimiento y para compatibilizar categorías y conceptos precedentes de paradigmas distintos. En esta posibilidad se sostiene el entramado de lógicas y conceptos de procedencia teórica diversa”. Buenfil Burgos, R.N. (1998. p.4). El Análisis Político de Discurso “pone el énfasis en las rupturas y momentos de dislocación (...) Términos como lucha, conflicto, antagonismo, constituyen en el análisis político de discurso recursos para pensar el movimiento y el cambio, privilegiando el ángulo de la ruptura (...) el análisis político de discurso trabaja desde la distinción ruptura/dislocación y articula desde ahí sus enlaces conceptuales y de interpretación”. Granjas Castro, J. (2001. p. 19-20).

instrumento metodológico permitió identificar los elementos que están entrelazados en la narración de los entrevistados y que dan pauta para el análisis de los significantes a partir de los cuales ellos definen su experiencia de formación en esta modalidad. Así pues, este dispositivo de investigación permite identificar la apropiación que el entrevistado tiene alrededor de ciertos comportamientos, costumbres, trabajo cotidiano y de todos los elementos que confluyen en un espacio y tiempo determinado. Desde la perspectiva que Reguillo (1999), la entrevista se constituye, entonces como un campo epistemológico, de construcción de conocimiento, así como un conjunto de redes semánticas que a través del discurso dan sentido y significado al objeto de estudio y que permite el ordenamiento de los elementos, interacciones y significados que lo constituyen.

Para la selección de los estudiantes se tomó en consideración que al ser entrevistados fueran egresados de la maestría, pues se parte del supuesto que al haber concluido el proceso de formación en su totalidad poseen un panorama amplio de las prácticas educativas que se llevaron a cabo en distintos momentos. Cabe destacar que al momento de llevar a cabo las entrevistas había una generación egresada. El grupo estaba constituido por trece personas en total, sólo nueve de ellas accedieron a ser entrevistadas.

Una de las características de los nueve estudiantes entrevistados es que todos eran profesores que ya ejercían la docencia en algún plantel de la EMS. Lo anterior llevó a crear la categoría de *estudiante-docente* la cual permite distinguir entre el estudiante que no posee experiencia en la docencia presencial, a quien designaríamos sólo como *estudiante*, de quienes sí tienen un referente empírico de la docencia. Así, estos *estudiantes-docentes* pueden enunciar los elementos que se pusieron en juego en su proceso de formación y que establecen una marca, la de *un antes y un después*, es decir, nombrar los elementos que hacen que se resignifique la docencia presencial a partir de la formación a distancia.

En este contexto los *estudiantes-docentes* son sujetos en un doble sentido, sujetos de sus propias aspiraciones personales respecto a su desempeño profesional y sujeto

de esas significaciones imaginarias que constituye la sociedad o, en específico, las instituciones en las que se desempeñan como docentes. Foucault lo definiría como sujetos constreñidos a su identidad y como sujeto a otro a través del control (Foucault, 1988, p. 7), o bien en términos de Anzaldúa se da un proceso de subjetivación, es decir un proceso de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás (Anzaldúa, 2009, p. 40).

Al participar como estudiante de la práctica educativa de la MADEMS a distancia, el *estudiante-docente* es sujeto a procesos de significación del rol del estudiante, el rol del profesor, del rol de la institución y del papel que desempeñan las tecnologías en el proceso de aprendizaje. Estas identificaciones, significaciones o imaginarios que se juegan en este espacio chocan, provocan rupturas o reestructuran lo que como sujetos docentes presenciales han construido sobre los imaginarios, identificaciones o significaciones de la docencia presencial, del rol del estudiante presencial, de rol de la institución presencial y de la ausencia de las tecnologías como mediadoras del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de Bernard Honore (1980, p. 110), "todo lo que provoca una ruptura, una diferencia, un choque entre el desarrollo de lo que es habitual, es muy conocido como fuente de reestructuración que son la consecuencia de diferenciaciones entre elementos que parecen semejantes, separados o inexistentes porque están fusionados en un mismo conjunto (...) Es partiendo de lo semejante, en un encadenamiento engranado, como se produce la diferenciación, en el momento en que un elemento nuevo provoca un desarreglo de lo previsto.(...) Esta diferencia es la marca de la nueva estructura."

Las preguntas que se crearon en la entrevista se estructuraron tomando en consideración algunos elementos del proceso didáctico tales como: las implicaciones del aprendizaje a distancia, la relación con el docente-MADEMS, el papel de los contenidos y de las tecnologías en su aprendizaje; así como de la significación que estos elementos dieron para su práctica docente presencial.

3. MADEMS a distancia como espacio de formación docente

Para el grupo de *estudiantes-docentes* entrevistados la MADEMS a distancia es su primera experiencia de formación en un espacio que está mediado por la tecnología, de ahí que sus referentes de significación (sobre la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación, la evaluación, etc.), sean aquéllos que han construido en las experiencias vividas en el ámbito presencial. Según lo anterior se planteó la pregunta: *¿qué implicó para usted ser un estudiante a distancia?* El objetivo fue identificar la significación que los *estudiantes-docentes* hicieron ante el entorno de la modalidad de aprendizaje, qué ideas surgieron con respecto a su desempeño como estudiantes y cómo estructuraron una idea de su comportamiento de rutina en este programa de formación.

3.1 Aprender a distancia: implicaciones para el estudiante-docente

Al plantear la pregunta *¿qué implicó para usted ser un estudiante a distancia?* se obtuvieron respuestas que giran alrededor de los siguientes imaginarios:

- Leer mucho por nuestra cuenta.
- Sentimiento de soledad. Descubrir lo que estaba en la computadora.
- Establecer formas de comunicación con docentes, y compañeros para resolver dudas.
- Mantener organización en el trabajo y una actitud abierta hacia la información nueva.
- Investigar para ampliar la información.
- Disciplina en los tiempos de estudio.
- Dedicar tiempo y respetar los horarios.
- Desarrollo de la tolerancia, en la medida en que las respuestas de los docentes no son inmediatas.

Al no existir un encuentro cara a cara con cada uno de los docentes de las asignaturas, tanto el *estudiante-docente* como el docente-MADEMS deberán desempeñar *roles* determinados, en este caso el rol de "estudiante" y el rol de "docente", los cuales han desempeñado en su formación presencial. Así, uno y otro espera ciertas acciones o actitudes relacionadas a las funciones y tareas que deben desempeñar como estudiantes y docentes, lo que Berger y Luckmann (2008, pp. 172-173), llaman como socialización secundaria, la cual definen como el proceso de "la internalización de 'submundos' institucionales o basados sobre instituciones (...), es la adquisición del

conocimiento específico de 'roles' estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo (...) lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional."

Sin embargo, la distancia y la mediación tecnológica en este proceso cambia la forma de interacción entre los dos personajes. Al ser remoto el proceso enseñanza-aprendizaje, para hacerlo funcionar se requiere de un sistema de mediación que sirva de enlace entre el *estudiante-docente* y toda la propuesta curricular de la maestría: contenidos, docente-MADEMS, compañeros, institución, etc. Esta mediación se hace a través de los servicios de Internet, en una plataforma informática que sostiene toda la estructura curricular y de contenidos de todas las asignaturas que conforman la maestría. Así, en el listado-resumen de respuestas podemos observar que se pone de manifiesto que el *estudiante-docente* tuvo que desarrollar estrategias de aprendizaje relacionadas con la administración del tiempo, el establecimiento de una forma de comunicación con docentes y profesores, actividades de lectura y de investigación. Si bien podemos partir del hecho de que estas actividades las desarrollan cualquier estudiante en la modalidad presencial y a distancia, para el grupo de entrevistados se potenció esta necesidad ante la no presencia física del docente-MADEMS. Aquí algunos ejemplos de respuestas:

"Fue todo un cambio porque estamos acostumbrados desde preescolar hasta la licenciatura de forma presencial, donde tú tienes una forma de trabajar, donde estás en vivo con tu profesor, si tienes alguna duda la aclaras en ese momento. En línea fue todo un cambio. (M110209, p. 2)

"Las primeras clases fueron traumantes porque me sentía sola, no entendía nada, había que estar descubriendo lo que estaba en la computadora.(...) (M190309, pp. 2-3)

"Fue mi experiencia un poco estresante porque no es lo mismo cuando está el profesor, cuando estás directamente interrelacionando con él, haciendo preguntas. (M250309, pp. 1-2)

Por otro lado, aunque el estudiante toma un papel activo con respecto a su aprendizaje, el enfrentarse solo a los contenidos de su disciplina, sin que el docente intervenga como en la forma presencial, genera un sentimiento de inseguridad:

"no es lo mismo cuando está el profesor, cuando estás directamente interrelacionando con él, haciendo preguntas (...) en la computadora te daban tus actividades y tenías que leer, o sea si de plano no leías toda la información de los artículos que se ponían en plataforma no podías hacer tus actividades, no podías trabajarlas bien". (M250309, pp. 1-2)

En este contexto, al no coincidir en tiempo y espacio con el docente, son los materiales quienes brindan la información al alumno, pero será a través de la interacción con el docente y los compañeros que se puede consolidar el conocimiento. La mediación que hace el docente no sólo tiene que ver con recibir las actividades y enviar las evaluaciones, sino que él es el encargado de guiar al estudiante en la apropiación del contenido, apoyarlo en ubicar los aspectos relevantes, la secuencia y las relaciones de cada uno de los temas. El alumno también puede requerir apoyo respecto a cómo organizar su estudio o cuánto tiempo dedicarle. La enseñanza en este contexto tiene la función de guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos, de motivar para que se asuman las tareas de aprendizaje y, de modificar sus habilidades y estrategias.

De lo anterior inferimos que aunque el *estudiante-docente* toma la iniciativa de abordar el contenido de la disciplina que estudia, es necesaria la presencia del docente en tanto se le atribuye una *posición de saber*, o en términos de Camarena Ocampo una *autoridad pedagógica*, es decir una figura que posee un conocimiento disciplinario y un dominio de la estructura metodológica y cognoscitiva de la propuesta de contenidos a abordar (Camarena Ocampo, 2009, p. 24).

Así, si bien la demanda a las necesidades de formación de los *estudiantes-docentes* puede estar en un principio dirigida al conjunto de asignaturas que conforman el currículum de la MADEMS a distancia (contenido), lo que responde a la necesidad de actualización profesional, el enfrentarse con el contenido y un diseño instruccional que sirve de guía para llevar a cabo las actividades de aprendizaje relacionadas, resulta insuficiente "en la medida que la demanda es de reconocimiento, en nuestro caso de quien se encuentra del otro lado de la pantalla." (Zelmanovich, 2009, pp. 297-298)

Así, se afirma que la importancia de la comunicación con el docente-MADEMS radica en la posibilidad de "*hacerlo presente*". Su presencia está representada en la

escritura, la cual se inscribe en el universo simbólico (interacción con los *estudiantes-docentes* a través del foro, correo electrónico, chat, etc.). En esta interacción, la comunicación toma un sentido pragmático así, el tiempo en que tarda en responder, la forma como se dirige al estudiante, la relevancia de la respuesta en tanto necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se constituyen en significados y conforman la subjetividad de la interacción, lo que al mismo tiempo repercute en el proceso de aprendizaje de los *estudiantes-docentes*.

"algunos de los asesores, escribes y revisan tu material y te envían sus comentarios, esa retroalimentación es muy buena, en cambio si escribes y no te mandan el: 'vas bien, no vas bien'. Pero eso se da igual en el aula, en la presencial, a veces entregas tus trabajos y el profesor no te evalúa, no te los regresa o no te dice en qué estás mal. Igual ocurre, si se nota, y pues sí te desanimas un poco, pero cuando el asesor, está en su papel, te revisa, te manda comentarios, etc., pues eso te motiva y te ayuda mucho." (H270309, p. 3)

La evaluación por parte del profesor es relevante en la medida en que sirve de guía, orienta y motiva, elementos que se articulan en la apropiación del contenido y en la percepción respecto al avance en el aprendizaje. En términos de Contreras Domingo (1994, p. 69), "la necesidad de realimentación, de evaluación, es doblemente importante para el profesor al constituir, (...) la referencia para mantener activo el proceso de intercambio y asegurar la comprensión mutua, y de otra parte, como consecuencia del carácter intencional de la enseñanza, por ser la forma de regular el sentido de la influencia de acuerdo con las decisiones curriculares."

Por lo anterior, la no presencia del docente-MADEMS es un elemento a partir del cual se articulan una serie de cambios y significaciones relacionadas con el rol que el *estudiante-docente* debe desempeñar en esta modalidad educativa. Su presencia, a partir de la escritura y al constituirse como un elemento simbólico de identificación, articula una serie de significaciones relacionadas con el avance en el aprendizaje del *estudiante-docente*, la apropiación que este haga del contenido, la regulación que haga de sus estrategias de aprendizaje. Así, "el lazo promocionado por la escritura en la experiencia virtual subvierte la percepción de la distancia y la presencia. Estar allí (...) a través de la escritura da ocasión de producir una relación de carácter simbólico, en la medida en que son las ideas y las palabras las que priman para dirimir la tensión entre distancia y presencia" (Zelmanovich, 2009, p. 301).

Todo lo anterior nos invita a reflexionar sobre el tipo de interacción y de subjetivación que se llevan a cabo en estos espacios tecnológicos por los que transitan los procesos de formación hoy en día, en los que si bien se pone énfasis en la actuación del estudiante, los discursos apuntan a reflexionar sobre la función de la enseñanza, como guía y asesoría en estos espacios de formación.

3.2 Relación de alteridad: *estudiante-docente-docente-MADEMS*

La experiencia en la docencia presencial que posee el *estudiante-docente* da lugar a una relación de alteridad, esto si consideramos que el *estudiante-docente* está implicado de manera personal, con un conocimiento y una experiencia previa que le permiten participar de manera activa en el proceso de formación en la MADEMS a distancia. Al establecerse esa relación, el *estudiante-docente* no puede despojarse de su experiencia como docente presencial, está en este programa para mejorarla, para perfeccionarla, de ahí que los referentes de significación que le dé el docente-MADEMS a través del rol que desempeñe en esta práctica educativa, también constituirán parte de la subjetividad construida alrededor de su identidad como docente.

La relación estudiante-docente/docente-MADEMS es una relación de alteridad en tanto que es una relación de diálogo permanente con ese *Otro* a partir de la cual se realiza una identificación y subjetivación de lo que es significativo. Ese *Otro* funciona como oposición y su significación se origina al establecer las diferencias. En términos de Berger y Luckmann (2008, pp. 165-166), "el yo es una entidad refleja (...) este no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica que se presenta en todo momento en que el individuo se identifica con sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad."

En este contexto, algunos de los referentes discursivos que se obtuvieron con la pregunta *¿Cuál fue la experiencia de la relación con los docentes de la MADEMS y de qué manera influyó en su proceso de aprendizaje?* muestran la significación que se hizo de la relación establecida con el docente-MADEMS desde esta perspectiva de la alteridad.

“Hubo diferencias porque a lo mejor ellos lo querían de una forma y nosotros pues también no nos quitábamos el papel de que somos docentes y entrábamos en conflicto, hasta que alguien nos dijo: ‘pues ni modo son tus maestros, y lo tienes que hacer y tienes que entregarlo de acuerdo a como ellos te lo pidan, aquí el alumno es uno’. (...) y te vienen a romper ciertos esquemas, a lo mejor hubo ese tipo de... malos entendidos... entre docentes.” (H100309, p. 3)

Podemos observar que uno de los aspectos que influyó en la relación estudiante-docente/docente-MADEMS fue el que *“no nos quitábamos el papel de que somos docentes y entrábamos en conflicto,”* En este contexto, podríamos decir que el proceso de aprendizaje y de formación como docente se vio influenciado porque de principio el *estudiante-docente* no asumió un papel pasivo en el aprendizaje, esto desde una perspectiva tradicional de la enseñanza. Sin embargo, esta característica de ser un estudiante con experiencia previa en la docencia presencial y al asumir que en este espacio de formación perfeccionaría su práctica docente, probablemente influyó para que se retomara un papel más activo en el proceso de aprendizaje, en donde si bien se veía al docente-MADEMS como esa autoridad pedagógica, se ponía en juego los conocimientos y experiencia previas adquiridos por el *estudiante-docente* en el ámbito presencial haciendo que la relación con el docente-MADEMS, más que ser una relación de maestro-alumno, debiera establecerse como una relación entre colegas, una relación de alteridad, una relación de identificación por los roles asumidos y desempeñados en contextos equivalentes. De una forma más descriptiva, esta confusión semántica de roles, la expresa otro entrevistado:

“‘hagan de cuenta de que ustedes son alumnos’, entonces esto de que ‘hagan de cuenta de que ustedes son alumnos’ ¿a qué se refiere? Porque hay alumnos muy participativos, hay alumnos muy críticos, por eso son alumnos, pero la experiencia que tienes como profesor también te da ciertos elementos para poder debatir, exigir o hasta criticar (...). A veces si encuentras que el docente, el que es tu maestro, sí domina su disciplina, su asignatura, pero la forma de trabajo pues como que no es lo más adecuado, entonces si lo percibes, pero yo creo que sí, manifestarlo, pero sin hacer una situación de choque o generar alguna situación hacia el grupo. Creo que también algunos de los docentes estaban formándose (...) y creo que ese hecho de ser docente también como que te da la posibilidad de sacarle lo mejor.” (H270309, p. 5)

En este fragmento podemos identificar que el entrevistado reconoce que el asumirse como docente no implica que *“el otro sea, o que haga, o sentir que yo sé más que el otro.”* Lo que se desea subrayar con este fragmento es que si bien se asume como docente, con un bagaje y experiencia que le dan las herramientas para hacer observaciones o sugerencias respecto al desempeño del docente-MADEMS, éstas pueden hacerse sin generar *“una situación de choque o alguna situación hacia el*

grupo", en el sentido de que ser docente le da las herramientas para "sacar lo mejor" de la experiencia. Para este *estudiante-docente* la experiencia como docente presencial la usó para enriquecer su proceso de aprendizaje y tratar de establecer una relación de intercambio con el docente-MADEMS.

Esta alteridad que se jugó en la interrelación del *estudiante-docente* con el docente-MADEMS, constituyó un proceso formativo que tuvo sus implicaciones en el proceso de aprendizaje del *estudiante-docente* e influyó en la resignificación que se hizo de la docencia presencial al finalizar la experiencia de la MADEMS a distancia.

3.3 Contenidos y conocimiento a distancia

Una de las razones por las cuales los *estudiantes-docentes* se integraron en la MADEMS a distancia fue debido a que buscaban el perfeccionamiento de su labor docente. En ese contexto, se buscó conocer cuáles fueron los elementos teóricos que se abordaron en este programa de formación y que contribuyeron a este objetivo. La idea de rescatar estos referentes es que si bien la formación es un proceso evolutivo en el que cada persona se involucra de manera personal en un proyecto, ésta lleva implícito un cambio de métodos, en el que conocimiento y experiencia se articulan para dar sentido a una práctica.

Para rastrear estos referentes se planteó la pregunta: *¿qué tipos de contenidos se abordaron en la MADEMS a distancia que fueron significativos para su formación como docente?* Algunas de las respuestas se presentan a continuación.

"Por ejemplo en la parte de actualización disciplinar es muy enriquecedora, porque de pronto descubres o recuerdas que la ciencia no es final, que siguen aportando nuevas evidencias, nuevas teorías que no las había visto desde que salimos de la facultad. Creo que lo más interesante de la maestría es que te abre un abanico de información en el que tú puedes seleccionar en qué nivel quieres profundizar, (...) entonces pues una de las implicaciones fuertes de una maestría a distancia es que seas muy autodidácta, es decir que tu profundices en el nivel que consideres pertinente. Ahí más bien creo que la responsabilidad ya no es de los docentes de MADEMS sino de los estudiantes" (H180209, p. 3)

Uno de los aspectos que se pueden identificar que influyeron en la formación de los *estudiantes-docentes* respecto a los contenidos es la parte de actualización disciplinar, que si bien no hubo una profundización, *"lo más interesante de la maestría es que te abre un abanico de información en el que tú puedes seleccionar*

en qué nivel tu quieres profundizar” En otro sentido, los contenidos de la maestría sirvieron para sedimentar y estructurar de manera teórica el conocimiento que se había adquirido en la práctica docente presencial, para afirmar ese conocimiento y perfeccionarlo:

“Mucha de las cosas que leía ya las sabía o por lo menos las intuía debido a la práctica que había tenido con los estudiantes, entonces eso facilitaba mucho el proceso, porque eran cosas que yo ya había vivido y que yo aplico diario con los jóvenes, como puede ser el desarrollo de una clase, eso en cuanto a la parte pedagógica.” (H200209, p. 4)

Por otra parte, trabajar con los contenidos a distancia, enfrentarse al proceso de construir conocimiento a través de la información que ofrecen los medios tecnológicos y entregar un trabajo que demostrara la apropiación de este proceso implicó que se desarrollaran ciertas actitudes de trabajo en esta modalidad, como puede verse en la siguiente respuesta:

“Sí, es todo, uno crece demasiado (...) Recuerdo que en la maestría nos dijeron: ‘es que ustedes son privilegiados chicos, porque ustedes, la presencial pues si a lo mejor les dan una, dos, tres cosas y ya participas y ya cumpliste, en el caso de en línea o lo lees todo o no lo puedes entregar’ o sea, porque no puedes entregar un trabajo a medias y tenías que leer todo, tienes que razonar todo y no dejas nada a medias, todo lo tienes que entregar completo. Obvio que van implícitos otras actitudes, responsabilidad y hasta honestidad en el sentido de trabajar a distancia y eso pues lo tenemos que verter a nuestros alumnos, saben que chicos en su momento nos dijeron esto pues también impartirlo, al final de cuentas uno tiene que impartir sus experiencias.” (H100309, pp. 6-7)

Una de las implicaciones de trabajar con el contenido a través de la mediación tecnológica es que *“o lo lees todo o no lo puedes entregar o sea, porque no puedes entregar un trabajo a medias y tenías que leer todo, tienes que razonar todo y no dejas nada a medias, todo lo tienes que entregar completo.”* Llegar a este nivel de trabajo implicó también desarrollar ciertas actitudes de trabajo individual: *“van implícitos otras actitudes, responsabilidad y hasta honestidad en el sentido de trabajar a distancia.”* Estos valores adquiridos en el trabajo con los contenidos a través de la mediación tecnológica fueron elementos que le significaron un aspecto de la docencia que debía transmitir: *“eso pues lo tenemos que verter a nuestros*

alumnos, saben que chicos en su momento nos dijeron esto pues también impartirlo, al final de cuentas uno tiene que impartir sus experiencias."

Podemos finalizar este apartado considerando que si bien la MADEMS les brindó la posibilidad de profundizar en el aspecto disciplinar, también contribuyó a sedimentar los conocimientos que se habían adquirido en la docencia presencial, a estructurarlos y a adquirir valores relacionados con el trabajo en esta modalidad en la que tecnología, como medio de interacción, juega un papel importante como se verá en el siguiente apartado.

3.4 La dimensión tecnológica de la formación a distancia

Uno de los aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia lo representa el medio por el cual se ponen en contacto estudiantes y docentes. En el caso que ocupa, la MADEMS a distancia pone a disposición una plataforma informática para llevar a cabo la gestión académico administrativo de la MADEMS. No fue objeto de este trabajo identificar los elementos que la constituyen y que a nivel del diseño instruccional e informático estructuran cada uno de los cursos y el sistema de gestión de contenidos y actividades. Lo que nos ocupó fue identificar la manera como los *estudiantes-docentes* se apropiaron del manejo de la tecnología, los aspectos que influyeron en esta apropiación y determinar la forma en la que contribuyó a su aprendizaje y a su formación.

Cuando una persona opta por integrarse a un programa de formación o curso de actualización a distancia mediado por la tecnología, se recomienda que cuente con un conocimiento previo en el uso de las herramientas tecnológicas, tales como correo electrónico, uso de medios de comunicación (chat, foros), así como el reconocer ciertos lineamientos de trabajo con este tipo de herramientas. La finalidad de tener este antecedente tiene que ver con el hecho de que al interactuar con el contenido se enfoque completamente en él y el uso de las herramientas tecnológicas sea efectivamente un apoyo en su proceso de comunicación e interacción con docentes y compañeros. De lo contrario, la poca habilidad que se tenga en el uso y manejo de

este tipo de herramientas, puede mermar el proceso de aprendizaje, como lo notifican los siguientes testimonios:

“No, para mí no significó ningún problema, porque por ahí hay algo que le han llamado la brecha generacional y dentro de esa brecha creo que estoy del lado de la tecnología pero no se me dificulta, hasta el momento no se me ha dificultado.” (H200209, p. 4)

Al hacer mención de estar dentro de la *brecha generacional* en el aspecto tecnológico, da referencia de ciertos tipos de conocimientos que se han hecho del dominio de una parte importante de la población y que le permiten interactuar en estos ambientes tecnológicos con cierta familiaridad y soltura. Sin embargo, la creciente demanda de la modalidad a distancia debido a factores que no necesariamente están vinculados con el dominio de las tecnologías, sino con una necesidad de seguirse actualizando, permite la influencia de elementos que se convierten de alguna forma en un obstáculo en el aprendizaje:

“En lo personal, a mi el inicio me dio muchos dolores de cabeza la utilización de la tecnología porque estaba en ceros, por la edad que tengo no era muy afecto a meterme a estas cosas, sobre todo la computadora, menos navegar en Internet ni mucho menos, sin embargo eso a mí me causó mucho estrés en un principio. De hecho estuve a punto de decir yo ya no quiero nada con esto, porque no le sé a la computadora, (...) Afortunadamente avancé rápido en el uso de la tecnología y entonces ya le pude prestar totalmente atención a lo otro, ya cuando supe plataforma y al menos los paso básicos para enviar, bajar archivos, navegar en Internet, lo más fundamental ya me tranquilicé y empecé a ver que sí podía sacar la maestría.” (H060209, p. 2)

Podemos observar que la poca habilidad en el manejo y uso de algunos recursos tecnológicos puede incidir en la decisión del estudiante para continuar o no su formación. Se resalta lo que menciona “*yo decía o aprendo la computadora o aprendo la maestría, porque ya eran dos cosas para mí.*” ya que efectivamente, la motivación inicial de integrarse a la MADEMS a distancia para perfeccionar la práctica docente puede verse afectada y tomar un lugar secundario al enfrentarse con estos problemas de tipo tecnológico.

Para otro entrevistado, la tecnología constituye un elemento necesario en su proceso de formación en la medida en que era el medio por el cual se tenía acceso a la información:

“Yo creo que fue una herramienta básica, porque te digo, para nosotros era indispensable tener una computadora, Internet en casa. Creo que en la modalidad a distancia es indispensable desde que haya luz en la casa hasta que tengamos Internet y los medios para poder cumplir con las actividades y acceder a la información, porque te digo la mayoría de los artículos estaban en la red o te los mandaban al correo” (M110209, p. 3)

En este contexto, además de ser un vínculo con la información, el uso de la tecnología se fue un elemento formativo en tanto que contribuye a enriquecer el aprendizaje:

“Al principio uno sí tiene que ajustar a como está la plataforma, las actividades, instrucciones, uno tiene que ajustarse a todos estos pequeñitos tropiezos pero una vez teniendo confianza fue muy placentera. Es muy buena la maestría así a distancia. Efectivamente uno estudia cuando quiere o cuando puede, sí, pero siempre hay el compromiso de entregar un trabajo a tiempo, el entregar y el ayudarse con la tecnología es muy satisfactorio, muy satisfactorio, se trabaja más que en maestría presencial, se estudia más y se aprende más.” (M060209, p. 2)

Las tecnologías se significan, en este sentido, como una herramienta de apoyo al cumplimiento del trabajo y la interacción con compañeros y docentes.

Desde otra perspectiva, el tipo de trabajo que se lleve a cabo con las herramientas tecnológicas tiene que ver también con una cuestión de hábitos o costumbres sobre las formas de aprender, hábitos que debido a nuestra tradición en la modalidad presencial aún no se han desarrollado:

“El problema no es la plataforma, el problema somos nosotros porque no estamos acostumbrados a ese tipo de enseñanza y el problema fue, sobre todo... uno como alumno, puedo pensar que muchos de mis compañeros que algún momento se quedaron en el camino, no pudieron dar el brinco a esa dinámica y actualmente veo en la plataforma que es muy buena (...), no sé si le haga falta o le sobre información, pero la mecánica como está la MADEMS se me hace muy aceptable (...). Sí tengo que reconocer que al inicio la plataforma se empezaba a echar a andar, tenía errores técnicos (...) pero se superaron, creo que la misma plataforma fue mejorando y nosotros también.” (H100309, pp. 3-4)

Así, este alumno resalta *“el problema no es la plataforma, el problema somos nosotros porque no estamos acostumbrados a ese tipo de enseñanza”* Interpretamos que se hace referencia a esta nueva forma de trabajar en la que el dominio y manejo de las tecnologías se hace necesario y es una responsabilidad del estudiante que se incorpora en estos ambientes de aprendizaje, el adquirir ese conocimiento o desarrollar las habilidades para superar estos obstáculos.

Por último, tenemos el siguiente referente de otra *estudiante-docente*, que si bien acepta que implicarse en el aprendizaje en el ambiente tecnológico requiere del desarrollo de ciertas habilidades personales, el enfrentarse con este reto dejó una huella importante en su formación:

“Pues sí fue una barrera al principio, porque es una cuestión generacional, yo sí estaba interactuando mucho con la computadora pero nunca como ahorita. El hecho de meterte el Messenger, desde el hecho de que te puedas comunicar directamente con los compañeros, estar mandando correo electrónico, etc., para mí en especial, fue muy difícil al principio pero poco a poco avanzando en la cuestión tecnológica y es un paradigma porque estás acostumbrada a tu cuadernito y estar en un salón de clase y cuando te encuentras esto pues sí ha sido un golpe durísimo, pero creo que como todo paradigma cuesta trabajo pero al final le vas entrando a la moda, a la tecnología.” (M190309, p. 4)

Podemos rescatar que las significaciones que se hicieron alrededor de la dimensión tecnológica del proceso de formación de los *estudiantes-docentes* en la MADEMS a distancia hacen referencia a la habilidad que cada uno de ellos posee respecto al uso y manejo de las TIC lo cual, si bien influye en su proceso de aprendizaje no necesariamente se constituye como un obstáculo. Cabe destacar que la estructura de la MADEMS a distancia, en cuanto apoyo o asesoramiento técnico hacia los *estudiantes-docentes* y *docentes-MADEMS*, debe ser una estructura sólida, de monitoreo constante del buen funcionamiento de las herramientas, de los materiales y en general de la plataforma informática que sustenta la actividad académica, lo anterior como parte de las prácticas educativas de una modalidad que depende de los medios que sustentan la actividad académica y a partir de los cuales se construye el espacio de intercambio, de trabajo y de formación de sus estudiantes.

4. Docencia presencial después de la MADEMS a distancia

¿Cómo influyó su experiencia de aprendizaje en la MADEMS a distancia en su práctica docente presencial?, fue la pregunta que se planteó para conocer los referentes de significación que fueron llevados a la práctica y que confirman el replanteamiento que se hizo de la docencia presencial después de la experiencia de formación en la MADEMS a distancia. Veremos que los referentes discursivos resaltan distintos elementos didácticos, entre los cuales destaca la enseñanza, es decir la función que el docente desempeña en tanto mediador del aprendizaje y de la formación de los *estudiantes-docentes*:

“Claro que sí tuvo mucho impacto, porque en las primeras clases decía ‘como que sí la estoy regando y muy feo’, entonces ya con la maestría y que uno empieza a practicar y a darles a los alumnos un poquito de lo que uno está teniendo como clases y como experiencia, uno va mejorando(...) nuestras clases ya no son tan rígidas o tan tradicionales como lo eran antes, ahora ya nos atrevemos a traer material y no para trabajarlo nosotros como maestros, sino para que los mismos alumnos trabajen en él y de esa manera ellos empiezan a tener un desarrollo y adquieran conocimiento. Ya no es tan tradicional como lo teníamos antes” (M060209, p. 3)

La experiencia que se vivió en la MADEMS a distancia, en la interacción con los compañeros, con los docentes, con los contenidos, permitió que se replantearan los esquemas sobre la función docente y puso en el centro de atención al estudiante.

“Te diría que sí se rompieron muchos esquemas porque... Como alumno tú tienes una idea del profesor que va a llegar, te va a dar la clase y tienes que hacer todo lo que diga, entonces como que te das cuenta que no es suficiente, como que tienes que buscar alternativas para propiciar los aprendizajes en los alumnos, entonces como que sí, sí fue todo un replanteamiento de esquemas que sí me ayudaron para reconsiderar lo que yo pensaba lo que era el profesor y de esa manera reconstruir cómo sería mi práctica docente.” (M110209, p. 3)

Entre las funciones del docente no sólo se encuentra el ser guía en el aprendizaje de los estudiantes, sino de realizar tareas relacionadas a la planeación, evaluación, y sistematización de la enseñanza. En este sentido, la MADEMS a distancia también dejó referentes de significación sobre estos elementos:

“No fue lo mismo enseñar o trabajar con jóvenes antes de la MADEMS que después porque la implicación más fuerte me parece, estuvo en la forma de trabajar en clase con los estudiantes, por un lado, y por otra lado en la forma de evaluar porque comprendí que implica procesos muy complicados, muy elaborados (...). Quizá un poco la parte de la planeación, ahí también descubrí que la planeación de una clase es muy importante, tener presente los objetivos y no estar improvisando la clase, sino que la planeación tiene que estar bien estructurada y los profesores debemos diseñar y tener los objetivos bien planteados.” (H200209, pp. 4-5)

Por otra parte, la experiencia de aprendizaje en la mediación tecnológica, y el uso que se hizo de las tecnologías como herramientas de apoyo al proceso formación y de aprendizaje, fueron elementos de significación para la docencia presencial en tanto que el *estudiante-docente* trata de integrar estas herramientas como apoyo en su docencia presencial:

“Tanto ha influenciado en mí la maestría que ahorita estoy trabajando con mis alumnos diariamente de manera presencial y los fines de semana de manera virtual, quiere decir que ahorita les pido sus correos de inicio y cada fin de semana les dejo una tarea, me la regresan por Internet, la revisamos por Internet y las respuestas las vemos o dudas en clase, presencialmente, (...). Me ha funcionado bien y hasta ahorita estamos en esa fase de enviar por correo lecturas, cuestionarios y cosas así.” (H060209, p. 4)

"Yo no trabajo más que con el cañón, bueno cuando son temas en los que necesito más agilidad entonces yo estoy en el pizarrón, regreso a lo tradicional, pero normalmente intento manejarles muchas imágenes con el cañón, y ¿sabes qué es lo especial? que he notado en los chicos, que me dicen: 'no mejor explícamelo tú', y lo explicas y el otro, 'no, ahora con la computadora', entonces es bien importante que les estés cambiando el contexto porque si les pones lo mismo se aburren (...) Mando tarea por computadora, bueno en Internet, pido mucha investigación por Internet, que busquen, que saquen imágenes, para que ellos también se vayan introduciendo a las nuevas tecnologías." (M190309, p. 5)

Por lo anteriormente expuesto, podemos decir que si bien las herramientas tecnológicas se constituyen como un medio de apoyo a la enseñanza y aprendizaje, no constituyen elementos indispensables para llevar a cabo este proceso, pues incluso no necesariamente son del interés de los estudiantes. Su utilización como apoyo a las actividades de aprendizaje se considera como una forma de que los alumnos "*se vayan introduciendo a las nuevas tecnología*". Sin embargo, y a pesar de los beneficios hasta aquí planteados de las herramientas tecnológicas como referentes de significación para la práctica en la docencia presencial, algunos *estudiantes-docentes* reflexionan sobre el proceso que implica integrar nuevas formas de enseñanza o herramientas en un contexto donde predominan las formas "tradicionales" de desempeñarse:

"El uso de la tecnología para nuestra relación pues si tuvo complicaciones y todavía no la manipulamos al cien por ciento porque nos hace falta mucho más introducirnos a lo que es la tecnología educativa... es necesario que se implante algo, no sé cómo, o sea ahorita no puedo indicar cómo, porque yo creo debe de implicar varios aspectos, técnicos, académicos para que pueda realmente funcionar, pero los chicos nos ganan en tecnología y ellos tienen una base y lo único que nos queda a nosotros es encaminarlos bien y darle las bases técnicas y académicas para que lo puedan implementar, (...) tenemos que utilizar todos estos recursos para poder explotar las habilidades de estos chicos." (H100309, p. 5)

Para este *estudiante-docente* la introducción de las *tecnologías educativas*, como las llama, implica "*varios aspectos, técnicos, académicos para que pueda realmente funcionar*" Estas bases técnicas y académicas se interpretan como los referentes didácticos del uso de las tecnologías utilizados para la apropiación y construcción del conocimiento en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, los referentes de significación relacionados con el replanteamiento de la docencia presencial, son elementos que se van integrando poco a poco en la medida en que el *estudiante-docente* se apropia de ellos en la práctica, resolviendo problemas, probando o trabajando en equipo con sus colegas de trabajo. Si bien la

MADEMS a distancia dejó elementos de tipo conceptual y de experiencia de aprendizaje, este es un proceso que no concluye con la maestría:

“De repente tú piensas que eres buen docente y de repente te das cuenta que no tanto, porque a lo mejor para ti el tema está fascinante, lo estás explicando de primera, y resulta que no, que los chavos nada más te dan el avión, y cómo sabes que realmente aprendieron, (...) creo que a partir de la MADEMS intento estar más al pendiente de cada uno de los equipos, sobre todo de los más callados son los que más requieren que les pregunten, entonces esas cosas las hacías de vez en cuando porque también te gusta la profesión, pero yo creo que eso te hace reflexionar y que debes tener más cuidado en esos puntos. A lo mejor no lo aplicas todo, y ya el siguiente semestre eres alguien nuevo, irreconocible, yo creo que es un proceso que se va dando (...).” (H270309, pp. 8-9)

5. Observaciones finales

Al participar de una experiencia de aprendizaje en el que el principal motivo era el contribuir a su perfeccionamiento docente, el *estudiante-docente* logra apropiarse de los elementos didácticos que le ofreció la estructura curricular de la maestría y que le permitieron construir referentes de significación para modificar su docencia presencial. Estos referentes se construyeron en un proceso de diferenciación entre el rol que desempeñó como estudiante de la MADEMS a distancia y entre el papel que juega como sujeto docente presencial.

En ese espacio de interacción didáctica se pusieron de relieve dos grandes aspectos que conforman la propuesta curricular de la maestría: por una parte, las funciones y roles que deben desempeñar los actores que participan en ella y, por otra, los conocimientos que se construyen en la interacción tanto con los distintos actores como con los elementos que hacen posible el funcionamiento de este programa de formación.

En este sentido, la modalidad educativa de la MADEMS es un referente curricular en el que se transmiten intenciones educativas específicas de la institución que la promueve, la significación que se crea alrededor de ella se genera en la interacción en el espacio en el que los distintos actores se encuentran, intercambian información, experiencias, conocimientos y en general, en el espacio en el que se construye el conocimiento, tanto el relacionado con los objetivos propios de la maestría, como con aquéllos que dan sentido a este programa de formación.

Al ser esta experiencia mediada por la tecnología, la importancia de la función docente radica en el tiempo que dedique a los *estudiantes-docentes* para guiar su aprendizaje, para responder dudas, dar realimentación, calificar y leer todas sus actividades. La función docente debe ubicarse en el marco de una institución, de un discurso educativo, que al articularse con otros elementos del currículum dan estructura y significación a una modalidad educativa. Otro de los elementos didácticos que adquirieron relevancia son los materiales, las lecturas y en general la información que se encuentra en el espacio de la mediación tecnológica, los cuales se constituyen como una guía, conducción y apoyo en el aprendizaje de los *estudiantes-docentes*. Todos estos elementos forman parte de la comunicación didáctica y de la acción intencional de la enseñanza, de ahí la importancia de cuidar la información y la estructura de la mediación tecnológica que la soportan en tanto que se constituyen como los pilares principales que sustentan la operación del currículum.

Por otro lado, el hecho de superar las dificultades que supone el adaptarse a la modalidad de aprendizaje a distancia influyó para que los *estudiantes-docentes* decidieran integrar las tecnologías como apoyo a su práctica docente presencial, pues si bien son un apoyo a su clase tanto para la impartición de ciertos contenidos, alcanzan a percibir el beneficio que su uso dejará en sus estudiantes, en tanto desarrollo de habilidades técnicas –uso y manejo de las herramientas- como del desarrollo de estrategias de aprendizaje –búsqueda de información, organización, disciplina, etc.-, y las ventajas que esto aporta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la mediación presencial.

En relación a los aspectos conceptuales y metodológicos sobre la enseñanza presencial, se afirma que la MADEMS a distancia contribuyó a dejar lineamientos para sistematizar, organizar, profundizar en los temas relacionados a la enseñanza (pedagogía, psicología, didáctica), así como herramientas para continuar la formación partiendo de los conocimientos que se adquirieron en la maestría.

Las opiniones que señalaron algunos aspectos no favorables hicieron referencia a un proceso de comunicación inacabado, no exitoso, entre el *estudiante-docente* y el docente-MADEMS, y entre el *estudiante-docente* e intenciones curriculares del programa. Así, el papel de la comunicación, de la realimentación, del intercambio con el docente es una estrategia fundamental del currículum de la MADEMS. En este sentido, la función docente debe aprehender el contexto en la que se lleva a cabo y apropiarse del dominio no sólo de las herramientas que permiten la interacción en la mediación tecnológica, sino construir un referente en tanto intención didáctica y de enseñanza, que se articule con las necesidades de formación propias de la maestría, lo que se refiere a una apropiación de la docencia, como acto intencional y guía de aprendizaje.

Por último, si bien la MADEMS a distancia ofrece referentes de significación para el perfeccionamiento docente, debe trabajarse en la consolidación y reforzamiento de la interacción didáctica, en tanto que, al ser un programa mediado por la tecnología y al estar sujeto a la distancia y a las diferencias de tiempo de interacción, la forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje deben ser puestos en función de esta nueva lógica en la que la comunicación, por distintos medios, debe predominar y subsanar la no presencialidad, el no encuentro "cara a cara", y hacer posible la interacción y la definición de espacios para la construcción del conocimiento y la formación de sus estudiantes.

Bibliografía

Anzaldúa, R. E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico. En *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 39-60). Gómez Sollano, M. (Coord). México, FFy L. UNAM.

Berger, P.L; Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Buenfil Burgos R. N. (1993). Análisis de discurso y educación. En *Documentos DIE 26* México, DIE/CINVESTAV.

Buenfil Burgos R. N. (1998). *Análisis político de discurso en la Narrativa Histórica. Reflexiones metodológicas de investigación*. Ponencia presentada ante el simposio para Maestría que organizó la UAM Azcapotzalco.

Camarena Ocampo, E. (2009). *La enseñanza. Imaginarios docentes*. México, GerniKa.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.

Derrida, J. (1997). La différance. En *Márgenes de la Filosofía* (pp. 37-62). Madrid, Cátedra.

Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. Tomo II*. México, Siglo XXI.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50. Num. 3.* Recuperado en junio 20, 2011, de <http://asc2.files.wordpress.com/2007/11/el-sujeto-y-el-poder.pdf>

García Aretio, L. (2002). *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. España, Ariel.

Granjas Castro, J. (2001). Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimiento en el campo de la educación. En *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Cuadernos de-construcción conceptual en educación, No. 3. México, Plaza Valdes.

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.

Laclau, E. (1994). Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo. En *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo* (pp. 11-99). Buenos Aires, Nueva Visión.

Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). Más allá de la positividad de lo social. En *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México, Siglo XXI.

MADEMS, (2003). *Programa para la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. Documento de creación. Recuperado en junio 16, 2007, de <http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf>

Reguillo, R. (1999-2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara. Dossier. Num. 17*

Zelmanovich, P. (2009). La formación de educadores bajo una modalidad virtual: abordaje de un falso dilema. *Educación temática digital. Vol. 10, num. 2* Recuperado en septiembre 2011, de <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2007/1836>