

El nivel introductorio en el modelo de educación a distancia

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla¹

Resumen:

En el presente artículo se hará un recorrido sobre los contenidos y objetivos del denominado “Nivel Introductorio” en el modelo de educación a distancia de la Universidad del Tolima, el cual ha sido implementado en distintas épocas de la historia académica del Instituto de Educación a Distancia, mutando, siendo remplazado y resignificándose dependiendo de las discusiones académicas y curriculares que se han gestado. De este mismo modo, se hará una propuesta a la luz de las nuevas necesidades o habilidades requeridas por un estudiante de pregrado que accede al modelo, dejando en evidencia que para poder navegar en este tipo de proyecto formativo se requieren unas habilidades distintas a las de un estudiante en la modalidad presencial, y por lo tanto se debe asumir un viraje curricular que involucre las nuevas dimensiones emocionales, cognitivas y psico-sociales de los sujetos que optan por formarse en pregrado en la modalidad a distancia.

Abstrac:

This article will take a tour on the contents and objectives of the so-called “Introductory Level” in the model of distance education at the University of Tolima, which has been implemented at different times of the academic history of the Institute of Distance Education, mutating, being replaced and new meanings depending on academic and curricular discussions that have developed. In this same way, a proposal in the light of new needs or skills required by an undergraduate student

who accesses the will, revealing that in order to navigate such a formative project required different skills to those of a student in the modality, and therefore must assume a curricular shift involving new psycho-social subjects who choose to train in undergraduate distance learning, cognitive and emotional dimensions.

Palabras clave:

distancia, nivel introductorio, estudiante, pregrado.

Keys words:

distance, introductory level, student, undergraduate.

Preámbulo

La primera impresión que se obtiene al observar los contenidos del curso de *Comunicación y métodos de estudio* que se ofertaba como base en el “Nivel Introductorio” del IDEAD, a finales de los años noventa e inicio del siglo XXI, es de inquietud, (al menos desde mi perspectiva), ya que los contenidos temáticos se corresponden en una relación de más del noventa por ciento con las propuestas temáticas contenidas en el documento elaborado por el Grupo de Trabajo Académico – Pedagógico (CENPRO), cuya primera edición data de inicios de los años ochenta. Según la tabla de contenido de dicho documento estas temáticas eran:

- Axiología y exigencias metodológicas de la educación superior abierta y a distancia
- Aprender aprendiendo
- Comprensión de la lectura
- Expresión oral y escrita
- Acceso a la información (MEN, 1983).

¹ Docente del Departamento de Estudios Interdisciplinarios, Universidad del Tolima - IDEAD-

Y al observar los planes integrales de curso correspondientes al curso *Seminario de autoformación* que hacen presencia en los contenidos curriculares de los programas actuales, la diferenciación es muy leve, y sobre todo se marca en una tendencia de discurso sobre el uso de la tecnología como herramienta pedagógica, que con la masificación del Internet tiene su auge en el final del siglo XX en Colombia y ha tratado de solidificarse en lo que llevamos del siglo XXI. Pero entonces surgen las preguntas: ¿Siguen vigentes estas propuestas cuando fueron elaboradas incluso dentro un marco conceptual de lo que se denominó la Tecnología Educativa? ¿Ha existido un seguimiento riguroso y conceptual de la aplicación de estos contenidos en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes del modelo de educación a distancia? Trataré de acercarme a una respuesta abordando cada contenido.

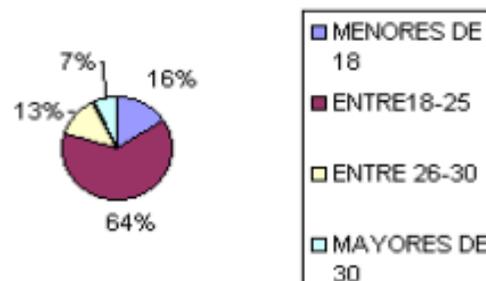
1. La historia del introductorio en el IDEAD

Para empezar, la axiología que construye el modelo educativo de la Educación a Distancia (EaD) ha evolucionado de manera vertiginosa, más cuando, y esto es de gran importancia resaltar, dicho modelo surge en Colombia como una posibilidad ante todo de cobertura (cualquier semejanza con lo que plantea el Ministerio de Educación en la actualidad responde a un viejo sueño de alfabetización universitaria), ya que existía una gran población que por problemas laborales y de atraso académico no podía acceder a la presencialidad como mecanismo válido de formación, incluso por problemas de índole económica. En ese sentido fue concebida como una educación enfocada a la profesionalización del adulto. De ese mismo modo las categorías pensadas dentro de esa axiología eran las indicadas, si se quiere ser condescendiente, con la propuesta diseñada: Aprender para la auto-realización, aprender haciendo, libertad y autonomía, responsabilidad y libertad, aprender reflexionado, entre otras planteadas (De Avella, 1983). Estas categorías puestas en contexto y valoradas en un ser cuya existencia transcurre en la etapa adulta o cercana a ella, poseen un enfoque distinto a las mismas en un adolescente, ya que el ser como ente social e histórico aprende por experiencia y forma categorías a partir de sus vivencias; de esto ya ha dado cuenta la psicología evolutiva e incluso

las corrientes de la antropología del conocimiento.

Ahora bien, la evolución del contexto académico nacional, para no ir muy lejos, ha recorrido caminos nunca imaginados por la pedagogía en la década de los ochenta. Hoy, realizando una muestra etnográfica del panorama del modelo EaD del IDEAD, encontramos que están ingresando jóvenes y hasta niños. En una tesis presentada en el año 2006 cuya población de estudio fueron los estudiantes en ese momento cursando el “Nivel Introductorio”, se encontró el siguiente rango de edades

Gráfico 1. Rango de edades de los estudiantes



VARIABLE	TOTALES
MENORES DE 18	82
ENTRE 18-25	323
ENTRE 26-30	65
MAYORES DE 30	37
TOTAL	507

Fuente: (Gamboa, Rodríguez & Escobar, 2006, p. 54)

Como se puede observar, la población mayor a 30 años no superaba en ese entonces el 7 % de los estudiantes que ingresaban al sistema y sin embargo los principios axiológicos se conservaban intactos a como fueron planteados para poblaciones en su mayoría adultas. En ese mismo estudio se encontró que solo un 15 % de los estudiantes nuevos habían tenido o tenían experiencia de relaciones familiares de segundo grado (casados, en unión libre o divorciados), aspecto fundamental cuando se trata de asumir procesos formativos.

Analizando estos nuevos aspectos la pregunta sería: ¿Están estos nuevos seres en las condiciones psicosociales, congnotantes y contextuales para abordar la axiología del modelo? Aprender haciendo es una categoría que una persona de 30 años de

edad puede concebir mejor, sobre todo cuando ha aprehendido que ciertas habilidades que estructuran su cotidianidad las logró de esa manera. Pero para el joven de 16 años, quien viene imbricado en un modelo de dependencias (académica, económica, familiar, afectiva), y que aún no semiotiza el significado y el precio del «aprender a aprehender» ¿Cómo involucrarlo en la categoría de autonomía? Definitivamente el currículo tiene que variar, o enfrentarse al fracaso. Ese joven puede acceder a dichas categorías pero trabajadas desde la carencia de las mismas, y no desde la visión con que se enfrenta a ellas el adulto. Y eso sin adentrarnos en la problemática del aula en donde la población los adultos y los jóvenes se combinan.

Veamos un poco más, por ejemplo la libertad y la autonomía son categorías que el adulto asimila, porque aunque no las posea en totalidad en el contexto social colombiano actual, es consciente que las ha ido perdiendo, pero para un muchacho nacido a finales de los años noventa es algo ilusorio, como el príncipe azul de un cuento de hadas. Para él que nació rodeado de fusiles, que vio desaparecer los ríos en donde las antiguas familias se concentraban los fines de semana, que tuvo aislarse a su cuarto a consumir información a través del televisor y más tarde del computador, ¿qué significa autonomía? Él aprendió a hacer lo que los demás le decían (la familia, el profesor, los estamentos, etc.) y con eso conservaba una condición neutral que al mismo tiempo le otorgaba una tranquilidad (la aprobación familiar, una buena nota y hasta la vida). Nuestro joven está en un contexto axiológico muy diferente al que pensó el Ministerio de Educación en los años ochenta; esto es una verdad contundente.

De ese mismo modo, el aprender aprendiendo estaba visto como la asimilación de unas técnicas y métodos para organizar, comprender y motivar el acto pedagógico, de manera tal que desarrollará factores físicos, psicológicos y sociales que propiciarán ambientes de aprendizaje (Rey, 1983). Esto estaba dado en un contexto diferente al actual, ya que para mencionar un solo aspecto, la forma de buscar información era más precaria y se lograba sobretodo a través de la consulta en las fuentes escritas (textos escolares, bibliotecas, archivos, etc.), pero con la aparición en escena de la velocidad y el almacenamiento en red, el estudiante tuvo a la mano la oportunidad de esforzarse menos en dichas

búsquedas y obtener datos múltiples que llevó al aula sin interpretar, hasta poner en jaque al profesor desprevenido que no tenía o no hacía uso del mismo acceso a la información. Por lo tanto, el problema actual no consiste en acceder a la información, sino la forma de clasificarla, compendiarla, leerla e interpretarla para no caer en la simple repetición y la acumulación de saberes incongruentes con su formación y con su contexto.

Ahora bien, veamos esta afirmación: “Nuestra cultura no es de lectores” y esto lo pregonan casi siempre los buenos lectores, con lo cual se contradicen porque creen saber que leer es repasar fonemas y nada más. Creo que no ha existido una cultura más lectora que la de este siglo. Leer adquirió un nuevo significado y muchos no se dieron cuenta. Ahora se leen vallas, gestos, acciones, imágenes, símbolos y muchos sucesos y fenómenos más. El televisor nos enseñó eso y el Internet lo está explotando. ¿Y cómo ha involucrado estos nuevos elementos el docente? ¿Será que se quedó determinando párrafos, ideas principales, signos de puntuación, resúmenes, y tantas otras formas del texto escrito? El lenguaje es arbitrario como lo dictaminó hace bastante Saussure, y más en la época de las imágenes. Los niños no saben el abecedario pero ya leen un texto publicitario e interpretan su mundo a través de él. Parece irónico, pero no lo es: ¿Qué hace un maestro enseñando a redactar un telegrama en la época del correo electrónico? Y la lectura de la vida, la que llevó a los grandes escritores a plasmar sus obras, ¿qué lugar ocupa en nuestras aulas? Y la lectura de nuestro contexto contrahecho por la paranoia colectiva ¿en dónde se escribe? ¿Tal vez en nuestros gestos, en nuestras miradas, en nuestro desgano por vivir, en nuestros pequeños sueños?

En ese sentido, lo que ha disminuido es la lectura de textos fijos, sobre todo los de carácter literario, y es obvio que la ausencia de ello trae problemas al aula, pero debe ser desde el aula en dónde se deben proponer soluciones por medio de preguntas claves: ¿Qué tipos de lecturas abordar para los estudiantes? Estas tienen que tener una correlación directa con los perfiles de profesionalización que ellos optaron, de lo contrario el esfuerzo es vano puesto que el acto lectural va a carecer de gozo. La categoría de la lectura en el aula debe ser de goce, de disfrute ante una posibilidad de conocimiento para poder

transformar el hábito de la escasez de lectura de texto y dejar de concebir la lectura como trabajo, como esfuerzo.

Por otra parte, y partiendo de la lectura como reinterpretación del mundo y del entorno inmediato, se puede acceder a la escritura, la cual no puede ser planteada como la construcción formal de un texto. Es importante abordar la estructura de los textos escritos pero es secundario, ya que la posibilidad de la creación surge cuando se tiene algo que decir y el problema de modernidad trae consigo la ausencia de criterios, como lo recuerda Duch: “A menudo, nuestra sociedad se ha convertido en una «sociedad de recetas», pero muy raramente en una «sociedad con criterios»” (1997, p. 133), y se concentra en la exposición de saberes fragmentados. Es por eso por lo que la concepción de abordar la construcción de oraciones, de párrafos, de informes en los cuales se pusieran en juego los aspectos semánticos y gramaticales que planteaba el documento del ICFES que hemos venido citando (Piñeros, 1983), no debe primar en el desarrollo de un curso de carácter remedial; más bien debemos enfocarnos en que los estudiantes determinen qué quieren decir y cómo lo quieren decir, lo cual se logra promoviendo una visión crítica de su entorno social y de sentido de pertenencia como ser participante de su contexto. Esto implica calificar la escritura como acto creativo y no como simple puesta en escena de unas estructuras que pueden ser obsoletas para los nuevos códigos audiovisuales que el estudiante maneja. Nomás imaginémosnos la estructura de un texto del *chat* y encontraremos nuevos códigos que los libros de estructura textual aún no terminan de asimilar.

Como última temática, el casi vitalicio texto que se convirtió en dogma durante todos estos años y aún pulula en las aulas, dictaminaba el acceso a la información como quinto elemento clave del modelo EaD e incluía los medios masivos de comunicación como herramientas del aprendizaje, y anunciaba de manera tímida el advenimiento del computador como la revolución de la educación. Aún hoy se trillan estos conceptos y se pregona su utilidad en las aulas pero rara vez se sopesan posiciones críticas frente ellos y se olvida decir que como cualquier herramienta su uso sólo nos hace más diestros, no más inteligentes. Es por esa razón

que anteriormente decía que ahora el problema de la búsqueda de información es mucho más accesible pero es un proceso más complejo porque los datos vagan de buscador en buscador cautivando ingenuos y la mayoría de esos datos resumidos en atractivas páginas solo contienen el jugo de los jugos del saber. El estudiante accede a ellos y construye un *collage* de saberes de los cuales ignora su procedencia y con ellos llena agendas y elabora gruesos trabajos, con lo cual se convierte en un fragmento más, disperso en el ciberespacio de la neo cultura. Pero ojo, no todo lo puesto allí es malo, también abundan sitios de debates, direcciones en donde los trabajos de altura se dejan saborear, pero igual que la televisión, son más los que se acercan a la Red por entretenimiento y ocio que por conocimiento, y entonces son más los espacios dedicados a tales fines.

2. Los retos del nuevo estudiante del IDEAD

Si estas temáticas comentadas padecen de obsolescencia, entonces ¿cómo estructurar un currículo para los estudiantes que hoy ingresan al modelo EaD? Considero que para dar cuenta de ello se deben intentar responder al menos las siguientes preguntas:

- ¿Qué constructos antropológicos posee el estudiante actual?
- ¿Qué necesita un estudiante (léase joven) hoy para asumir su proceso formativo?
- ¿Qué requiere este momento histórico la educación en el pregrado universitario?
- ¿Qué necesita un estudiante que ingresa al modelo EaD?

Estas preguntas son claves (lógico que existen otras pero para empezar están bien intentar responder estas cuatro), para proponer un modelo curricular más a tono con los tiempos que ya no son modernos sino postmodernos. Empecemos por mirar esos elementos antropológicos que componen el joven actual. Hay en ellos miedos porque nacieron intimidados por la época, hay desencanto porque han ido madurando y aún esperan el lugar que les contaron que los niños se merecían, hay esperanzas también, pero casi siempre asociadas al deseo de huir en busca de un mejor país, una sociedad más justa aún a costa del desarraigo, o enclaustrarse a laborar en busca de una estabilidad económica,

que es la peor forma de escapar. Este es el joven prototipo que recibimos, y al cual le pedimos autonomía, autoestima y responsabilidad.

Siendo así, ¿qué necesita? Primero motivación, ofrecida a través de unas dinámicas educativas que le permitan encantarse y descubrir que existen esperanzas, ver la universidad y el conocimiento como la gran posibilidad de transformar esa realidad que él no construyó pero que puede modificar. También necesita ser escuchado porque esos conocimientos que ha venido forjando adquieran un significado real y dejen de ser logros o números que hablan por él; como lo expresa Torres: “Es preciso tomar siempre en consideración las peculiaridades cognitivas de quienes aprenden; conocer y partir de sus conceptos espontáneos e implícitos para generar las adecuadas contradicciones o conflictos cognitivos capaces de obligar a cada estudiante a sustituir o reconstruir sus ideas para hacer frente a los nuevos retos en los que se ve envuelto” (1998, p.46). Requiere aprender a estructurar sus preguntas, porque ya las enuncia desde su cotidianidad y debe arriesgar respuestas para poder entender la bondad del conocimiento, y si logra esos alcances debe existir en el aula un espacio para que sus interrogantes sean escuchados, así no sean resueltos. Debe lanzar juicios sobre su entorno y revalorar las cosas para descubrir el verdadero significado de las mismas y la importancia de la educación en su contexto, porque “los fenómenos sociales – y evidentemente la educación no es una excepción- son, en primer lugar, simbólicos y significativos” (Mélích, 1996, p. 34). En ese tránsito podrá construir una personalidad más sólida y en él se habrá engendrado el germen de la autonomía y por ende el de la autoformación. Si logra una aproximación a estas dos últimas categorías, estaremos ante el ser que quizás la sociedad necesita para que pueda acceder a transformaciones reales a partir del ejercicio práctico de todos sus integrantes, pero sobre todo de aquellos que por posición privilegiada pueden formarse en la educación superior. La historia espera que sea la educación la gran posibilidad, ve en ella una manera de alentar las utopías y destruir los miedos, anhela su innovación por medio del resurgimiento de la creatividad puesta al servicio de las causas justas, aspira a recuperar la forma de la sociedad que se comprimió bajo las estructuras sólidas de la corrupción, de la mentira, de falsa esperanza, de

los pseudo-discursos y demás artimañas y para ello pone a flote la flexibilidad como contracultura, y entonces espera que se movilicen las estructuras, los currículos y las didácticas.

Con esos presupuestos podemos intentar responder la pregunta acerca de las necesidades del estudiante de modelo EaD, partiendo de un currículo integrado que contenga los siguientes constructos:

- Exploración de habilidades en el manejo de nuevos códigos verbales y no verbales
- Apertura de un espacio para construcción de valores axiológicos (autonomía, trabajo en equipo, autoformación, autorregulación y aprendizaje significativo)
- Formación para la transformación (espacios de creatividad)
- Reconstrucción de significados culturales, sociales y cognoscitivos
- Acceso a la tecnología como herramienta de autoconstrucción y mediación de los conocimientos.

Con estos presupuestos se puede acceder a un modelo curricular en el cual el epicentro se equilibre en torno a dos categorías esenciales: El estudiante y el conocimiento. Veamos de qué se encargará cada constructo.

En primer lugar, se debe involucrar al estudiante en la dinámica de unos códigos verbales ajenos a su recorrido formativo y que tienen que ver directamente con la dinámica organizacional del nuevo espacio que ocupa y que debe hacerlo activamente, hablamos de la universidad, por lo cual se hace necesario que desde la escritura y la lectura se potencie el conocimiento de las normatividades académicas (acuerdos, trámites, resoluciones, reglamentos, dependencias, etc.), pero no vistas desde el ejercicio tradicional de la memorización, sino con un complemento práctico, que las visualicen como útiles para su recorrido en la institución y como factibles de transformaciones; muchos de los dramas cotidianos de los estudiantes se deben a su desconexión con las disposiciones organizativas de su contexto. Asumir una relación con este espacio le permite adquirir el carácter de ente dialógico con su entorno, capaz de resignificarlo y transformarlo. De igual manera,

en este constructo, se deben involucrar las lecturas de carácter antropológico del entorno, propiciando por medio de producciones textuales los retos del profesional ante la transformación social. En este sentido, las habilidades comunicativas a trabajar deben ser diseñadas a partir de los valores de pertenencia, participación y responsabilidad social. Los textos a abordar tienen que guardar estrecha relación con la línea de profesionalización de cada grupo, a partir de los cuales se pueden implementar discusiones críticas y revalorativas de su contexto. Las cuestiones de forma guardan importancia, pero pasan a un plano secundario porque lo importante es potenciar la habilidad de formular preguntas, porque: “A menudo, se ha observado que en la sociedad actual abundan las personas que «no tienen preguntas»” (Duch, 1997).

El segundo constructo debe estar enfocado a conformar espacios de participación real, en donde el estudiante opine y sea escuchado, lea la realidad y la comprenda, conjeture y construya fórmulas cognitivas para transformar su entorno. Este constructo puede ser trabajado por proyectos de aproximación teórico-prácticos, por ejemplos de casos que involucren el quehacer problemático del conocimiento, entre otros; de esa manera el estudiante entenderá que sus opiniones sirven, que sus formas de concebir el mundo son válidas o cuestionables y de esa manera evolucionará en autoestima y estarán *ad portas* de adquirir las trazas de la autonomía necesaria para construir conceptos de responsabilidad y autoformación. Deben diseñarse estrategias didácticas compartidas entre estos valores y la realidad de su entorno, para que él por medio de la observación y la cualificación de los mismos adquiera la habilidad de diferenciar cuáles le favorecen y cuáles no; es decir para poder abordar un valor hay que escudriñar el anti valor que como dualidad le acompaña. Nadie aprenderá a conocer la vida si aún no distingue la limitación de la misma: la muerte.

El tercer constructo tiene que ver con la edificación de espacios para creatividad, entendida está desde la concepción que la describe Waisburd (1996):

Creatividad es casi infinita; incluye todos los sentidos: el oler, el escuchar, el sentir, el probar y hasta sentidos extrasensoriales,

muchos de estos en forma no verbal, no vista e inconsciente. Por esta razón, aunque tengamos un concepto preciso de creatividad, es difícil traducirlo en palabras. Creatividad es hacer algo nuevo, es transformar elementos, es inventar, es ser original. [...] La creatividad es un talento natural, pero desarrollarlo implica liberarse de temores e inhibiciones y encontrar la valentía y la fuerza necesaria para observar e ignorar los juicios de valor, ya sean internos o externos los cuales bloquean y dañan. (pp. 41-42)

Visto de esa manera, este espacio debe convertirse en un laboratorio de emociones, de pasiones y producciones de toda índole, en donde no se descarten ninguna de las posibilidades de creación que el estudiante quiera expresar. Bien puede, allí, inventar un juego, construir un crucigrama, sustentar una hipótesis por absurda que esta parezca, lanzar un juicio de reconocimiento, dibujar un olor, hacer una mueca o construir cualquier acto que lleve el sello implícito de respeto por su personalidad y por la colectividad.

El cuarto constructo está enfocado a la recuperación de lo simbólico como fundamento antropológico de la educación (Mèlich, 1996), ya que el mundo postmoderno se encuentra envuelto en la *asignificación* de todo, debido a la confusión que produce la intersección de múltiples mensajes. Llegan fragmentos de saberes de cada rincón de la aldea global y los asumimos como nuestros cuando la mayoría de ellos contradicen nuestras actuaciones, es por eso por lo que abundan los discursos, en todas las disciplinas, que se basan en supuestos teóricos, sin partir de una lectura objetiva de la realidad. Si se recupera lo simbólico el estudiante podrá reconstruir los significados de la vida, de la educación, de su contexto y de igual forma asumir posiciones y crear criterios frente a los mismos.

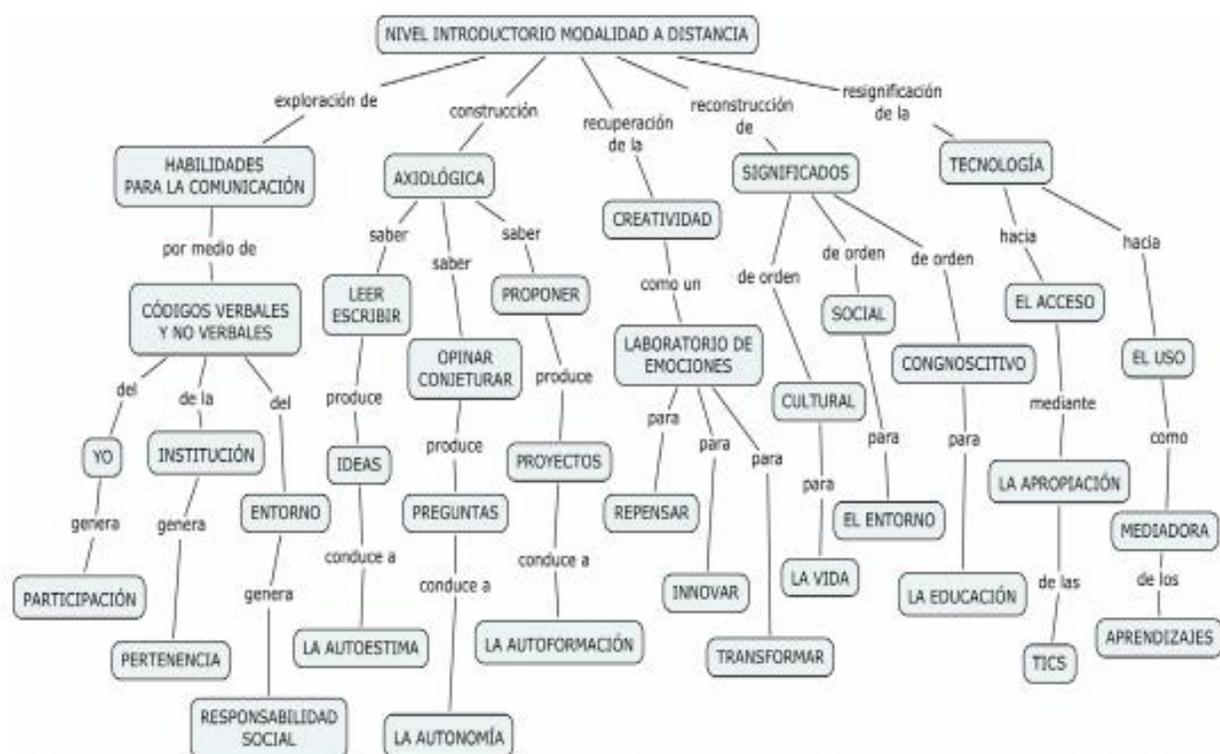
El quinto constructo debe enfocarse en la aprehensión de la tecnología como herramienta del saber, no como paradigma que desplaza al ser. Muchos avances tecnológicos que nos deslumbran hoy serán obsoletos dentro de pocos años y no podemos idolatrarlos como la solución a los complejos problemas del hombre. Recordemos la función del machete en la sociedad colombiana,

cómo una herramienta pensada para la construcción terminó siendo una obra de la fatalidad. Tampoco propongo que hay que condenar la tecnología, pero no podemos convertirla en el nuevo concepto de uniformidad para los estudiantes ¿Ustedes han escuchado alguna una vez un docente pregonando que los estudiantes que no posea una cuenta de correo están perdidos? Yo sí, y no me resigno a creer que esa va a ser la única forma de interacción de los humanos en el devenir. La tecnología es una «herramienta» más, como el tablero y la tiza lo fueron hace años, para motivar la exploración del conocimiento y como tal hay que pensarla en el currículo y asimilarla en el aula.

Ahora bien, todos estos constructos deben guardar estrecha relación entre sí, para que no caigamos en el tan repetido error de la fragmentación. El currículo debe ser diseñado con esas posibilidades de transformación que sólo proporciona un aula

abierta que permita el ingreso, no sólo del estudiante, sino de sus constructos socio-culturales, porque de nada sirven los utópicos tratados de pedagogía que se esfuman cuando el profesor exclama: “por favor apunten en la agenda”, de la misma manera que el sacerdote nos invita a creer basados solos en la fe, por eso la educación no puede asemejarse a las verdades teológicas, sino que por el contrario deben estar dispuestas a la conjetura. La educación es un escenario de la incertidumbre, no un recetario.

Finalmente, partiendo de la dimensión humana contenida en «lo que el estudiante es y desea ser», y de la dimensión del conocimiento entendida como «lo que sabe el estudiante, lo que desea saber y lo que tiene que aprender», podemos entonces proponer un modelo curricular integral para ese nuevo “Nivel Introdutorio” que contenga unos elementos dialógicos entre sí que se pueden avizorar de manera más clara en el siguiente esquema conceptual:



Referencias

- De Avella, Martha. (1983). "Axiología y exigencias metodológicas de la educación superior abierta y a distancia. Unidad 1". En: ICFES. *Metodología y estrategias de la educación superior abierta y a distancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Duch, Lluís. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Primera edición. Barcelona: Paidós.
- Gamboa Bobadilla, Carlos Arturo; Rodríguez Ruiz, Jairo & Escobar Zuluaga, José Albeiro. (2006). *Hacia una concepción holística del estudiante que ingresa al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima en Ibagué*. Tesis de la Especialización Gerencia de Instituciones Educativas. Ibagué: Universidad del Tolima.
- ICFES. (1983). *Metodología y estrategias de la educación superior abierta y a distancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mélich, Joan-Carles. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Piñero de Vásquez, Teresa. (1983). "Expresión oral y escrita. Unidad 4". . En: ICFES. *Metodología y estrategias de la educación superior abierta y a distancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rey Beltrán, Germán. (1983). "Aprender aprendiendo. Unidad 3". En: ICFES. *Metodología y estrategias de la educación superior abierta y a distancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Torres, Jurjo. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Universidad del Tolima IDEAD. (2000) *Seminario taller docencia universitaria para educación a distancia*. Ibagué: IDEAD-UT.
- Universidad del Tolima IDEAD. (2005). *Seminario permanente para docencia universitaria en educación a distancia*. Ibagué: IDEAD-UT.
- Universidad del Tolima IDEAD. (2006). *Seminario permanente para docencia universitaria en educación a distancia. Versión digital*. Ibagué: IDEAD-UT.
- Waisburd, Gilda. (1996) *Creatividad y transformación. Teoría y técnicas*. México: Editorial Trillas.

Referencia

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla. *El nivel introductorio en el modelo de educación a distancia*

Revista Ideales (2014), Vol. 5, 2014, pp. 55 - 63

Fecha de recepción: 07/02/2014

Fecha de aprobación: 29/09/2014