

ECOESAD

15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje

Rosario Lucero Cavazos Salazar, Martha Imelda Madero Villanueva,
Jorge León Martínez, Alan Kristian Hernández Romo,
Melchor Sánchez Mendiola.



Este libro fue dictaminado por pares académicos con el método del doble ciego y recibió apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ECOESAD

15 años de colaboración
para la transformación
del aprendizaje

Primera edición: noviembre de 2022

D.R. © 2022. ECOESAD, Espacio Común de Educación Superior a Distancia.

Se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES.

Esta licencia permite:

Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).
Adaptar (remezclar, transformar y crear a partir del material).

Bajo los siguientes términos:

Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

No comercial. Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

Compartir igual. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

ISBN: 978-607-30-7127-7

Editado en México.

ÍNDICE

Prólogo	5
CARMEN ENEDINA RODRÍGUEZ ARMENTA	
Experiencia compartida en la fundación del ECOESAD	7
MÓNICA ROCÍO TORRES LEÓN	
15 años del ECOESAD Rememoración de una maravillosa aventura académica	11
MANUEL MORENO CASTAÑEDA	
ECOESAD, un espacio de colaboración interinstitucional Retos, logros y desafíos	17
ELSA MARÍA FUEYO HERNÁNDEZ	
Mi experiencia en el ECOESAD.	21
ROSARIO LUCERO CAVAZOS SALAZAR	
Capítulo 1. Propuesta de un Modelo para la Transformación Digital de las Instituciones de Educación Superior	25
Capítulo 2. Repositorio de Recursos Educativos Digitales Abiertos de ECOESAD: Experiencias y Retos.	45
Capítulo 3. Colaboratorio: Experiencia entre Pares Académicos para la Mejora Continua de la Educación Superior a Distancia.	61
Capítulo 4. Gestión de la Movilidad Académica Virtual de ECOESAD	75
Capítulo 5. Comunicación y Difusión ECOESAD: Colaboración, Logros y Retos.	93
Capítulo 6. Coloquio Nacional de Educación Media Superior a distancia, caso B@UNAM: beneficios, retos y posibilidades	105
Capítulo 7. Incorporación de la multimodalidad educativa como práctica pedagógica desde el currículo	123

Capítulo 8. Proceso de comunicación en la tutoría del BUAD aplicado en los centros de prevención y reinserción social.	141
Capítulo 9. DigComp UAEM: dimensiones de la cultura digital en una universidad pública estatal	159
Capítulo 10. Cooperación académica para la inclusión educativa en la formación profesional en el ámbito de la MIPYME	177
Capítulo 11. Diseño e Implementación del Ambiente Virtual de Idiomas	197
Capítulo 12. Del Aula Invertida al Modelo de Intervención Organizacional, a partir de la pandemia por COVID-19	213
Capítulo 13. Modalidad híbrida del SUAyED Economía para favorecer la calidad educativa.	229
Capítulo 14. Gestión de la modalidad a distancia como estrategia formativa en la Facultad de Medicina, UNAM	249
Capítulo 15. Educación a Distancia e Innovación Educativa en las Artes y Diseño: FAD en Línea, UNAM	265
Capítulo 16. El Plan de Continuidad Académica “UAGro En Línea” Ante la Pandemia por Covid-19.	283
Autores.	303

Prólogo

Carmen Enedina Rodríguez Armenta

Vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, este siglo XXI de un mundo interconectado que diario nos sorprende con avances y desarrollos tecnológicos. Estos avances que modifican las realidades y las transforman, con la consecuente responsabilidad individual y colectiva para desarrollar habilidades y capacidades que permitan desenvolverse en estos escenarios cambiantes.

Claramente el sector educativo no se excluye de ser partícipe de esta transformación. En particular, en el nivel de Educación Superior, las Tecnologías de Información y las Comunicaciones (TIC) se han convertido en un elemento central para el aprendizaje a distancia, permitiendo dinámicas disruptivas en las comunidades universitarias.

A lo largo de estos 15 años, el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), a través del compañerismo, suma de esfuerzos y el generoso intercambio de saberes y experiencias por parte de las y los representantes de las Instituciones de Educación Superior que conforman esta valiosa agrupación, ha contribuido al fortalecimiento del desarrollo digital y bien común de la Educación Superior en nuestro país.

ECOESAD honra la premisa de que la Universidad es ese lugar que nos transforma, en el que aprendemos a construir “nosotros” desde las diferencias. Para muchas y muchos las Universidades representa esa única oportunidad de tener un futuro, una mejor calidad de vida; de aprender nuevos conocimientos; de relacionarnos con otras personas. La Universidad nos permite estrechar este lazo con otra persona, individual o colectivamente, y éste se anuda sólo a partir de la responsabilidad que asumimos. Ahí radica el profundo sentido social de la Universidad hacia la comunidad. Es decir, la Universidad representa la posibilidad concreta de aprender a vivir en colectivo.

En las siguientes páginas podremos conocer a profundidad desde las voces y las perspectivas, retos y conclusiones de las autoridades que participaron en los proyectos impulsados desde ECOESAD a partir de las necesidades identificadas en sus Instituciones, y cómo su visión y esfuerzo cotidiano lograron transformar a sus Casas de Estudio y el entorno social de éstas.

En este sentido, es importante señalar que la pandemia por COVID-19, representó un catalizador que impulsó grandes cambios hacia la digitalización dentro de las comunidades universitarias. Es de reconocer, valorar y agradecer a las y los académicos, administrativos y por supuesto estudiantes, por su disposición, su capacidad de adaptación para no cerrar las Instituciones en estos tiempos de pandemia, por la reestructuración en los esquemas de trabajo y la flexibilidad en procesos académicos y administrativos que llevaban a cabo.

Sin duda, la recopilación de acciones plasmadas en esta obra es el resultado de un trabajo en colectivo que deja claro, como actores participantes en la Educación Superior, que compartir el conocimiento y servir a los demás es el espacio más elevado que puede tener un ser humano.

 Mi reconocimiento y admiración para ellas y ellos.

Experiencia compartida en la fundación del ECOESAD

Mónica Rocío Torres León¹

La creación del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) representó la conjunción de condiciones para el intercambio de saberes y experiencias, la suma de recursos y el auspicio de la autoridad educativa, lo cual apuntaló la consolidación de proyectos académicos en desarrollo en las instituciones fundadoras, a saber: programas de licenciatura en Administración de Empresas y Contaduría de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); en Bibliotecología y Gestión Cultural de la Universidad de Guadalajara (UDG); en Trabajo Social, Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Ciencias Ambientales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en Educación Artística, Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Veracruzana (UV); así como la Preparatoria a Distancia de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el Bachillerato Tecnológico Bivalente a Distancia del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el proyecto de oferta educativa a distancia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

En el IPN, la incorporación al ECOESAD coincidió de manera afortunada con la reestructuración institucional de 2007 que reunió las tareas relativas a la modalidad a distancia en la Unidad Politécnica para la Educación Virtual. El respaldo en las experiencias de otras instituciones y el acompañamiento entre pares fue decisivo para la creación del sistema denominado *Polivirtual* y la puesta en operación de su oferta educativa de bachillerato y licenciatura.

A partir de sus resultados iniciales, otras instituciones manifestaron a la Secretaría Ejecutiva del Espacio Común de Educación Superior (ECOES) su interés por incorporarse al ECOESAD; lo anterior dio lugar a la celebración de un nuevo convenio en 2008, mediante el cual se incorporaron 32 universidades más, haciendo un total de 39 Instituciones de Educación Superior (IES), con lo que se alcanzó la representación de al menos una universidad pública de cada entidad federativa del país (Espacio Común de Educación Superior a Distancia, 2008).

Una de las primeras acciones conjuntas fue la publicación de la convocatoria nacional 2009, de nuevo ingreso a estudios de licenciatura en modalidad a distancia; la meta fue ofrecer un total de diez mil lugares en más de 60 programas académicos impartidos por universidades públicas del país. A fin de plantear al nuevo titular de la Secretaría de Educación Pública el proyecto y los desafíos en materia de cobertura en el nivel, se convino realizar una reunión convocada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la participación de los rectores de las 39 IES que conformaban el ECOESAD en abril de 2009. No obstante la suma de voluntades de las autoridades educativas involucradas y el amplio despliegue

¹ Representante del IPN ante el ECOESAD 2007-2014 y presidenta de su Consejo Directivo 2010-2012.

de preparativos, dicho encuentro se llevó a cabo sin la presencia del secretario y de algunos rectores, ya que un día antes se declaró la contingencia sanitaria por influenza A-H1N1, situación que además acaparó la atención de los medios de comunicación, restando visibilidad al lanzamiento de la convocatoria. Aun así, el proceso se llevó a cabo y las universidades participantes recibieron apoyo financiero en función del número de estudiantes admitidos a través de la convocatoria, con el compromiso de destinarlo al fortalecimiento de sus capacidades para el desarrollo de la modalidad.

La anécdota anterior es muestra del compromiso y la convicción compartida por los representantes institucionales, que a pesar de ese tipo de vicisitudes mantuvimos la decisión de continuar empujando el proyecto de manera conjunta.

Para atender las crecientes tareas del ECOESAD, como parte de la definición de sus estatutos se determinó que la estructura de gobierno de este organismo estaría encabezada por la Comisión de Seguimiento y Evaluación, conformada por los representantes de las instituciones miembro. El siguiente nivel correspondía al Consejo Directivo, conformado por los representantes de las instituciones fundadoras, una presidencia electa entre y por los integrantes de ese Consejo, y una Dirección Ejecutiva.

A quien suscribe estas líneas le correspondió el honor de asumir la presidencia del Consejo Directivo del ECOESAD de julio de 2010 a noviembre de 2012, con el invaluable acompañamiento de la doctora Guadalupe Vadillo (UNAM), a cargo de la Dirección Ejecutiva. A continuación, se dará cuenta de los principales proyectos a los que se dio seguimiento.

Prosiguieron los trabajos de elaboración de los estatutos y del manual de organización. Se aprobó la estructura orgánica básica, incluyendo los comités, redes y grupos de trabajo. Asimismo, se realizó el análisis y propuesta de figura jurídica.

En cuanto a formación, se llevó a cabo la segunda edición del diplomado en Planeación de Proyectos Educativos Mediados por Tecnologías de Información y Comunicación, de septiembre de 2010 a abril de 2011, con registro de 277 participantes iniciales que conformaron 69 equipos con proyectos educativos de 19 instituciones de todo el país.

Bajo la conducción del Comité Académico se integraron de manera colegiada importantes documentos, como el “Marco de referencia para la evaluación de programas en modalidades no tradicionales” y la “Propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado a distancia”. Asimismo, se desarrolló el proyecto Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales, y continuaron avanzando los trabajos de diseño de los programas de las licenciaturas interinstitucionales en Sustentabilidad, Energía Renovable, Agua, Seguridad Alimentaria y Transporte.

Por lo que toca a la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE), se presentaron los reportes de avance de los diez proyectos de investigación a los que se autorizó financiamiento en octubre de 2009. Entre los resultados, destaca la conclusión del desarrollo del doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, el cual fue aprobado e inició

cursos en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara y en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

Mención especial merece la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia, cuyos trabajos se concretaron en las tres primeras ediciones del Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia (2010, con sede en la UNAM; 2011, en la UVEG; y 2012, en el IPN) y la publicación de cinco números más de la *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*.

En materia de rendición de cuentas, se pueden mencionar las sesiones de la Comisión de Seguimiento y Evaluación, que se celebraban dos veces al año para informar avances al pleno de representantes institucionales, así como la elaboración y presentación del Informe de actividades 2009-2011 (ECOESAD, 2011).

Los avances mencionados son muestra de que el trabajo en red permite a las instituciones educativas avanzar más rápidamente en la consecución de objetivos comunes.

Entre los rasgos que distinguieron al ECOESAD desde sus inicios se encuentran el espíritu de compañerismo, la concepción de educación como un bien social y la consigna de posicionar a la modalidad como una opción de calidad entre la comunidad universitaria, las autoridades educativas y, sobre todo, entre la población. Ésos son los ideales que dieron origen y han marcado el camino del ECOESAD.

Referencias

- Espacio Común de Educación Superior a Distancia. (2007, 17 de abril). *Convenio de colaboración con el objeto de crear el Espacio Común de Educación Superior a Distancia* (número de registro: 19899-414-13-IV-07).
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia. (2008, 27 de noviembre). *Convenio de colaboración con el objeto de fortalecer y consolidar el Espacio Común de Educación Superior a Distancia* (número de registro: 22974-1751-25-XI-08).
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia. (2011). *Informe de actividades 2009-2011* (avance a junio) [documento interno].
- Torres, M. R. (2021, julio-septiembre). ECOESAD, génesis de una red interinstitucional. *Universidades*, 89. UDUAL.

15 años del ECOESAD Rememoración de una maravillosa aventura académica

Manuel Moreno Castañeda

Antecedentes

Entre los esfuerzos que recuerdo que se han realizado para coordinar nacionalmente en México las actividades de la educación abierta y a distancia en sus diversos niveles educativos, están los proyectos de inicios de los noventa, como fueron el Consejo Coordinador de Educación Superior Abierta, propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP); luego la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIEAD), liderada por la Dirección de Educación Extraescolar de la SEP, y por el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También es preciso mencionar las acciones promovidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como fueron la Red Nacional de Educación a Distancia (RENAED) y el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), y asociaciones civiles, como la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia (AMECYD).

Igualmente, se daba y se sigue dando la vinculación con alianzas internacionales, como son el International Council for Distance Education (ICDE), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Campus Virtual Latinoamericano de la Asociación de Universidades Latinoamericanas (AULA CAVILA), y más.

Es en ese contexto de acciones académicas interinstitucionales internacionales y nacionales que corría el año 2007. En abril, yo había terminado mi gestión como rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara; fue en esos días que Francisco Cervantes, entonces coordinador de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM, me llamó para preguntarme si me quería hacer cargo de echar a andar el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), contratado por la UNAM, y que para ello tenía que trasladarme a trabajar en la hacienda de San Manuel en Tlaxcala, en donde esa universidad había realizado un interesante trabajo arquitectónico y tecnológico, combinando instalaciones de las más avanzadas tecnologías de la información y telecomunicaciones, con el hermoso y antiguo edificio de la hacienda, para la creación del Centro de Alta Tecnología para la Educación a Distancia (CATED).

Para mí fue año y medio de ir y venir entre San Nicolás Panotla, a donde me fui a vivir con mi esposa Rosa María, y la oficina del ECOESAD en la hacienda de San Manuel, un espacio en el medio rural, en conexión con el país y las instituciones participantes. Era un sitio muy especial donde se conjuntaba la ruralidad con el urbanismo; la antigüedad arquitectónica con la

modernidad instalada; los pésimos caminos terrestres con las nuevas pistas de comunicación electrónica; la tradición pedagógica con la más avanzada tecnología; y la adultez con la juventud.

Las siete madres fundadoras

Las siete instituciones de educación superior que participaron en su fundación fueron la UNAM, autora de la iniciativa, representada por Francisco Cervantes; la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), representada por Manuel Sepúlveda; la Universidad de Guadalajara (UDG), representada por Edmundo Sánchez; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), representada por Fabiola López; la Universidad Veracruzana (UV), representada por Ramón Parra; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), representada por Alberto Rosado; y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), representado en el inicio por Patricia Camarena y luego oficialmente por Mónica Torres.

Desde ahí se empezó a construir un sueño, basado en el convencimiento de que juntos podíamos hacer lo que se nos dificultaba hacer cada quien por su cuenta.

Los logros

Ubicaría los logros en dos dimensiones, la primera correspondiente a lo tangible y medible, como pueden ser los números con respecto a instituciones participantes, publicaciones, personas beneficiadas, eventos organizados, etc. Entre esos logros comparto los siguientes.

Fue muy significativo el lanzamiento del diplomado Planeación de Proyectos Educativos Mediados por TIC, que se realizó totalmente en línea, con la participación inicial de 132 personas, de las cuales concluyeron 128; todo un hito si tomamos en cuenta lo común que era la deserción en los programas con esta modalidad. Entre los factores que contribuyeron a este éxito estuvieron el compromiso de cada institución de apoyar a sus participantes, el hecho de que el aprendizaje se basara en situaciones y problemas educativos concretos cuyas soluciones desarrolladas en el diplomado fueran aplicables, y que la inscripción fuera por equipos interdisciplinarios integrados por los expertos en contenido, en diseño educativo, en tecnologías y en la gestión académica. Es de recordarse la reunión, casi una fiesta en el CATED de Tlaxcala, para la entrega de las constancias a quienes cursaron el diplomado.

La constitución de la Red de Bachilleratos Universitarios a Distancia fue un gran acierto reflejado en su *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, así como los estudios realizados sobre la educación a distancia en el nivel medio superior, las actividades de capacitación y la realización de eventos como los coloquios nacionales de educación media superior a distancia.

El apoyo solicitado y obtenido de la SEP para nuevos programas a distancia fue aprovechado por la UDG para lanzar la licenciatura en Seguridad Ciudadana.

El doctorado interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos, desarrollado por cinco instituciones miembro del ECOESAD, que lanzó por primera vez la UDG totalmente en línea, fue toda una muestra de colaboración y trabajo académico conjunto de docencia e investigación.

Otra actividad interesante fue el trabajo en red que se desarrolló en el campo de la enfermería, para el diseño de indicadores de calidad y el posicionamiento de la educación a distancia en la formación de estas y estos profesionistas.

También es de destacar la asesoría y apoyo recíproco entre los miembros del ECOESAD para el desarrollo de programas de educación a distancia.

Un gran logro debido al trabajo colaborativo, gestiones y presiones conjuntas lo constituyeron los cambios realizados en agencias evaluadoras y acreditadoras, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), para evaluar los programas académicos a distancia, así como la gestión ante el CONACYT para la aceptación de los posgrados a distancia.

Por otro lado, además de las acciones concretas realizadas, está lo intangible, pero de gran valor, como haber logrado avanzar en el posicionamiento social e institucional de la educación superior a distancia y, sobre todo, vivir las gratificantes experiencias de convivir y trabajar juntos en una reciprocidad académica que sabemos puede trascender en la generación de nuevas y buenas relaciones educativas, y en mejores condiciones de vida y convivencia.

Las acciones mencionadas son sólo una muestra de lo realizado en el tiempo en el que yo participé en el ECOESAD, pues hubo muchas más que continúan y habrá muchas más en el futuro.

Lo aprendido

Más allá de las metas alcanzadas y medibles cuantitativamente, y de los objetivos que se plantean en los proyectos académicos, es interesante reflexionar en lo que se aprende, en el recorrido del camino en búsqueda de esos logros. Entre mis aprendizajes en los tiempos que viví las experiencias del ECOESAD, me permito compartir los siguientes.

Es más rápido, incluso puede ser fácil trabajar y producir solos, pero es mejor hacerlo juntos. En ese sentido, recuerdo las palabras de Francisco Cervantes cuando iniciamos el ECOESAD, cuando nos decía que este espacio era para hacer más y mejor, lo que solemos hacer solos.

Fue interesante darnos cuenta de que nadie tiene tanto que no necesite de los demás, ni tan poco que no tenga algo que dar. Se descubrieron talentos y se aprovecharon fortalezas universitarias que no se conocían. En una dinámica de generosa reciprocidad, considero que todos aprendimos de todos; yo aprendí mucho de todos los participantes.

También cobramos conciencia de que si bien las tecnologías tienen un gran potencial, éste sólo puede ser aprovechado interinstitucionalmente si se cuenta con una estructura organizacional y procedimientos administrativos idóneos para la colaboración. Las tecnologías potencian lo que organizacionalmente seamos capaces de hacer, y las organizaciones académicas tienen mucho que aprender en ese sentido.

En los trabajos académicos en colaboración es necesario saber distinguir entre los logros como beneficios personales e institucionales para provecho propio, para la organización colaborativa y para los demás. Desde luego, lo ideal es que la organización se fortalezca, los participantes de ésta se beneficien y, sobre todo, que se beneficie la sociedad a la que las instituciones académicas se deben y a quien deben servir.

En adelante

Al hacer memoria de lo realizado, ver el camino recorrido y el no recorrido, porque hace más de seis años dejé de recorrerlo y me quedé a la vera del camino, ya jubilado, a observar cómo los demás seguían corriendo ese maratón académico, observo los rumbos que parecen seguir los esfuerzos de las alianzas académicas interinstitucionales, con sus distintos nombres y modos de organización. Pensando en el ECOESAD, observo posibilidades de seguir avanzando en diversos campos:

- ◆ Además de la docencia a distancia, que es en lo que más se ha trabajado, impulsar más las alianzas para la investigación en educación a distancia y modalidades similares, así como en la extensión universitaria y en la búsqueda de estructuras y procedimientos organizacionales idóneos para nuevas modalidades académicas.
- ◆ La vinculación con otras modalidades académicas para avanzar hacia modelos transmodales, que borren las barreras entre modalidades.
- ◆ La vinculación con otros niveles académicos en los que se trabaje con modalidades a distancia y similares; por ejemplo, telesecundarias, en el entendido de que el mejoramiento de la educación superior depende del mejoramiento de la educación básica.
- ◆ Buscar acuerdos con otras instituciones educativas, sean civiles, como la ANUIES, o gubernamentales, como la SEP, para llevar a cabo trabajos conjuntos. Así mismo, con instituciones no académicas que inciden en la educación a distancia, como sería la Secretaría de Infraestructura, Comunicaciones y Transportes (SICT).
- ◆ Consolidar el posicionamiento social de la educación a distancia con sus diversas variantes.

En fin, para mí, haber vivido la experiencia del nacimiento y primeros años del ECOESAD fue una maravillosa aventura académica y creo que lo ha sido para quienes han participado en este

espacio desde su origen y a través de su desarrollo. Se ha pasado por situaciones difíciles felizmente superadas, que han fortalecido a la organización y han permitido que ésta pueda continuar en el cumplimiento de sus propósitos, para bien de sus instituciones participantes y, sobre todo, de la sociedad a la que se deben.

ECOESAD, un espacio de colaboración interinstitucional Retos, logros y desafíos

Elsa María Fueyo Hernández

Como resultado de una serie de esfuerzos a nivel federal, que tenían como objetivo incrementar la cobertura de matrícula en nuestro país, un grupo de entusiastas académicos, representantes de siete instituciones educativas, conformaron en 2007 el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD). Al año siguiente, se integraron más de 20 instituciones, conformando así un espacio de colaboración, intercambio académico, desarrollo y formación, especializado en impulsar la impartición de planes y programas de estudio de los distintos niveles de educación superior en modalidades no escolarizadas.

Fue así cuando en febrero de 2012 asistí por primera vez a las instalaciones del Instituto Politécnico Nacional (IPN), como representante de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), a la reunión de Consejo Directivo del ECOESAD.

Era evidente la experiencia de todos los integrantes en temas relacionados con la educación superior en modalidades mixtas y a distancia, pero lo que más llamó mi atención fue la camaradería; en realidad ingresaba a un grupo de amigos trabajando en favor de la educación. No eran triviales los temas planteados en la mesa, se discutía sobre el incremento de matrícula en modalidad no escolarizada, los programas educativos, la formación de los docentes, así mismo se daba seguimiento puntual a las acciones, metas y objetivos planteados para el año. Ese día no sólo me tocó dar cuenta de los avances de las actividades a nuestro cargo en la BUAP, sino que pude conocer el trabajo, sus resultados y la importancia de las actividades del ECOESAD; advertí la importancia del grupo y de la presencia de la institución en él.

Nos reuníamos al menos cuatro o cinco veces al año: dos reuniones presenciales y dos virtuales, con una agenda puntual que nos permitía verificar los avances en actividades, así como los nuevos proyectos del grupo, antes de que llegara el evento anual: la reunión de Consejo Directivo y Asamblea, evento que se llevaba a cabo en el marco del Congreso Internacional de Educación a Distancia, convocado por el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara y la Feria Internacional del Libro, organizada por dicha institución educativa.

La colaboración interinstitucional era la clave, el impulso de proyectos educativos en modalidades no presenciales que integraban las instituciones públicas más importantes del país; acciones guiadas por sus principios: el compromiso social, la innovación, el respeto, la integridad, la calidad, la pertinencia y la equidad, valores compartidos por sus integrantes.

Pasó el tiempo, y en noviembre de 2014 asumí la Presidencia del Consejo Directivo, y con ello el compromiso de liderar a este grupo de expertos académicos. La tarea no era nada sencilla; la matrícula en programas y planes de estudio impartidos en las modalidades mixtas y a distancia crecía en nuestro país, así que debía dar continuidad a los proyectos planteados, y a la vez dar cabida a nuevas propuestas que consolidaran la educación a distancia en México.

Se fomentó la participación de tutores, asesores, desarrolladores de materiales, investigadores, diseñadores, personal académico, administrativo y público en general interesado en la educación a distancia de los niveles medio superior y superior. Se compartían conocimientos sobre el tema de responsabilidad social y su impacto en la educación a distancia en las instituciones educativas del país, a través de talleres, conferencias magistrales, ponencias y paneles con la participación de expertos.

También se promovieron acciones concretas que permitieron que las instituciones afiliadas conjuntaran esfuerzos y recursos entre sí, para ofrecer una educación a distancia de calidad, que promoviera a su vez la equidad y la inclusión.

Con la mirada en el trabajo que se realizó en aquellos años, puedo decir que me siento agradecida. Primero, por la oportunidad de integrarme a este grupo de expertos académicos que ahora puedo llamar también mis amigos, así como por la oportunidad de hacer sinergia, colaborar estrechamente para llevar a cabo tantos proyectos en favor de la educación a distancia de este país.

Un gran reto fue integrar a la recién constituida Universidad a Distancia de México (UnADM) al grupo del Consejo Directivo; desde nuestra perspectiva, la universidad en México con mayor matrícula en la modalidad a distancia debía tener un espacio en dicho Consejo, con voz y voto.

Posteriormente, se planteó junto con la UnADM la necesidad de dar una mayor proyección a la educación a distancia, por lo que se propuso la realización del Seminario Internacional de Educación a Distancia, evento que llevamos a cabo en tres ediciones, siendo en el primero de estos seminarios en donde se planteó a los organismos certificadores y acreditadores de la calidad de la educación superior de nuestro país, que se debía contar con un instrumento específico para evaluar los planes y programas de estudio en modalidades mixtas y a distancia, y no ser evaluados por el instrumento de planes presenciales con una categoría extra que evaluara la modalidad no escolarizada y el uso de tecnología, y fue así cuando se comenzaron las mesas de trabajo con dicho fin.

Así mismo se plantearon reuniones de trabajo colaborativo con la Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública Federal y el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), logrando una agenda de trabajo conjunto, con el fin de impulsar políticas y proyectos en beneficio de la educación a distancia de calidad.

Fortalecer la calidad de los planes y programas a distancia fue una de las tareas primordiales, así como promover proyectos y propuestas académicas que nos permitieran asegurar que no era una educación de segunda categoría, sólo por el hecho de ser impartida en una modalidad mixta y a distancia.

También pude ser testigo en esos cuatro años del trabajo de todas las instituciones educativas de nivel superior en favor de la educación a distancia: firmas de convenios específicos de colaboración, desarrollo de proyectos que impulsaron la educación mixta y a distancia, la edición de

varias publicaciones –entre libros y revistas–, instaurar el premio ANUIES-ECOESAD-SINED “Comunicación de proyectos innovadores y de impacto en las IES”, así como la participación en eventos institucionales que nos permitían confirmar el trabajo de todas las IES ECOESAD en favor de la calidad de la educación a distancia.

Tuve la oportunidad de ser partícipe y testigo de la primera generación del doctorado interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos, proyecto entre la BUAP, la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Sonora; de impulsar el proyecto interinstitucional de la licenciatura en Contaduría y Finanzas Públicas de la UnADM-IPN-BUAP, proyecto único en México; y de dar seguimiento a proyectos encabezados por la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE), la Red de Enfermería (RE) y la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia.

Pero no todo marchó bien siempre; tuvimos errores, de los cuales aprendimos, y algunos desencuentros, sin embargo, al final siempre prevalecía el respeto y la comunicación.

Gracias a todos con quienes tuve la oportunidad de colaborar; a quienes se sumaron desde las trincheras de cada una de sus instituciones de educación medio superior y superior al trabajo en equipo en favor del ECOESAD. Gracias infinitas por abrirme las puertas y darme la oportunidad de *correr el lápiz*, como siempre digo; de soñar, crear, trabajar y poner el grano de arena en favor de la educación a distancia en nuestro país. Gracias por lo que he aprendido de todos ustedes.

Gracias Judith, Fabiola, Mónica, Manuel, Francisco, Tomás, Paula, Gerardo, Susi, Ma. Esther, Max, Fernando (+), Erik, Lili, Ma. Luisa, Alberto, Felicidad, Elsa, Juan Carlos, Leti, Cesar Augusto, Tere, Rubén, Oliverio, Fani, Martha, Rosario, Ma. Alberta, Chawic, Lupita; a todos, gracias por sumarse y multiplicar.

Finalmente, en noviembre de 2018 concluyó mi labor a cargo de la Presidencia Ejecutiva y fue un gusto entregarle la batuta a Lucero, quien ha puesto su sello en este gran proyecto de colaboración interinstitucional llamado ECOESAD.

Mi experiencia en el ECOESAD

Rosario Lucero Cavazos Salazar

El Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) es una agrupación de universidades e instituciones de educación superior que impulsa la educación a distancia. Conformamos una instancia que fomenta ampliamente la investigación multidisciplinaria sobre educación no presencial y propicia el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). A continuación, describiré algunos de los hitos más relevantes sucedidos durante mi experiencia en tan respetable organismo en estos años, pues desde 2019 hasta la fecha, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) tiene el privilegio de conducir el ECOESAD, a través de la Presidencia del Consejo Directivo.

Esta colaboración ha propuesto, impulsado e implementado proyectos de índole académico y tecnológico. En la narración de mi experiencia, más que sólo mencionar los eventos, pretendo destacar los esfuerzos ante los desafíos enfrentados, así como valorar los logros obtenidos. A pesar de las dificultades encontradas en el camino, considero que existe gran esperanza para una educación de calidad en la profundización de las oportunidades en el bachillerato a distancia, como la gestión académica, diseño instruccional, proyectos y experiencias de colaboración, en conjunto con las redes universitarias nacional e internacionales que se crearon.

Desde la segunda mitad del presente año, empezamos a trabajar en esta obra que tienes ante ti, con apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y en la que distintas instituciones pertenecientes al ECOESAD participan. De esta manera, compartimos las formas en que nuestras organizaciones educativas perseveran por estar en consonancia con la digitalización y tecnificación en el mundo.

Considero que un suceso que sin duda alguna tuvo un impacto significativo en nuestro organismo fue la pandemia en 2020. En su momento, tanto instituciones educativas como empresas realizaron esfuerzos por adaptarse a la nueva realidad digital, mediante la incorporación de nuevas tecnologías que les permitieran la hibridación metodológica requerida. Si bien aún al día de hoy no hemos agotado el tema del COVID-19 y las repercusiones en el ámbito educativo, hay que reconocer los esfuerzos realizados ante la inminente necesidad de rediseñar los modelos educativos y redefinir procesos institucionales, donde la digitalización desempeña un papel preponderante.

Algo que nos distingue en el ECOESAD es que siempre hemos buscado congratular y compartir las prácticas que favorecen la promoción y fortalecimiento de la modalidad no escolarizada en los niveles medio superior y superior de nuestro sistema educativo. Es por esta razón que se han realizado, anualmente, los Coloquios de Educación Media Superior a Distancia, los cuales considero un gran logro, y muy dignos de mención. A través de estos eventos, se ha buscado consolidar espacios para fomentar el crecimiento, actualización e innovación en las instituciones

de educación media superior a distancia, donde tuvieran lugar las tecnologías, la creatividad y la cibercultura que impulsan la transformación digital igualitaria y universal en la educación 4.0. Valoro ampliamente estos espacios en el establecimiento de las bases para lograr un intercambio de ideas, propuestas y experiencias entre los diversos actores de las instituciones públicas de educación media superior a distancia.

Con base en la Convocatoria emitida por el ECOESAD, la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia (RED) y la Universidad Autónoma de Guerrero llevaron a cabo el 10° Coloquio de Educación Media Superior a Distancia bajo la temática "Transformación digital en la educación 4.0", en el cual se acometía resaltar el proceso de digitalización en el que se vio inmersa la sociedad en las últimas décadas. Posteriormente, en 2020, el ECOESAD, la RED y la Universidad Autónoma del Estado de México organizaron el 11° Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, con la temática "Ecosistemas de aprendizaje digitales y su impacto en las modalidades educativas no convencionales", el cual fue 100 % virtual, enfocado en conocer, fortalecer y participar activamente en el diseño de ecosistemas de aprendizaje pertinentes, equitativos e inclusivos. Se trató de un acontecimiento significativo, pues nos encontrábamos en uno de los momentos más críticos de la contingencia causada por la pandemia del COVID-19. En 2021, se organizó el 12° Coloquio de Educación Media Superior a Distancia, con la temática "Política de implementación de estrategias para la educación en línea", que tuvo como anfitriona a la Universidad de Guadalajara; el objetivo fue reforzar y promover un espacio de diálogo e intercambio de experiencias entre los agentes que intervienen en la educación media superior a distancia, en torno al uso de la analítica del aprendizaje, la ética en los entornos educativos digitales y las estrategias para atender los aspectos socioemocionales de la educación en línea.

En el presente año, 2022, se organizó el 13° Coloquio de Educación Media Superior a Distancia con la temática "Nuevas realidades y escenarios emergentes en la educación media superior a distancia", cuya anfitriona fue la Universidad Autónoma de Sinaloa. El objetivo fue explorar, compartir, discutir y evaluar de manera crítica las estrategias y recursos educativos para crear experiencias efectivas en el aprendizaje a distancia, así como fortalecer los proyectos de colaboración en un contexto nacional e internacional. Similar a otras ediciones, para dicho evento nos organizamos en la UANL para participar con talleres y ponencias. Con nuestras intervenciones, pretendimos abarcar aprendizajes obtenidos en la etapa pospandémica en que nos encontramos; éstos van desde la aplicación de las tecnologías emergentes: gamificación, las IA y los ambientes inclusivos, además de plantear los usos de recursos educativos abiertos (REA): sus estándares de calidad y diseño, avances de investigación sobre éstos y su impacto, accesibilidad y usabilidad en procesos formativos en línea.

Cabe resaltar que en 2019 varios miembros del ECOESAD comenzamos a trabajar en el libro *La educación a distancia en México: Una década de sostenido esfuerzo institucional. Evolución, oportunidades y retos*; sin embargo, fue hasta finales del 2021 que se publicó. La presentación de éste fue de manera virtual en el 29° Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Se subrayó que nuestra sociedad se encuentra en constante cambio, lo que nos invita a adaptarnos

y reinventarnos frente a los desafíos que se presentan. Así, en el ámbito académico, nuestra labor es hacer ajustes y abrirnos a la creación y descubrimiento de técnicas actuales en los renovados entornos digitales.

Mencionando algunos hitos personales, como representante del ECOESAD participo en la Comisión de trabajo para impulsar las humanidades, las ciencias, el desarrollo tecnológico y la innovación en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas; así como en la Comisión de reinstalación y fortalecimiento de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) e instancias de vinculación, consulta y participación social. Por otra parte, recientemente también tuve la oportunidad de participar en el 12° Congreso Internacional de Computación (CICOM), en el panel "Importancia del trabajo en redes ante la crisis civilizatoria y la sindemia", cuya finalidad fue firmar una carta de intención para formar el Consorcio Internacional de Redes en Innovación Educativa.

Es también significativo mencionar el desarrollo de un Modelo de Transformación Digital en las IES, el cual es uno de los más recientes proyectos del ECOESAD. La transformación digital implica el uso eficiente, innovador y consciente de las tecnologías en todos los procesos de la organización, con el fin de digitalizar, automatizar y optimizar los recursos de los que se dispone, para mejorar y elevar la calidad de los resultados o productos que la institución ofrece a la sociedad. Igualmente, se refiere a la adopción de la cultura digital para lograr un clima organizacional fortalecido por capital humano dotado de competencias blandas y saberes digitales. Para el desarrollo de esta propuesta, se conformó un equipo interdisciplinario integrado por miembros de diferentes instituciones educativas del país, el cual se encargó de diseñar e implementar una metodología para caracterizar el grado de transformación digital en una organización educativa.

Los contextos institucionales son diversos y dinámicos; sin embargo, todo establecimiento escolar tiene el desafío de la mejora continua y la integración de la tecnología, general y especializada, en las funciones sustantivas que le son comunes. Colaborar en el desarrollo de este tipo de propuestas, que derivan de un ejercicio colectivo de experiencias de miembros del ECOESAD, agregó un valor fundamental a la construcción de los mismos, dado que pone en el centro la relevancia del uso de tecnologías digitales en el aprendizaje y en la diversificación de las modalidades educativas de enseñanza aprendizaje en contextos reales.

Así, la colaboración establecida con el ECOESAD ha sido enriquecedora y ha permitido a sus instituciones crear espacios para los estudiantes, donde la innovación educativa y la integración de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) brindan apoyo y soporte de estos nuevos modelos de programas académicos en las universidades. Los numerosos eventos, coloquios y ponencias son parte de las actividades que forjan un futuro prometedor para la educación a distancia, y acercan más a una realidad en la que la educación sea accesible a todas las personas.

Ésta ha sido para mí una experiencia sumamente enriquecedora, pues el contribuir con proyectos relativos a instituciones educativas de todo el país me ha permitido no sólo compartir

mis propios conocimientos y prácticas, sino también aprender de la experiencia del resto de los compañeros miembros de este respetable organismo que es el ECOESAD. Considero que éste es uno de los rasgos más característicos y valiosos de esta agrupación: la disposición de trabajar de manera colaborativa, interdisciplinar, promoviendo el fortalecimiento de la modalidad no escolarizada en los niveles medio superior y superior de nuestro sistema educativo, así como el uso de las tecnologías a conciencia. Estoy segura de que seguiremos avanzando en el cumplimiento de nuestros objetivos, buscando un beneficio para nuestras instituciones y para la sociedad en general.

CAPÍTULO 1

Propuesta de un Modelo para la Transformación Digital de las Instituciones de Educación Superior

Ramona Imelda García López, Rosario Lucero Cavazos Salazar, Francisco Javier Guzmán Games,
Rita Gabriela Fraire Santiesteban, Alejandro Ramos Villalobos, Tsereth Zubayda Loretto Castillo

*Solo es posible avanzar cuando se mira lejos.
Solo cabe progresar cuando se piensa en grande.*

JOSÉ ORTEGA Y GASSET

Introducción

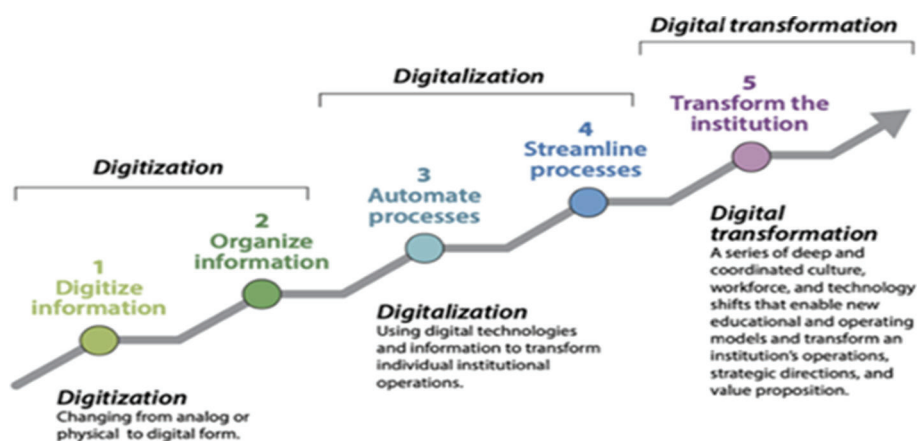
El fenómeno de la transformación digital tiene sus orígenes en el ámbito empresarial, pero poco a poco ha ido permeando en otros sectores de la sociedad. Lo anterior, implica el desarrollo de herramientas, procesos y productos innovadores, así como un cambio en el modelo de negocios de las empresas para adaptarse a una nueva realidad que resulta cada vez más digitalizada y tecnificada. Según Synnex (2020), “las organizaciones tradicionales que no incorporen la Transformación Digital correrán el riesgo de volverse obsoletas y de ser reemplazadas por quienes ya adoptaron iniciativas de TI con mayor flexibilidad y capacidad de responder a los clientes” (párr. 3).

Al respecto, Ortiz (2020) señala que para planear proyectos de transformación digital hay que considerar tres escalas o etapas: la digitalización, la automatización y la optimización. Desde su perspectiva, las empresas deben ser espacios híbridos que permitan flexibilizar el trabajo, tanto en ambientes físicos como virtuales. Para ello, hay que identificar los procesos clave y el nivel de madurez digital de la empresa, a fin de priorizar las áreas que podrían digitalizarse o automatizarse y, en consecuencia, pasar de modelos de trabajo *in situ* al teletrabajo.

Por su parte, Brooks y McCormack (2020), explican que para entender la Transformación Digital (TD) hay que contextualizarla en tres grandes fases y, como puede observarse en la Figura 1, cada una aborda aspectos específicos.

1. Digitalizar la información. La digitalización es la transición de una forma analógica o impresa a una digital. Por ejemplo, es cambiar los documentos de formato impreso a formato digital para su almacenamiento, compartición, edición y/o publicación en dispositivos digitales de manera local o en la nube.
2. Digitalizar los procesos. La digitalización describe el uso de tecnologías e información digitales para transformar las operaciones institucionales individuales. La pieza que falta en la digitalización, lo que impide que sea TD, es la intencionalidad de un esfuerzo coordinado dirigido a la transformación institucional y que la cultura digital se incorpore a todos los miembros de la organización.
3. Transformar digitalmente las instituciones. La transformación digital es una estrategia institucional que permitirá convertir la dirección estratégica o la propuesta de valor de la empresa u organización que se trate.

FIGURA 1
La transformación digital en contexto



Nota: Tomado de *Driving Digital Transformation in Higher Education*, de Brooks y McCormack (2020), EDUCAUSE

Por otra parte, Sngular (2021) señala que se esperaba que para el 2021, el 40% del PIB se digitalice y agrega: “desde nuestra experiencia, la transformación digital apenas inicia, pues durante 2018, el 23% de los corporativos mexicanos iniciaron la digitalización de sus procesos, mientras que un 33% aún exploran la posibilidad de este tipo de proyectos...” (párr. 2). De igual forma, explica que los desafíos de la Transformación Digital en México son: la falta de cultura de las aplicaciones tecnológicas, penetración y uso de Internet, seguridad de los datos, bancarización, talento digital y/o tecnológico, poca inversión para invertir en innovación y el liderazgo.

Pero, ¿qué es la transformación digital? Aquí algunas definiciones:

1. “La transformación digital de una organización requiere incorporar tecnologías, crear o modificar procesos y disponer de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para dichos procesos y tecnologías”. (Chinkes y Julien, 2019, p. 24)
2. “La transformación digital de cualquier organización es un proceso complejo y, en ocasiones, disruptivo que inevitablemente pasa por distintas fases o estadios (Gale & Aarons, 2018). En dicho proceso se entrecruzan factores de distinta naturaleza (tecnológicos, organizativos y culturales) diferenciales en cada institución (Matt, Hess & Benlian, 2015; Leignel, Ungaro & Staar, 2016)”. (Citado por Area, Santana y Sanabria, 2020, p. 17)
3. “La transformación digital desde el campo de los negocios, donde expresan que se refiere a los cambios que las tecnologías digitales pueden provocar en los modelos de negocios, que resultan en el cambio de productos o estructuras organizativas o en la automatización de los procesos, de tal forma que la definen como la transformación profunda de los negocios, actividades y organizaciones, procesos, competencias y modelos”. (Ramírez-Montoya, 2020, p. 139)
4. La transformación digital son las nuevas oportunidades de estrategia de negocios que surgen gracias a la aparición de las tecnologías. Así mismo, este cambio no es solo tecnológico sino que lleva consigo nuevas aptitudes tanto en las personas físicas así como en la reinención de organizaciones que afectan al mercado global tradicional. No está enfocada a la tecnología utilizada (Big Data, cloud, Internet de las cosas, movilidad, social business) sino en usarla para lograr los objetivos marcados (Fuente, 2018).

Específicamente en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), la transformación digital implica “utilizar las tecnologías digitales de manera más efectiva con nuestros alumnos, exalumnos, docentes, académicos e investigadores; entender sus necesidades y entregarles lo que quieren, de la manera que lo quieren y en el momento que lo quieren” (Osorio, 2021).

Como puede observarse, las definiciones anteriores coinciden en que la transformación digital implica el uso eficiente, innovador y consciente de las tecnologías en todos los procesos de la organización con el fin de digitalizar, automatizar y optimizar los recursos de los que se dispone para mejorar y elevar la calidad de los resultados o productos que la institución ofrece a la sociedad. Pero también se refiere a la adopción de la cultura digital para lograr un clima organizacional fortalecido por capital humano dotado de competencias blandas y saberes digitales.

En este contexto, tanto instituciones educativas como empresas, realizan esfuerzos por adaptarse a la nueva realidad digital mediante la incorporación de nuevas tecnologías que les permitan la hibridación tecnológica y metodológica que se requiere actualmente; pues la pandemia por la Covid-19 a nivel mundial, ha puesto de manifiesto la necesidad de rediseñar los modelos educativos y redefinir procesos institucionales, donde la tecnología desempeña un papel preponderante.

Safiullin y Akhmetshin (2019) citados por Ramírez-Montoya (2020) señalan que actualmente las universidades enfrentan la necesidad de la transformación digital; donde no solo es importante la introducción de las tecnologías digitales en las actividades de las universidades, sino también es necesario trabajar en los cambios culturales y organizativos, así como en el desarrollo de servicios básicos de información y gestión de la universidad digital.

Debido a esa apremiante necesidad educativa, algunos autores han propuesto diversas iniciativas, estrategias o modelos que coadyuven en la transformación digital. Tal es el caso de Almaraz, Maz y López (2017) quienes desarrollaron un marco de referencia para estudiar la transformación digital en las IES. Este está compuesto por ocho dimensiones: la ciudad universitaria, la infraestructura tecnológica, la administración, la docencia, la investigación y la transferencia de resultados, acciones de marketing, la comunicación institucional y la gobernanza del propio proceso de la transformación digital. Dichas dimensiones se componen de variables que facilitan su análisis y estas se muestran en la tabla 1.

TABLA 1.
Dimensiones y variables del marco de referencia para la transformación digital

Dimensiones	Variables
Ciudad universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad • Sostenibilidad
Infraestructura tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Para el procesamiento de información • De comunicaciones
Administración	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de gestión universitaria • Experiencia de los usuarios • Relaciones con el entorno
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Presencial • Online • Innovación docente
Investigación y transferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Medios digitales • Redes digitales para la transferencia
Marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de nuevos estudiantes • Relación con antiguos alumnos • Captación de fondos adicionales
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Interna • Externa
Gobernanza	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad sobre la TD

Fuente: Elaboración propia adaptada de Almaraz, Maz y López (2017)

Area, Santana y Sanabria (2020) proponen una matriz de cuatro dimensiones para medir el nivel de transformación digital (ver Tabla 2) que poseen las instituciones educativas; esto a partir del ámbito pedagógico y organizativo donde establecen cuatro indicadores para cada uno de esos ámbitos (ver Tabla 3).

TABLA 2.
Niveles de transformación digital

Fase/etapa/estadio	Características
Iniciación	<ul style="list-style-type: none"> • La institución no dispone de un plan TIC. • No participa en proyectos en red. • Clases centradas en el docente. • Poco acceso a recursos digitales. • No dispone de web (o no es funcional). • No se utilizan las TIC para la comunicación interna y externa.
Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con un plan TIC. • Algunos docentes participan en redes. • Las TIC se incorporan esporádicamente. • Se cuenta con plataformas y redes institucionales y no institucionales. • Procesos administrativos usan TI.
Integración	<ul style="list-style-type: none"> • Plan TIC. • Participación en redes y proyectos online. • Desarrollo de materiales digitales propios. • Clases centrados en los estudiantes. • Acceso y uso de internet y plataformas por parte de todos los actores educativos y aplicación en procesos administrativos.
Transformación	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan prácticas con TIC con alto potencial pedagógico y social. • Aprendizajes y conocimientos compartidos. • Se desarrollan amplios proyectos con TI. • Toda la comunidad educativa comprometida con el uso permanente y eficiente de las TIC (tanto en lo pedagógico como en lo organizacional).

Fuente: Elaboración propia adaptada de Area, Santana y Sanabria (2020)

TABLA 3.
Ámbitos y dimensiones para medir la transformación digital

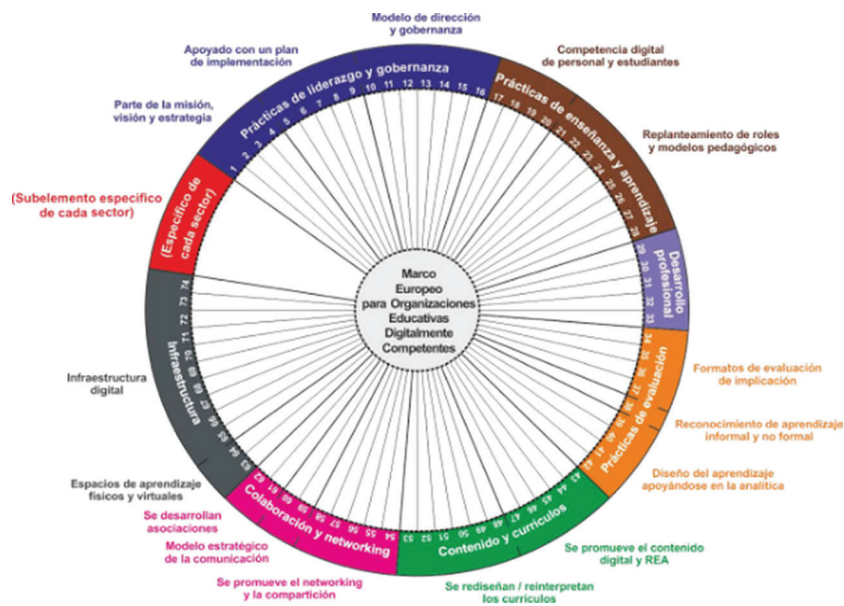
Ámbitos	Dimensiones
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos propios con TIC. • Participación en otros proyectos, experiencias o redes educativas online. • Modalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje presencial y/o virtual. • Producción y gestión de recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje.
Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilidad del centro en Internet. • Comunicación con las familias con TIC. • Utilización de las TIC para la comunicación y la coordinación docente. • Utilización de las TIC para tareas administrativa y de gestión

Fuente: Elaboración propia adaptada de Area, Santana y Sanabria (2020).

Por otra parte, el Centro Común de Investigación (Joint Research Centre, JRC) en el 2015 desarrolla el Marco Europeo para Organizaciones Digitalmente Competentes (DigCompOrg) con el fin de apoyar a las instituciones educativas a avanzar en sus procesos de digitalización de manera sistemática y estratégica, así como para que las instancias correspondientes desarrollen políticas para la integración y uso eficaz de la tecnología en la institución.

El marco DigCompOrg tiene siete elementos clave y quince subelementos que son comunes a todos los sectores de la educación. Para cada uno de los elementos y subelementos se desarrollaron varios descriptores (74 en total) que se muestran en la Figura 2. La propuesta del DigCompOrg se resume en una integración profunda de las tecnologías digitales que requiere una innovación educativa significativa e implica un proceso de planificación para cambiar en tres dimensiones básicas: pedagógica, tecnológica y organizativa (Kampylis, Punie & Devine, 2015).

FIGURA 2.
Modelo del Marco Europeo para Organizaciones Digitalmente Competentes (DigCompOrg)



Bajo este contexto y dada la importancia del tema y la urgencia con la que se requiere la transformación digital en las IES, Chinkes y Julien (2019) señalan dos retos estratégicos que las universidades deben considerar: 1) aprovechar las sinergias entre los miembros de la comunidad universitaria; en este sentido, valorar la colaboración de todos tanto interna como externamente a través de la tecnología; esto mediante la enseñanza, investigación y extensión y en múltiples áreas disciplinarias y 2) dejar la lógica “monopólica” para superarse e interrogarse periódicamente; es decir, autoevaluarse de manera integral y compararse con su entorno.

De igual forma, estos autores mencionan dos alertas que deben ser tomadas en cuenta: 1) si las instituciones implementan soluciones tecnológicas reproduciendo modelos sin identificar sus propios roles o necesidades, tienen altas probabilidades de fracasar; de ahí que deban tener claridad en sus objetivos y adaptar las mejores estrategias o herramientas a sus propios requerimientos y 2) las universidades pueden tomar un enfoque conservador (aplicar solo lo ya probado por otros) o uno proactivo e innovador; en ambos casos, primero debe evaluar, reflexionar y tomar decisiones sobre cómo empleará la tecnología según sea su propia realidad.

Desarrollo del Modelo para la transformación digital de las IES

Antecedentes

La transformación digital hace referencia a la forma en que algunas empresas u organizaciones educativas describen sus esfuerzos para reunir las nuevas tecnologías, los procesos y la cultura con un objetivo en común. Este propósito puede hacer mejorar la experiencia del cliente, generar innovaciones con mayor rapidez o simplemente contar con más recursos para sobrevivir mientras la revolución digital transforma al sector del que forma parte.

En este sentido, el sector educativo también debe adaptarse y ser partícipe de esa transformación digital de la sociedad. Específicamente en nuestro país, se está tratando de desarrollar un plan estratégico para la incorporación de la tecnología en la digitalización de procesos de las instituciones educativas. Por ello, se han propuesto múltiples estrategias que permitan identificar cuál es el estado que guardan las instituciones en materia tecnológica y proponer acciones concretas que les permitan adaptar y mejorar su procesos académico-administrativos.

Tal es el caso del estudio desarrollado por el Comité Anuiés-TIC-TE, en colaboración con MetaRed, la RedLate y el propio Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), que tuvo como objetivo realizar un diagnóstico sobre la gestión de la tecnología en las instituciones educativas con el fin de identificar aquellos indicadores para delinear las acciones pertinentes que permitan el aprovechamiento de las TIC en el proceso educativo. Dicho estudio contribuye a dar soporte en la toma de decisiones institucionales relacionadas con: plataformas de aprendizaje, recursos digitales para el aprendizaje, herramientas de evaluación; así como aquellas acciones relacionadas con los procesos administrativos y de apoyo académico. Sin duda, los resultados obtenidos de este estudio, permiten a las IES fundamentar sus “decisiones estratégicas para afrontar de mejor forma los retos de la transformación digital universitaria en sus funciones académicas sustantivas de docencia, investigación y extensión” (Ponce-López, Vicario-Solórzano y López-Valencia, 2021, p. 22).

Es así, como el proyecto del Modelo para la Transformación Digital de la Educación, propuesto por ECOESAD, pretende establecer un marco general en cada una de las dimensiones que lo componen, de los insumos, procesos y productos que pudieran desarrollar las instituciones educativas para la virtualización/digitalización de su quehacer.

Desde ese punto de vista, el **objetivo general** del proyecto es: Diseñar un modelo que sirva como marco de referencia a las instituciones de educación superior para orientar la aplicación de estrategias que integren y fortalezcan la tecnología y la innovación en los procesos académicos, administrativos, investigativos y de extensión para generar una transformación digital de la educación. Derivado de lo anterior, como objetivos particulares se establecen:

1. Identificar las tendencias tecnológicas y de operación para la implementación de la Transformación Digital.
2. Determinar el estatus de las instituciones en cuanto a qué hacen o están haciendo para incorporar la tecnología en sus funciones sustantivas: académica, administrativa, de extensión (vinculación e internacionalización) y de investigación.
3. Integrar las dimensiones del modelo de transformación digital y las interrelaciones entre ellas, así como describir los lineamientos para su implementación.

Justificación del proyecto

Si las estructuras sociales y los sectores productivos tienden a digitalizarse, es estratégico crear un Modelo de Transformación Digital para orientar o fortalecer a las Instituciones de Educación Superior en la integración de procesos innovadores, lo cual implica no solo incorporar tecnologías digitales en los distintos procesos académicos y administrativos de la organización, sino cambiar la forma en que se opera, con un enfoque hacia la innovación y la eficiencia; tanto en los servicios educativos y la investigación, así como en la extensión y difusión de la cultura e internacionalización. Esto, enfocado a contribuir a cerrar la brecha digital, al mismo tiempo que se logre la construcción de una alfabetización y cultura digital en los estudiantes, docentes, administrativos y directivos.

La infraestructura física y virtual es tan estratégica como lo es la incorporación de la cultura digital en los agentes institucionales. Por lo tanto, la alfabetización tecnológica resulta necesaria para mitigar las brechas cognitivas que produjo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Cabe destacar que se trata de máquinas “inteligentes”; es decir, que emulan procesos cognitivos y, por ende, son medios para actualizar conocimientos previos y adquirir nuevos aprendizajes.

Trabajar en un Modelo de Transformación Digital busca apoyar a las instituciones educativas en la identificación de aspectos organizacionales, académicos y tecnológicos, que hay que desarrollar para fortalecer los elementos culturales que permiten responder al cambio, con el fin de generar una dinámica para pensar en nuevos modelos de negocio para entregar una excepcional experiencia a estudiantes y sociedad (usuarios de los servicios educativos).

En adición a lo anterior, se entiende que los contextos institucionales son diversos y dinámicos; sin embargo, todo centro escolar tiene el desafío de la mejora continua y la integración de la tecnología, general y especializada, en las funciones sustantivas que le son comunes. Es por lo que, colaborar en el desarrollo de un Modelo de Transformación Digital que derive de un ejercicio colectivo de experiencias de miembros del ECOESAD, agrega un valor fundamental a la propuesta del Modelo, dado que pone en el centro la relevancia del uso de tecnologías digitales

en el aprendizaje y en la diversificación de las modalidades educativas de enseñanza aprendizaje. Si bien la Transformación Digital en instituciones educativas no es limitativa al proceso de enseñanza aprendizaje, sino que abarca otras dimensiones, el que se parta de la experiencia de la educación a distancia, enriquece la incorporación de buenas prácticas, de las distintas instituciones miembros del ECOESAD en esta materia, lo cual también fortalece la capacidad de aprendizaje y de colaboración de la red, y desde luego, la unión interinstitucional evita duplicar esfuerzos y contribuye a una mejor gestión de los recursos disponibles para lograr objetivos afines.

Metodología

Para el desarrollo de la propuesta del modelo básico para la transformación digital de las IES que integran ECOESAD, se conformó un equipo interdisciplinario integrado por miembros de diferentes instituciones educativas del país:

- ◆ Dra. Ramona Imelda García López (coordinadora del proyecto). Instituto Tecnológico de Sonora.
- ◆ Dra. Rosario Lucero Cavazos Salazar. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- ◆ Mtra. Rita Gabriela Fraire Santiesteban. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- ◆ Mtro. José David Encalada Avilés. Universidad Autónoma de Yucatán.
- ◆ Dr. Francisco Javier Guzmán Games. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.
- ◆ Mtro. Alberto Torres Gutiérrez. Universidad Autónoma del Estado de México.
- ◆ Mtra. Silvia Quevedo Moreno. Universidad Autónoma del Estado de México.
- ◆ Mtra. Tsereth Zubayda Loretto Castillo. Universidad Autónoma del Estado de México.
- ◆ Mtra. Martha Imelda Madero Villanueva. Espacio Común de Educación Superior a Distancia.
- ◆ Mtro. Alejandro Ramos Villalobos. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- ◆ Mtro. Fernando Araujo Loredó. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- ◆ Dra. Yessica Espinosa Díaz. Universidad Autónoma de Baja California.
- ◆ Mtro. Daniel Ocaña Aquino. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- ◆ Mtra. Cristina Sierra Sánchez. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- ◆ Mtra. Tatiana Zuart Ruíz. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Dicho equipo diseñó e implementó una metodología para caracterizar el grado de transformación digital en una organización educativa, cuyas fases fueron las siguientes:

Fase 1. Conceptualización

1. Identificar lo que se ha hecho en las IES respecto a la incorporación de la tecnología en los procesos educativos y administrativos.
2. Conceptualizar el término de Transformación Digital.

Fase 2. Dimensiones del modelo

1. Definir las dimensiones objeto de análisis.
2. Caracterizar cada una de las dimensiones.

Fase 3. Construcción del modelo

1. Determinar criterios e indicadores de cada una de las dimensiones.
2. Representar gráficamente el modelo.
3. Explicar el modelo elaborado.
4. Desarrollar un instrumento para la evaluación de cada dimensión.

Resultados

La primera y segunda fase del proyecto se desarrollaron partiendo de la revisión teórica realizada y considerando las funciones sustantivas que deben cumplir las universidades, así como las experiencias del equipo diseñador. En ese sentido y para fines del proyecto, se definió la Transformación Digital (TD) como un proceso de transición sistémico de cuatro etapas: digitalización, automatización, optimización y adopción en los que se ven involucrados cambios culturales, operativos y tecnológicos coordinados para alcanzar una madurez digital cuyos fundamentos se reflejan en una política y normatividad institucional a fin de desarrollar modelos disruptivos tendientes a mejorar los procesos educativos, administrativos, de investigación y extensión de las instituciones educativas.

Bajo esta perspectiva, se determinó que el Modelo para la Transformación Digital (MTD) estaría constituido por cinco dimensiones, donde cada una de ellas aporta elementos esenciales para la transformación y calidad educativa. Dichas dimensiones son:

- a) **Académica.** Representada por las características de formación y desarrollo de competencias profesionales en licenciatura, así como por la concepción del aprendizaje y sus condiciones, los estándares de la práctica educativa desde la perspectiva de tres planos esenciales y, un ámbito dedicado a la formación de capital humano para la investigación, que se atiende en el posgrado.
- b) **Gestión.** Entendida como el conjunto de factores y procesos en una organización dotada de: una cultura organizacional que privilegia el cambio y la adaptabilidad, donde puede

crearse una estrategia de transformación digital alineada con la filosofía y normatividad organizacional con bases presupuestales sólidas; que cuenta con líderes para impulsar el aprovechamiento de tecnologías digitales como medio para crear valor en los productos y servicios educativos que provee; además de tener una estructura funcional adecuada para los procesos digitales y una inteligencia organizacional en el uso de información para la toma de decisiones, y que además desarrolla en el personal las competencias digitales que dan soporte a un desempeño de calidad.

- c) **Investigación.** Implica aquellos procesos y estrategias que favorecen el desarrollo de la investigación institucional e interinstitucional en las modalidades educativas escolarizada, no escolarizada y mixta a partir de la incorporación y aplicación de recursos tecnológicos innovadores con el fin de impactar en las líneas de generación y aplicación del conocimiento prioritarias y de esta forma, contribuir a la solución de problemas del entorno regional y nacional.
- d) **Vinculación.** Concentra aquellas acciones, procesos y estrategias que contribuyen a la formación integral de la comunidad que conforma a la Institución de Educación Superior (estudiantes, académicos, investigadores y administrativos); así como a solucionar los problemas más urgentes de la sociedad a fin de abonar a su bienestar.
- e) **Tecnológica.** Incluye aquellos procesos y sistemas tecnológicos académicos y administrativos a través de los cuales, las instituciones se digitalicen de una manera lógica y ordenada, transformando las actividades del quehacer diario institucional en acciones digitales que en su conjunto brinden a la comunidad universitaria una experiencia de universidad virtual.

Una vez descritas las dimensiones, en la fase 3 (construcción del modelo), se procedió a la definición de criterios con el fin de delimitar aquellos factores que serían tomados en cuenta para la medición y determinación del nivel de transformación digital con el que cuenta las instituciones; es decir, su avance o desarrollo en dichas dimensiones (ver figura 3).

A partir de la estructura propuesta y considerando las interrelaciones entre las distintas dimensiones, el equipo de trabajo consideró necesario contar con una imagen visual para dotar de identidad al modelo generado. De esta forma, para la creación del logotipo del modelo de transformación digital el enfoque utilizado fue unir sus cinco dimensiones (vinculación, investigación, gestión, académica y tecnológica) además de una estilización en su nombre.

La unión de sus elementos se distingue por una hoja individual que se acopla o superpone una sobre otra siendo caracterizadas por una transición de color de azul a morado; siendo el color azul la representación tecnológica y el color morado que evoca la transformación. Dicha transición, no solo es para diferenciar las dimensiones, sino también para dar esa vista de conexión

entre los elementos que conforman el Modelo de Transformación Digital. Respecto a la tipografía nos adecuamos con una fuente *sans serif*, en su título y subtítulo, con una tonalidad negra para mejor lectura y seriedad de dicho logotipo, pero dando un énfasis a "MTD" con una aplicación en *bold* (ver Figura 4).

FIGURA 3.
Estructura del modelo para la transformación digital



FIGURA 4.
Logotipo para el modelo para la transformación digital



A continuación, en las tablas 4, 5, 6, 7 y 8 se presenta de manera general, cada una de las dimensiones que conforman al Modelo de Transformación Digital (MTD), con la descripción de sus criterios.

TABLA 4
Dimensión académica

Criterios	Descripción
Formación y desarrollo de competencias profesionales (docentes)	<ul style="list-style-type: none"> • Generar escenarios de aprendizaje y habilitación para el desarrollo de competencias en Diseño Instruccional (DI), • Capacitación en DI y uso de TICCAD. • Desarrollo de habilidades digitales para el aprendizaje.
Modelo académico que incluya elementos del diseño instruccional y elementos tecnológicos.	<p>Incorporar al modelo académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos del diseño instruccional. • Uso y aprovechamiento de LMS institucional. • Uso y aprovechamiento de un ambiente virtual de colaboración institucional. • Guía de diseño instruccional institucional que incorpore tecnologías educativas de vanguardia. • Criterios institucionales de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. • Criterios de calidad.
Desarrollo de habilidades digitales (alumnos)	<p>Integrar asignaturas de desarrollo de habilidades digitales básicas en los planes de estudio y establecer un programa de capacitación y certificación de habilidades digitales complementarias para los alumnos.</p>
Sistema de soporte académico	<p>Establecer un sistema de soporte académico y tecnológico institucional que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutoría Académica. • Soporte tecnológico síncrono y asíncrono.
Repositorio institucional y biblioteca digital	<p>Ofrecer a la comunidad universitaria repositorio institucional y biblioteca digital de acceso abierto a través de un sitio web.</p>
Desarrollo y curaduría de recursos educativos digitales	<p>Establecer un proceso y área de desarrollo y curaduría de recursos educativos digitales con criterios de calidad.</p>

Fuente: Elaboración propia

TABLA 5
Dimensión de gestión

Criterios	Descripción
Liderazgo	El éxito de una estrategia de transformación digital requiere que exista un fuerte compromiso de la alta dirección hasta los mandos medios para impulsar un ambiente positivo a la cultura digital, y para ello el liderazgo es esencial, como el factor clave para conducir el cambio en un proceso de transformación digital.
Cultura organizacional que privilegia el cambio y la adaptabilidad	La cultura organizacional que facilita la transformación digital es aquella que es adaptable, sabe reaccionar a constantes cambios en donde se privilegian ambientes para tomar riesgos, que no castigan el fracaso, sino que lo aprovechan para aprender.
Transformación digital alineada con la filosofía organizacional	La estrategia de transformación digital está alineada a la visión, misión y valores institucionales, además de al modelo educativo y académico, de manera que se facilite la generación de estrategias integrales congruentes con el funcionamiento de la organización, su estructura y cultura organizacional. Existen estrategias para alinear la transformación digital de la institución con la filosofía organizacional.
Estructura funcional adecuada a los procesos digitales	La estructura organizacional se reajusta a partir de las necesidades que se requieran atender de acuerdo con el modelo básico para la transformación digital para generar un sistema integral de los procesos.
Inteligencia organizacional (Plan de gestión del cambio acorde a la TD)	Conjunto de estrategias que permiten usar información digital en tiempo real para la toma de decisiones informadas por parte de la institución, tanto al interior como al exterior, considerando su contexto con base en la detección de necesidades; así como la determinación del grupo de trabajo que va a desarrollar el plan de acción (metas, toma de decisiones), el plan de ejecución (la capacitación del personal, aplicación de estrategias) el seguimiento y la evaluación.
Consideración de la normatividad institucional para la TD	Conjunto de normas que regulen el comportamiento para lograr una ciudadanía y literacidad digital en apego a derecho y comportamiento deseable en el ciberespacio.
Cultura digital del personal académico y administrativo a través de programas de formación y certificaciones laborales	Promueve el desarrollo de competencias enfocadas a la TD del personal académico, administrativo y directivo a través de programas de formación institucionales o vinculación con centros certificadores.
Suficiencia presupuestaria para operar proyectos de innovación educativa y organizacional basada en tecnología digital.	El recurso financiero de una estrategia de transformación digital debe partir de la priorización de proyectos, pero con una flexibilidad suficiente para adaptarse a los cambios que el desarrollo tecnológico presenta.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 6
Dimensión de investigación

Criterios	Descripción
Sistema de gestión del conocimiento	Registro y seguimiento de toda la productividad científica de los Cuerpos Académicos (CA) y los investigadores.
Sistema de políticas y lineamientos para la gestión de recursos	Guía teórica, metodológica, financiera y tecnológica para la asignación de recursos y rendición de cuentas en el desarrollo de proyectos de investigación.
Sistema para los programas de capacitación o formación en competencias para la investigación	Formación en habilidades, actitudes y valores que promuevan la investigación entre la comunidad académica para organizarse en torno a propósitos específicos subyacentes de programas de formación o capacitación, mediante un sistema con fines específicos de gestión de la información.
Página web institucional para la divulgación	Registro de las publicaciones de los investigadores.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 7
Dimensión de vinculación

Criterios	Descripción
Sistema para el servicio social y prácticas profesionales	Acciones encaminadas al registro y seguimiento de los estudiantes que están en tiempo de realizar su servicio social (trabajo temporal que prestan los futuros profesionistas en beneficio de la sociedad) y sus prácticas o estancias profesionales (actividad académica a realizar a fin de integrar y aplicar los conocimientos adquiridos).
Sistema para la incorporación al mercado laboral	Proceso a través del cual se forman enlaces entre estudiantes/egresados y el sector productivo de trabajo en la región, el estado, el país o incluso, mundialmente en los niveles público, privado o social.
Sistema para la Incubación de empresas	Acciones encaminadas a la capacitación, asesoramiento y servicios administrativos de aquellos estudiantes y egresados emprendedores que buscan establecer empresas, técnicamente viables, enfocadas al comercio, servicios o transformación.
Servicios al estudiante	Acciones encaminadas a brindar atención a la comunidad estudiantil a través de los servicios académicos, administrativos y financieros, con el fin de garantizar la óptima prestación del servicio y la satisfacción del estudiante.
Sistema de Programas de Intervención Comunitaria (PIC)	Acciones destinadas a promover el desarrollo, tanto de los estudiantes como de la comunidad, a través de una metodología específica y tecnológica. Favoreciendo el crecimiento y desarrollo de ambas figuras.
Sistema de Movilidad e internacionalización	Proceso en el cual los estudiantes, académicos, investigadores y administrativos participan, ya sea de manera virtual o presencial, en otras instituciones nacionales o internacionales, con el propósito de realizar diversas actividades de carácter académico, administrativo y de investigación.
Educación continua	Proceso dinámico de aprendizaje en el cual el participante desarrolla conocimientos, habilidades y competencias en diferentes escenarios, favoreciendo el desarrollo profesional y personal.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 8
Dimensión tecnológica

Criterios	Descripción
Plataforma de comunicación y colaboración institucional	<p>Establecer una plataforma de comunicación y colaboración institucional que considere los siguientes servicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico. • Mensajería electrónico. • Almacenamiento compartido. • Herramientas para colaboración síncrona y asíncrona. • Servicio de videoconferencias.
Plataforma Educativa Institucional	<p>Establecer plataforma(s) educativa(s) institucional(es) como apoyo o soporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje que cuenten con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceso a estudiantes y docentes. • Interacción entre los alumnos y entre estos y el docente. • Funcionalidades que favorezcan el aprendizaje colaborativo. • Seguimiento del progreso del alumno.
Sistema de soporte académico	<p>Establecer un sistema de soporte académico institucional que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro y seguimiento de tutoría académica. • Canales de atención sincrónica y asíncrona. • Funciones de seguimiento y canalización. • Generación de estadísticas para la toma de decisiones.
Sistema de soporte técnico institucional	<p>Establecer un sistema de soporte tecnológico institucional en línea que contribuya en la adecuada operación de los distintos sistemas académicos y administrativos institucionales, y que brinde soluciones integrales oportunas para una operación permanente de los sistemas.</p>
Infraestructura y recursos de apoyo	<p>Recursos tecnológicos con los que cuenta la institución que son de apoyo y soporte académico y administrativo. Tales como repositorios, bibliotecas digitales, conectividad y aseguramiento de la permanencia de los servicios.</p>
Controles automáticos para la administración de riesgos institucionales	<p>Conjunto de infraestructura, procesos y prácticas en el manejo de herramientas de cómputo para gestionar trámites administrativos, académicos, de investigación y de vinculación, a través de la edición de contenidos y documentos, de manera individual o colaborativa, así como en tiempo real o diferido. Estrategias institucionales para aplicar tecnologías de alertamiento temprano, al momento en que ocurren las actividades y de correctivos a fin de lograr los objetivos institucionales.</p>
Servicios tecnológicos para la gestión escolar	<p>Servicios y herramientas digitales que facilitan procesos de control escolar que van desde la generación de expedientes, inscripciones, pagos, becas, hasta los procesos de titulación.</p>

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En las organizaciones educativas públicas y privadas, suele haber la inversión de una nación para que un sector de su población viva la experiencia de transformarse, de un estudiante de nivel superior a un profesional reconocido por un título oficial. Los gobiernos invierten en educación con el objetivo de formar ciudadanos calificados y comprometidos con el desarrollo nacional, comunitario y personal; ya sea elevando la competitividad empresarial, fortaleciendo el emprendimiento o mediante el desarrollo de la ciencia y la tecnología, entre otras posibilidades. De tal modo que las instituciones de educación superior para transformar a sus beneficiarios sin duda deben reformarse a sí mismas.

Esta era se caracteriza por significativos avances tecnológicos, entre los que destacan las modernas tecnologías informáticas por su capacidad para automatizar procesos y la inteligencia artificial por su característica de emular el cerebro humano y adoptar diversas formas. Así que las organizaciones educativas deben estar en consonancia con la digitalización y tecnificación en el mundo; de lo contrario, corren el riesgo inminente de quedar obsoletas. En este sentido, la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la Covid-19 obligó a las escuelas no solo al teletrabajo, sino también a la educación a distancia a través de medios electrónicos y plataformas tecnológicas educativas; para ello, algunas instituciones estaban más preparadas y equipadas que otras.

Dado que las organizaciones educativas tienen objetivos e infraestructuras diferentes; es decir, son diversas y también desiguales, es necesario contar con unidades de medida que permitan consensuar elementos de comparación entre ellas y, al mismo tiempo, definir una escala o las que se deriven para medir el grado de transformación digital que tienen. Esto daría cuenta de la forma en que responden a la digitalización y tecnificación social y empresarial en auge. A través de la unión de voluntades de especialistas provenientes de diferentes disciplinas, se logró definir el Modelo para la transformación digital de las instituciones de educación superior del ECOESAD, a fin de que cualquier establecimiento escolar se someta a una autoevaluación o evaluación externa y determine lo que tiene y lo que le falta en relación con el ámbito correspondiente.

Se destaca el logro de consensos para construir este Modelo de Transformación Digital por personas cuyas disciplinas son heterogéneas entre sí. Dicho de otra manera, este es un producto de una reflexión profunda y, algunas veces de discusión, para quedar constituido de esta forma o bien modificarse. Lo anterior por dos razones: la primera como una declaración metodológica y ética de sus alcances y dar a conocer las diversas posturas epistemológicas que lo sustentan; la segunda, para dar valor a la colaboración de personas ajenas, cuyos intereses comunes son la educación a distancia y virtual y la búsqueda permanente de la calidad en el ámbito de las organizaciones educativas de nivel superior.

Referencias

- Almaraz, F., Maz, A. y López, C. (2017). Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), pp. 181-202 <https://helvia.uco.es/handle/10396/14462>
- Area, M., Santana, P.J. y Sanabria, A.L. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37, <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30558>
- Brooks, C. y McCormack, M. (2020). *Driving Digital Transformation in Higher Education*. ECAR research report. Louisville, CO: ECAR. <https://www.educause.edu/focus-areas-and-initiatives/digital-transformation>
- Chinkes, E., y Julien, D. (2019). Las instituciones de educación superior y su rol en la era digital. La transformación digital de la universidad: ¿transformadas o transformadoras? *Ciencia y Educación*, 3(1), 21-33. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp21-33>
- Fuente, O. (2018). ¿Qué es la transformación digital? <https://www.iebschool.com/blog/que-es-transformacion-digital-business/>
- Kampylis, P., Punie, Y., y Devine, J. (2015). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*. Join Research Centre, EUR 27599 Doi: 10.2791/54070
- Ortíz, K. (2020). *La realidad de la transformación digital en México* <https://www.forbes.com.mx/la-realidad-de-la-transformacion-digital-en-mexico/>
- Osorio, C. (2021). *Estrategia de diseño de un plan de transformación digital para las IES*. Seminario virtual Anuies-TIC
- Ponce-López, J.L., Vicario-Solórzano, C.M., y López-Valencia, F. (2021). *Estado Actual de las Tecnologías Educativas en las Instituciones de Educación Superior en México*. Anuies, México.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 123-139. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campus-virtuales/article/view/744>
- Sngular (2021). *Desarrollo de nuevos modelos de negocios, la gran oportunidad de la transformación digital en México* <https://www.sngular.com/es/desarrollo-de-nuevos-modelos-de-negocio-la-gran-oportunidad-de-la-transformacion-digital-en-mexico/>
- Synnex (2020). ¿Cuál es el panorama de la transformación digital en México? <https://digital.la.synnex.com/cual-es-el-panorama-de-la-transformacion-digital-en-mexico>

CAPÍTULO 2

Repositorio de Recursos Educativos Digitales Abiertos de ECOESAD: Experiencias y Retos

Jorge León Martínez, María Luisa Zorrilla Abascal,
Edith Tapia Rangel, Mónica Fuentes Leal, Ricardo Arroyo Mendoza, Edith Coello Cervera,
Rita Gabriela Fraire Santiesteban, Angelina Vallín Gallegos

“Todo cuanto hacemos debe tender al progreso y al perfeccionamiento”

BARUCH SPINOZA (1632-1677)

Introducción

El movimiento que promueve el acceso abierto a los recursos de información académica, científica, tecnológica y de innovación que surgió a partir de la Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest (2002), al cual se sumó México en 2014 mediante la promulgación de un conjunto de cambios y adiciones a tres leyes federales, derivó en la creación de múltiples repositorios institucionales, principalmente orientados al almacenamiento, organización, preservación y difusión de los productos de investigación generados por diversas instituciones en nuestro país.

De forma similar, en septiembre de 2007, en Ciudad del Cabo, Sudáfrica, se emitió la Declaración para la Educación Abierta, que propone la participación de múltiples actores para la generación, el uso, la traducción y el mejoramiento de recursos educativos abiertos, así como el impulso a políticas de educación abierta.

No obstante, a diferencia de los repositorios de productos de investigación, el apoyo para generar y resguardar recursos educativos abiertos (REA) en formato digital ha contado con menos impacto y a la fecha existen pocos repositorios especializados en este tipo de acervos.

Así, en respuesta a esta necesidad, el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) ha impulsado un proyecto colaborativo interinstitucional orientado a generar un Repositorio de Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA). Para ello, a inicios de 2021, se lanzó una convocatoria a la cual respondieron 22 instituciones de educación superior, de las cuales 12 participaron de forma regular en este grupo de trabajo.

A fin de dar cuenta del proceso de creación y poblamiento de este nuevo repositorio, el presente capítulo se divide en dos grandes apartados: el primero aborda las fases que siguió el

desarrollo del repositorio; el segundo presenta algunas experiencias asociadas a la producción y puesta en común de recursos educativos digitales abiertos (REDA) en algunas de las instituciones participantes y el valor que este proyecto representa para ellas.

Repositorio de Recursos Educativos Digitales Abiertos de ECOESAD: un proyecto colaborativo y colegiado

Diagnóstico. Como primera actividad, en febrero de 2021 se diseñó una encuesta diagnóstica sobre REDA. En marzo del mismo año se invitó a las instituciones agremiadas en ECOESAD a completar el instrumento, cuyas preguntas se referían a varios aspectos de producción, uso, almacenamiento, publicación y derechos de REDA, así como al posicionamiento de las personas respondientes en cuanto a oportunidades de cooperación interinstitucional en la materia.

La encuesta fue completada por 22 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales el 77.3% manifestó interés en compartir REDA. Asimismo, la mayoría de las IES mencionaron que utilizan los REDA principalmente para la formación docente y la educación formal. Mediante la encuesta también se identificó que los tipos de REDA que con mayor frecuencia producen las IES son videos y documentos en formato PDF, seguidos por audios y páginas web.

Posterior a la encuesta se convocó a las IES que manifestaron interés en compartir REDA a través de un repositorio interinstitucional, para integrar el grupo de trabajo que desarrollaría el proyecto.

Experiencia en el desarrollo de recursos educativos por parte de las IES participantes. A este grupo se incorporaron 12 instituciones de las 22 que contestaron la encuesta. La siguiente etapa consistió en explorar a mayor profundidad las dinámicas de desarrollo y producción de REDA en las IES participantes. Para el efecto se llevaron a cabo dos reuniones en mayo de 2021, en las que las personas representantes institucionales presentaron brevemente sus experiencias.

A continuación, se resumen los planteamientos recuperados de estas sesiones:

- ◆ Instituto Rosario Castellanos (IRC). De reciente creación, ha generado micro cursos y cuenta con 4 asignaturas en línea. No cuenta con repositorios.
- ◆ Tecnológico Nacional de México (TNM). Cuenta con una guía para la producción de recursos educativos digitales. Produce videos cortos, así como macro recursos digitales que conforman asignaturas completas alojadas en Moodle.
- ◆ Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Cuenta con un repositorio institucional acorde a los lineamientos de Conacyt y dentro del mismo convive un repositorio de educación digital, en la plataforma Nexus.
- ◆ Universidad Autónoma de Yucatán (UAdY). Cuenta con videos educativos en YouTube los cuales se integran en Moodle. Interés institucional por crear su propio repositorio.

- ◆ Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Cuenta con un repositorio que alberga artículos científicos, capítulos de libros, libros, tesis de maestría y doctorado.
- ◆ Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor). Cuenta con un Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA) y un Repositorio de Recursos Educativos denominado Metabase de Recursos Educativos (MRE).
- ◆ Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). A partir de un ejercicio de curaduría, han recopilado enlaces a diferentes fuentes, puestos a disposición de la comunidad universitaria.
- ◆ Universidad Michoacana. Dispone de un sistema bibliotecario donde se depositan las tesis.
- ◆ Universidad Nacional Autónoma de Chiapas. Los profesores crean recursos, pero no cuentan con un repositorio. Tienen su propia plataforma de MOOC ubicada en cursos.unach.mx
- ◆ Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con repositorios de revistas y tesis y un repositorio en desarrollo para recursos educativos.

Análisis de recursos de las IES. En la siguiente fase se acordó que cada IES realizaría un análisis interno para informar de los tipos de recursos digitales con los que contaba y que podía compartir. De las 12 instituciones participantes en una sesión virtual las ocho presentes compartieron su información, la cual se resume en la Tabla 1.

TABLA 1.
Tipos de recursos digitales disponibles en la IES participantes

INSTITUCIÓN	TIPO DE RECURSOS
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	Tesis, objetos de aprendizaje, presentaciones, videos, documentos de texto en Word y PDF
Universidad Autónoma de Yucatán (UAdY)	Videos, presentaciones, documentos de texto en versión Word y PDF
Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)	Videos, documentos en Word/PDF y micrositiOS web
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	Videos, documentos en Word/PDF y micrositiOS web
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor)	Textos en PDF, videos (en YouTube). En la Metabase cuenta con una ligoteca de recursos educativos curados
Universidad Autónoma de México (UNAM)	Videos, audios, cursos autogestivos, unidades temáticas denominadas Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA)
Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	Tesis, presentaciones y videos (previa autorización de los/las docentes)
Universidad Veracruzana	Videos, audios, imágenes, recursos educativos

Definición de políticas del repositorio. En junio de 2021 la UNAM presentó una propuesta de políticas para el repositorio ECOESAD. Después de una primera revisión, se acordó integrar dos grupos de trabajo que la analizarían y comentarían, a fin de enriquecerla.

En reuniones de trabajo realizadas de agosto a octubre del mismo año se presentaron propuestas de modificación a las políticas que derivaron en una versión final de las mismas, acordada en noviembre de ese año, organizadas en 10 grandes rubros que se muestran en la Tabla 2:

TABLA 2.
Políticas del Repositorio de REDA de ECOESAD

POLÍTICA	DESCRIPCIÓN DE LA POLÍTICA
Gestión	El repositorio integra y publica los recursos educativos digitales y/o metadatos provenientes de los repositorios y/o acervos cuya administración se realiza a través de las entidades que conforman el ECOESAD.
Servicio	Acorde a estándares de calidad que garantizan la eficacia y seguridad de sus servicios a través de un cuidadoso mantenimiento y actualización de software e infraestructura.
Derechos de autor	Se reconocen y respetan los derechos morales y patrimoniales de los autores de los recursos educativos digitales disponibles a través del repositorio, con apego a lo establecido en la Ley Federal del Derecho de Autor y a la propia normatividad de las entidades que conforman el ECOESAD.
Acceso y uso	El acceso al repositorio es gratuito y no requiere suscripción o registro; las personas usuarias se comprometen a respetar sus términos y condiciones de uso publicados en el mismo sitio web.
Actualización de recursos y metadatos	Se prevé actualizar la información suministrada por las IES depositarias, ya sea de manera periódica o a solicitud de las mismas.
Preservación	Para salvaguardar los recursos educativos puestos a disposición se realizarán las actividades necesarias para la preservación digital.
Remoción	Establecimiento consensuado de motivos por los que el repositorio puede remover contenidos publicados.
Privacidad	Acciones para proteger los datos personales recabados de las personas usuarias, cosechadores y proveedores de datos, conforme a la Ley General de Protección de Datos Personales.
Estadística	El repositorio generará estadísticas con la finalidad de llevar a cabo un control del uso, visibilidad, difusión y accesibilidad de los recursos educativos digitales que en él se depositen.
Cookies	El repositorio utilizará cookies propias con la finalidad de: generar información estadística, proporcionar sugerencias de consulta y almacenar preferencias de las personas usuarias.

Definición de metadatos y levantamiento del inventario de REDA. En junio de 2021 la UNAM presentó una propuesta de metadatos basada en el estándar Dublin Core con extensión LOM para la catalogación de los REDA, la cual se sometió a discusión y retroalimentación por parte de las personas integrantes del grupo de trabajo. Se acordó realizar el levantamiento del inventario de REDA con los siguientes descriptores:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Título | 10. Asignatura |
| 2. Palabras clave | 11. Audiencia |
| 3. Idioma | 12. Tipo de objeto |
| 4. Descripción | 13. Formato |
| 5. Autor(es) | 14. Tipo de interactividad |
| 6. Derechos patrimoniales | 15. Destinatario |
| 7. Área de conocimiento | 16. Tipo de actividad |
| 8. Área de conocimiento específica | 17. Plataforma de ubicación |
| 9. Licenciatura | 18. Identificador del recurso (URL) |
| | 19. Licenciamiento |

A partir del acuerdo de metadatos, se generó una hoja de cálculo para la realización de la captura de los REDA, estableciéndose en septiembre de 2021 la fecha límite para el envío de la información por parte de las IES participantes.

Derechos de autor. Derivado de las inquietudes expresadas por algunas personas integrantes del grupo de trabajo con relación a aspectos legales que conlleva la puesta a disposición de los REDA, la representación de la UNAM ofreció una plática con la abogada experta en Derechos de Autor de la CUAIEED-UNAM.

La plática se impartió en septiembre de 2021, vía videoconferencia, la cual versó sobre propiedad intelectual, derechos de autor y permisos de uso de los REDA. Los principales objetivos de la charla fueron: Dar a conocer los conceptos fundamentales de la propiedad intelectual y analizar su impacto en los programas académicos de educación a distancia, así como orientar a las IES en torno a la importancia del derecho de autor en la era digital.

Implementación del repositorio ECOESAD. En octubre de 2021 la UNAM-CUAIEED inició la implementación del Repositorio de REDA ECOESAD tomando como base el CMS (Sistema de Administración de Contenido por sus siglas en inglés) Drupal.

El Drupal se implementó con las siguientes características:

- ◆ Versión 9 (la última estable).
- ◆ Actualizaciones de seguridad.

- ◆ Módulos adicionales para:
 - Movilidad de información
 - Estadísticas
 - Búsquedas
 - Presentación de información
 - Tema gráfico
 - Utilerías

En noviembre del mismo año se realizó la migración del desarrollo a un nuevo servidor y se le asignó un certificado de seguridad gratuito.

En enero de 2022 se realizó una presentación beta del Repositorio¹. Posterior a ella se discutió la importancia de definir los datos de contacto por institución para atender eventos relacionados con sus recursos. Se solicitó a los participantes la revisión y emisión de comentarios con respecto al desarrollo.

Durante el primer semestre de 2022 se trabajó en completar información faltante en las hojas de datos aportados por las IES participantes y en afinar aspectos de diseño y funcionalidad del repositorio, cuyo lanzamiento público quedó programado para el segundo semestre de 2022.

Experiencias institucionales

Como se anticipó en la introducción, en este segundo apartado del capítulo se presentan brevemente cuatro experiencias institucionales que dan cuenta de los diferentes grados de madurez de los proyectos orientados a la generación y puesta en común de REDA en una pequeña muestra de IES participantes en el proyecto aquí reseñado.

Universidad Autónoma de Yucatán: Unidad Académica de Educación Virtual

Gestión de Recursos Educativos Digitales. En la Universidad Autónoma de Yucatán, desde la implementación del Sistema de Educación en Línea en apoyo a la docencia, en el año 2005, se han realizado esfuerzos por promover la producción de recursos educativos digitales. Desde su incorporación al ECOESAD, en 2007, y con la implementación del Programa Institucional de Habilitación Pedagógica (PIHP), se ha capacitado a los profesores tanto en el uso de herramientas tecnológicas, como la plataforma educativa y las herramientas Office 365, así como en la búsqueda de material didáctico en la red.

¹ <https://repositorio.ecoesad.org.mx/>

Con la implementación del nuevo modelo educativo institucional, en 2012, se incluyeron como parte de la habilitación docente, cursos relacionados con el sistema de gestión para el aprendizaje, así como cursos independientes sobre la curación de contenidos dirigidos particularmente a estudiantes.

En 2017, a través de los trabajos realizados por un grupo asesor para la creación de programas de estudio en modalidad virtual se propusieron, entre otras ideas, agregar a los programas de habilitación y actualización docente módulos relacionados con la planeación didáctica de asignaturas virtuales, así como la producción de recursos educativos digitales.

En 2018 se creó la Unidad Académica de Educación Virtual (UAEV), que en sus objetivos estableció el compromiso por fomentar una educación de calidad, utilizando las TIC, por sus propiedades de accesibilidad y flexibilidad.

La UAEV de la UAdeY, por la modalidad de estudio de sus programas, trabaja con recursos digitales. Sin embargo, la creación de recursos educativos generales suele realizarse de manera aislada por las personas asesoras. La dinámica se basa en la creación de recursos que cubren los niveles de competencias a alcanzar dependiendo de cada asignatura. El formato es de libre elección: pueden ser imágenes, presentaciones, videos, etc.

Los requisitos son bastante sencillos: todos los recursos deben alojarse en la plataforma de la UAEV y encontrarse disponibles para su visualización o descarga por parte de los estudiantes, que, a su vez, cuentan con un número de usuario y contraseña para acceder a dicha plataforma y, por consiguiente, a las asignaturas en las que se encuentran matriculados.

Conforme maduró el proyecto, se presentó la preocupación respecto a la legitimidad de los recursos, en especial en lo referente a los derechos de autoría. Para contar con un marco normativo, en 2020 la UAEV dio a conocer a su plantilla docente el lineamiento para la creación de recursos en cuanto a los derechos de autor: se indicó que el licenciamiento de los productos debería ser del tipo Creative Commons, así como explicitar la institución de procedencia del recurso. También, se invitó al personal a verificar sus fuentes de información y a citar de manera apropiada sus referencias.

Expectativas y realidades. La UAEV, al ser una unidad completamente virtual que opera dos programas de licenciatura y uno de bachillerato, con personal docente para cada uno, ha considerado de interés compartir sus recursos educativos digitales a través del repositorio ECOESAD. Los principales desafíos en este proceso se relacionan con la ubicación de tales recursos, pues el personal docente que los genera los aloja en espacios exclusivos de la institución, como la propia plataforma educativa, o en espacios en la nube asociados a cuentas de correo (que pueden ser personales o institucionales), los cuales requieren ciertos tipos de configuración para ser de acceso público; lo anterior dificulta el control sobre la disponibilidad de los productos, que fácilmente pueden cambiar de ubicación o de permisos de acceso, al ser gestionados individualmente por sus creadores.

Retos y oportunidades. La transición hacia un escenario de apertura y disponibilidad de los REDA implica varios retos para la UAEV.

El primero es eliminar el miedo a hacer público el trabajo propio, pues existe el temor a las críticas o retroalimentaciones para las cuales no todas las personas están preparadas.

Existe también la preocupación de que se observen los derechos de autor en todo el proceso, es decir, desde la creación de los REDA, con la debida referenciación de las fuentes consultadas, su licenciamiento en un esquema abierto y, por último, su uso por terceras personas en un marco de respeto y atribución a la autoría.

Si bien ha habido dificultades para aportar recursos al Repositorio promovido por ECOESAD, la propia iniciativa constituye una ventana de oportunidades para que la UAEV impulse entre su personal docente una cultura de producción y compartición de recursos educativos digitales. Así, la creación de guías y tutoriales dedicados a explicar los lineamientos adecuados para la creación de REDA y la generación de políticas institucionales que incentiven su generación y puesta en común contribuirán a un mayor impacto y visibilidad de la UAEV al interior de la institución, pero también a una mayor proyección hacia el exterior.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos: producción, acopio y curaduría de recursos educativos digitales

La producción y el almacenamiento de recursos educativos digitales en la UAEMor. En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor) la educación mediada por tecnologías inició en 2005, con la oferta del programa de Contador Público en línea, a través del Sistema de Educación Abierta y a Distancia. En 2008 se puso en marcha un programa institucional para promover la formación multimodal, con la idea de incorporar asignaturas híbridas y virtuales en programas educativos antes totalmente presenciales; esta iniciativa se denominó Espacio de Formación Multimodal, mejor conocida como *e-UAEM* (Zorrilla y Castillo, 2017).

En 2010 empezaron a operar las primeras asignaturas híbridas y virtuales en el marco de la formación multimodal y, desde entonces, *e-UAEM* se ha abocado a tres funciones principales: *a*) producción de recursos educativos; *b*) formación del profesorado para la docencia mediada por tecnologías; y *c*) gestión administrativa y técnica de la plataforma Moodle para la implementación de la formación multimodal.

En los primeros años de *e-UAEM* los recursos educativos digitales que se producían se alojaban exclusivamente en la plataforma Moodle, un entorno de acceso restringido que los mantenía ocultos e inaccesibles, aunque estuvieran en línea. Esto cambió en 2013, cuando con apoyo financiero del Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) se desarrolló y se puso en línea

la Metabase de Recursos Educativos² (MRE) de la UAEMor, la cual fue presentada públicamente en un evento celebrado en mayo de 2014.

Curaduría de recursos educativos digitales en la UAEMor. La MRE se concibió como un servicio en línea que no solo alojara los recursos educativos digitales producidos por e-UAEM, sino que también colectara vínculos a recursos educativos de valor desarrollados por terceros y curados por la comunidad de personas usuarias del sistema. Así, desde su lanzamiento, la MRE integró dos colecciones: una de objetos de aprendizaje producidos por e-UAEM y una ligoteca de recursos educativos curados.

En sus nueve años de vida, la MRE ha cumplido importantes funciones, ya que no solo almacena el acervo de recursos educativos generados en la UAEM, sino que los pone a disposición del mundo y promueve una cultura de curaduría de recursos educativos en línea entre su comunidad de usuarios, incluidos estudiantes y docentes.

Así, en torno a la MRE se han llevado a cabo dos *rallies* de búsqueda de recursos educativos³, uno para estudiantes de bachillerato (2014) y otro para estudiantes de licenciatura (2016). También en 2016, como parte de la organización del segundo *rally* se desarrolló un MOOC de Curaduría de Recursos Educativos en Línea, el cual a la fecha se ha ofertado en dos ocasiones en la plataforma MéxicoX: la primera en 2016 y la segunda en 2019.

Retos y oportunidades en la gestión y actualización de la MRE. La MRE se desarrolló a partir del software DSpace, versión 6.2, y desde su creación ha sido gestionada en un servidor de la propia UAEM, por personal de la institución. No obstante, en 2019 la persona que la desarrolló y que la administraba dejó la UAEM, lo que ha representado un *impasse* en lo que se refiere a actualizaciones y crecimiento del proyecto.

En 2021 la UAEM creó su Comité de TIC, el cual generó el Programa Institucional de TIC⁴. En este, uno de los cinco ámbitos de acción es el de *Recursos*, que se refiere a la puesta a disposición de la comunidad universitaria y de la sociedad en general de recursos informativos y de comunicación de base tecnológica, incluyendo acervos bibliotecarios, producción científica, académica, artística y cultural, así como **recursos educativos digitales**, entre otros.

El Programa Institucional de TIC (UAEM, 2021), en su ámbito de recursos, prevé fortalecer iniciativas como el Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA)⁵, la Metabase de Recursos Educativos (MRE) y la Galería Virtual Universitaria (GVU)⁶, entre otros.

² <http://metabase.uaem.mx>

³ <http://rally.e-uaem.mx/>

⁴ <https://comitedetic.uaem.mx/programa-institucional-de-tic-2/>.

⁵ <http://riaa.uaem.mx/>

⁶ <http://galeria.uaem.mx/>

Por tanto, el proyecto del Repositorio de Recursos Educativos Digitales Abiertos de ECOESAD es totalmente afín con las políticas de acceso abierto y de recuperación y curación de recursos educativos digitales de la UAEM, motivo por el cual esta institución se ha sumado a la iniciativa con compromiso y entusiasmo, en la confianza de que este nuevo espacio será una ventana más para el acceso y la puesta en común de valiosos recursos educativos digitales.

Universidad Autónoma de Nuevo León: Compromiso con la conservación del patrimonio digital de la institución

El repositorio de la UANL. La UANL cuenta con un repositorio⁷ que fue creado en el año del 2010 bajo la Dirección del Portal *Web*. Previo a ello, la visibilidad de la producción científica de docentes y estudiantes sólo era posible por medio de la publicación en revistas científicas, publicaciones generadas por la misma universidad o repositorios de otras instituciones, a menudo con un costo involucrado para el autor o el usuario, lo cual representaba un obstáculo, ya que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2003:

El objetivo de la conservación del patrimonio digital es que éste sea accesible al público. Por consiguiente, el acceso a los elementos del patrimonio digital, especialmente los de dominio público, no debería estar sujeto a requisitos poco razonables. Al mismo tiempo, debería garantizarse la protección de la información delicada o de carácter privado contra cualquier forma de intrusión.

La función del repositorio de la UANL es fungir como un sistema que almacena y mantiene la información digital de la producción académica y científica de la universidad. Esto ha beneficiado tanto a la comunidad estudiantil como a la docente, brindado visibilidad y difusión mundial a los documentos publicados, perdurabilidad y reconocimiento, así como también ha hecho posible que cualquier persona pueda consultar los trabajos allí publicados, gracias a buscadores de amplia cobertura como Google y Google Académico.

El sitio web del repositorio institucional cuenta con una sección especializada denominada Dirección de Educación Digital (DED), dentro de la cual se pueden apreciar siete apartados correspondientes a distintas unidades de aprendizaje que cuentan con materiales interactivos variados, los cuales se enfocan, sobre todo, a recursos educativos digitales.

La participación de la UANL en el proyecto del Repositorio de ECOESAD busca dar continuidad al poblamiento del repositorio institucional y es acorde a la misión de la DED: “promover el desarrollo educativo de nuestro país mediante la combinación del autoaprendizaje, la interac-

⁷ <https://eprints.uanl.mx/>

tividad y el uso de las tecnologías de información y comunicación; considerando los principios de calidad, equidad, cobertura, flexibilidad curricular, innovación académica y responsabilidad social”. (UANL, 2015)

El acopio de REDA en la UANL. Como actividad inicial para lograr el objetivo de este proyecto se determinó que era necesario contar con el apoyo y participación de las 26 Facultades y 29 Escuelas Preparatorias de la UANL, por lo que se generó un oficio de comunicación dirigido a cada director de dependencia donde se explicaba el objetivo del proyecto y la importancia de que cada autor/a compartiera sus recursos y materiales educativos digitales con distintas instituciones educativas a nivel nacional a través del Repositorio ECOESAD.

Se obtuvo respuesta de 3 facultades y 6 preparatorias. De estas dependencias se obtuvieron 329 recursos; gracias a estos aportes, se identificaron las principales aplicaciones que utilizan los profesores de la UANL para el desarrollo de sus recursos, entre las cuales figuran las que se enlistan a continuación: YouTube, Prezi, Wordwall, Canva, Sharepoint, Padlet, Kahoot, FrameVR, Genial.ly, Quizlet, Nearpod, Educaplay, Edpuzzle y Quizizz

Una vez recabados los recursos fue necesario hacer una revisión para identificar aquellos que cumplieran con los datos de identificación requeridos, tipo de licenciamiento-derechos de autor y funcionalidad de los vínculos a los mismos, con especial interés en que no fuera necesario ingresar a un sitio web o iniciar sesión en un servicio para acceder a ellos.

Retos y desafíos en el proceso de compartir REDA. En esta fase se presentaron desafíos, especialmente en materia de derechos de autor y licenciamiento, lo que derivó en una consulta a la Oficina de la Abogacía General de la Universidad, la cual indicó que era necesario realizar un análisis de las políticas de uso y difusión de las diferentes aplicaciones con las que habían sido desarrollados algunos recursos, así como el aseguramiento de contar con el permiso del docente autor para la difusión de su recurso y su licenciamiento en un esquema abierto de libre acceso.

Otra dificultad fue que los REDA no siempre se encontraban alojados en espacios institucionales que aseguraran su disponibilidad en todo momento, lo que hacía necesaria su transferencia de cuentas personales a cuentas institucionales.

Pese a las dificultades, la Universidad Autónoma de Nuevo León y su Dirección de Educación Digital mantienen el compromiso de continuar con la recopilación de REDA y su puesta a disposición del público. Sin embargo, el mayor compromiso es que se otorgue el reconocimiento a la labor y el esfuerzo que realiza el personal docente para el desarrollo de sus materiales, al tiempo que se fomenta una cultura de acceso abierto y de respeto a la propiedad intelectual de terceros.

UDGVirtual: Impulso renovado para ampliar y diversificar los contenidos educativos digitales

Creación de recursos educativos para la educación en línea. UDGVirtual es la dependencia universitaria de la Universidad de Guadalajara encargada de administrar, desarrollar y ofrecer programas educativos en modalidad virtual. Actualmente ofrece un bachillerato, nueve carreras profesionales y diez posgrados en modalidad en línea, además de programas de educación continua. En 2021 su matrícula fue de 5 312 estudiantes ubicados en diferentes partes de México y del extranjero.

A lo largo de sus más de 15 años de operación, UDGVirtual ha realizado esfuerzos encaminados a la mejora continua de sus programas educativos. Dado que los cursos en línea requieren un fuerte soporte de recursos informativos y didácticos digitales, una de las estrategias implementada se enfoca en el fortalecimiento del diseño y producción de dichos contenidos educativos acordes a las necesidades particulares de la población estudiantil.

Ésta ha sido una prioridad en los últimos seis años por lo que se han reforzado las acciones para ampliar y diversificar los tipos de contenidos que dan apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre las acciones implementadas destacan:

- ◆ Creación de nuevos materiales educativos digitales, así como actividades interactivas y su incorporación en las asignaturas para facilitar la comprensión de los contenidos, reforzar los aprendizajes, hacer más atractivos los cursos e incrementar el interés de los estudiantes.
- ◆ Catalogación y puesta a disposición de los nuevos recursos que cumplan con los criterios para ser compartidos en el repositorio de la biblioteca virtual de UDGVirtual.
- ◆ Establecimiento y mejora de procedimientos para la creación de recursos educativos digitales en diferentes formatos y funcionalidades, tomando en cuenta aspectos de accesibilidad.
- ◆ Capacitación docente mediante cursos y talleres para la creación de videos y otros recursos educativos digitales.
- ◆ Establecimiento de nuevos mecanismos para el trabajo colaborativo entre diferentes áreas de la estructura organizacional.
- ◆ Diseño de guías y tutoriales para la producción de materiales educativos.
- ◆ Revisión, validación de la confiabilidad y corrección de estilo de los contenidos de los materiales multimedia.
- ◆ Asesoría permanente en materia de derechos de autor para evitar el plagio y fomentar el uso de contenidos de acceso abierto.

Gracias a estas acciones, después de cinco años de trabajo constante se cuenta con 1 271 nuevos materiales multimedia, los cuales son utilizados en diferentes asignaturas de los programas educativos. Sin embargo, aún faltan algunos aspectos por atender, tales como:

- ◆ Integrar el proceso de producción de materiales educativos digitales como una actividad propia de las áreas institucionales correspondientes, así como de los docentes, de tal manera que se considere como indicador de productividad.
- ◆ Motivar a los profesores para que se actualicen e incorporen en su práctica el uso de nuevas herramientas digitales para la creación de actividades interactivas y contenidos educativos acordes a los planes curriculares y perfiles de egreso.
- ◆ Incentivar la producción de los recursos educativos que contengan elementos diversos como accesibilidad, interactividad, multimedia, actualidad, que faciliten la colaboración, la flexibilidad y los procesos comunicativos.
- ◆ Generar un repositorio único que integre la producción, pasada y actual, de las publicaciones académicas y científicas, así como de los recursos digitales creados exprofeso con fines educativos.
- ◆ Incorporar procedimientos para que todo recurso de nueva creación contenga de manera explícita licencias de derechos de autor abiertas.
- ◆ Promover de manera institucional una cultura de creación de recursos educativos abiertos que contribuya al “acceso universal a la educación de calidad” promulgada por la UNESCO (s./f.).

Curaduría de contenidos digitales. Dado que la producción de materiales propios implica tiempo, dinero y esfuerzo, y no se cuenta con el personal suficiente ni exclusivo para estas labores, además de que se requiere la colaboración de profesionales en diferentes áreas (expertos en contenido, diseñadores gráficos, programadores, gestores de plataformas, correctores de estilo, entre otros), en los últimos años también se han orientado esfuerzos a la curaduría de recursos educativos abiertos o de libre acceso.

A este respecto, como parte del Programa de Formación integral, se creó un sitio web en el que se han puesto a disposición un acumulado (al 2021) de 1 999 recursos digitales y cursos en línea gratuitos (Sistema de Universidad Virtual, 2022), mismos que se encuentran organizados por temática, programa educativo, idioma y tipología para facilitar a los usuarios el acceso en función de sus necesidades de información y formación. Dichos recursos se caracterizan por ser de tipo multimedia, breves, con diseños atractivos, con contenido interactivo, evitando publicaciones de investigación como libros especializados y revistas científicas.

Para evitar conflictos de derechos de autor, el sitio web se emplea como un agregador de ligas más que como un repositorio de recursos. Es decir, en el sitio no se hospedan los archivos o recursos digitales, sino que se organizan y ponen a disposición los enlaces que dirigen a las diferentes plataformas o espacios web que los albergan o que son responsables de su publicación.

La curaduría de contenidos es un proceso que ha implicado la capacitación constante de diferentes colaboradores que han apoyado en esta tarea; se les forma en la búsqueda, evaluación, selección, organización, agregación de valor y puesta a disposición de recursos educativos confiables.

Expectativas y realidades en la colaboración de UDGVirtual con el repositorio del ECOESAD. Colaborar con el ECOESAD para la creación del repositorio interinstitucional de recursos educativos digitales fue una encomienda institucional en la que UDGVirtual ha participado de manera activa desde el inicio de este proyecto. En el comienzo de los trabajos se consideró compartir la totalidad de recursos educativos creados en los últimos años, así como la colección de contenidos curados en la web libre (tal como se describe arriba), sin embargo, nos hemos topado con algunos inconvenientes que han limitado contribuir con estos materiales. En primer lugar, no todos los recursos se encuentran hospedados en el repositorio institucional, sino que muchos de ellos se han colocado de manera directa en cada asignatura. Así también, una cantidad considerable de recursos educativos no cuentan con licencias de uso explícitas, lo que nos impide compartirlos con otros repositorios como el del ECOESAD. Por otro lado, hay recursos que fueron creados para una actividad, unidad o asignatura específica, lo que limita su uso en otros contextos. Por último, los recursos educativos que se han curado de la web libre están dispuestos en un sitio web cuyos metadatos no pueden ser cosechados por algún repositorio externo, por lo que se requiere de trabajo minucioso para generar la base de datos con todos los recursos disponibles. Ante este panorama, se ha realizado la revisión y selección de algunos recursos educativos digitales que, aunque no es la cantidad que se quisiera, aportan a este proyecto que será de utilidad para las instituciones que conforman la red del ECOESAD.

Retos y oportunidades. Entre los retos que el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara identifica se encuentran:

- ◆ Emisión por las autoridades competentes de políticas y lineamientos institucionales para la creación de recurso educativos abiertos. Esto incluye posicionamientos claros respecto al respeto a los derechos de autor y la promoción de licencias abiertas.
- ◆ Adopción de una cultura de acceso universal a la educación de calidad para facilitar el uso, adaptación y distribución de materiales didácticos, de aprendizaje y de investigación.
- ◆ Contar con un repositorio único que albergue todos los materiales educativos digitales de creación propia (antiguos y nuevos) con las condiciones necesarias de interoperabilidad para que sean compartidos con otros repositorios institucionales de libre acceso.

Conclusiones

A partir de los intercambios entre instituciones generados por este proyecto y con base en las experiencias compartidas por las IES participantes, se identificaron algunos desafíos y áreas de oportunidad para lograr avances significativos en la creación y compartición de REDA.

Entre los principales retos se identificaron, por orden de importancia, los siguientes: escasez de políticas institucionales que fomenten la creación y puesta en común de REDA; de lo anterior se desprende la falta de incentivos institucionales para la actividad de generar y difundir REDA; falta de experiencia en algunas de las IES con respecto a directrices nacionales e internacionales en materia de derechos de autor, licenciamiento abierto y esquemas de metadatos; dispersión de los REDA existentes, a veces ubicados en espacios de acceso restringido y comúnmente gestionados de forma individual por sus creadores, lo cual dificulta su acopio y localización; carencia de criterios establecidos para la producción de REDA, por lo que estos a menudo no explicitan aspectos fundamentales como autoría, referencias, licenciamiento, metadatos, entre otros, lo que genera engorrosos procedimientos de autorización de sus autores para poderlos compartir; desarrollo de REDA mediante aplicaciones con variadas políticas de uso y difusión de los productos resultantes; temor al plagio o a la crítica por parte de sus autores.

Asimismo, las áreas que se presentan como oportunidades para impulsar una cultura de creación y puesta en común de REDA son: el fomento a la emisión por parte de las IES de directrices institucionales para todos los procesos asociados a la generación y difusión de REDA, que incluyan creación de repositorios institucionales especializados en este tipo de productos o su canalización a repositorios existentes como el de ECOESAD; fomento y labores de formación para impulsar una cultura de curaduría de REDA, tanto entre docentes, como entre estudiantes, para optimizar el aprovechamiento de los recursos existentes en todo el mundo; conformación de equipos especializados al interior de las IES para la producción de REDA con estándares de calidad que incluyan valores como innovación, accesibilidad, interactividad, pertinencia, actualidad, multimodalidad, entre otros, a fin de escalar el potencial existente y superar el modelo actual que depende, en algunas instituciones, casi de forma exclusiva de las iniciativas docentes; impulso a proyectos interinstitucionales, como el Repositorio ECOESAD para evitar la duplicidad de esfuerzos en la producción de REDA y aprovechar el potencial de colaboración de las IES miembros del ECOESAD.

Referencias

- BOAI. (2002). <http://www.soros.org/openaccess/translations/spanish-translation>
- Sistema de Universidad Virtual. (2022). *Informe de Actividades 2021*. https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2021udgvirtual.pdf
- The Cape Town Open Education Declaration (Declaración de Ciudad del Cabo para la Educación Abierta). (2007). <https://www.capetowndeclaration.org/read/spanish-translation/>
- UAEM. (2021). *Programa Institucional de Tecnologías de la Información y la Comunicación*. <https://comitedetic.uaem.mx/wp-content/uploads/2022/05/Programa-Institucional-de-TIC-UAEM-1.pdf>
- UAEV. (2021). *Unidad Académica de Educación Virtual*. <https://uae.v.UAdY.mx/#/UAEV-NOS>
- UANL. (2015). *Manual de organización*. <https://docplayer.es/77004013-Manual-de-organizacionde-la-universidad-autonoma-de-nuevo-leon.html>
- UANL. (2019, 22 de mayo). *Misión y visión* (p. 185). <https://www.uanl.mx/mision-y-vision/>
- UANL. (2022, 13 de enero). *Dirección de Educación Digital*. <http://ded.uanl.mx/>
- UANL. (s. f.). *Acerca de este Repositorio Institucional - Repositorio Institucional UANL* (Repositorio Académico Digital). <http://eprints.uanl.mx/information.html>
- UNESCO. (2003, 15 de octubre). *Carta sobre la preservación del patrimonio digital* (p. 11). <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/carta-preservacion-del-patrimonio-digital>
- UNESCO. (s. f.). *Recursos educativos abiertos*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- Zorrilla, M. L. y Castillo, M. (2017). *Nacimiento y evolución del proyecto multimodal de la e-UAEM*. En G. Coronado (Coord.), *La educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional* (pp. 135-156). UDG Virtual/Ecoesad. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1873>

CAPÍTULO 3

Colaboratorio: Experiencia entre Pares Académicos para la Mejora Continua de la Educación Superior a Distancia

Felicidad del Socorro Bonilla Gómez, Martha Imelda Madero Villanueva, María Concepción Montero Alfárez, Magaly Elizabeth Gómez Hernández, Carla Mónica Gómez Salgado, Rocío Valles Rosales, Alma Delia Chávez Toledo, Mónica Janneth Estrada González, Karla Gabriela Ávila Durán

“La calidad nunca es un accidente; siempre es el resultado de alta intención, esfuerzo sincero, dirección inteligente y ejecución hábil; representa la sabia elección de muchas alternativas”.

WILLIAM A. FOSTER.

Introducción

Con la intención de integrar dentro del Plan de Trabajo del Espacio Común de Educación Superior a Distancia, ECOESAD, propuestas que coadyuven a la mejora y crecimiento de la educación a distancia, a inicios del 2021, se llevó a cabo una consulta entre los asociados, cuyo resultado hizo visible la necesidad de que el ECOESAD sea un espacio de asesoría y preparación para las Instituciones que someten sus programas educativos en la modalidad a distancia a procesos de evaluación y acreditación.

Lo que derivó en la inquietud de contar con una herramienta de evaluación que se adecúe a la naturaleza, las características y el contexto de los programas educativos en modalidad a distancia mediada por tecnologías. Dicha inquietud da lugar a una experiencia de trabajo en Colaboratorio cuya riqueza se describe en el presente capítulo con el objetivo de destacar las particularidades del aprendizaje continuo en colaboración, que, si bien tiene como eje la calidad de los programas educativos, también rescata y consolida la misión del ECOESAD al compartir ideas y experiencias de acuerdo con la madurez de cada institución.

Por lo que es importante destacar que no es objeto de este trabajo hablar del Instrumento de Evaluación generado, sino compartir la experiencia de uno de los equipos de trabajo del ECOESAD que llevó a cabo un proceso de aprendizaje en Colaboratorio, teniendo como elemento central la mejora continua de la calidad entre pares por tanto la relevancia de este trabajo se centra en destacar la importancia de la existencia del ECOESAD para continuar aprendiendo a partir de la puesta en común y las aportaciones de los demás, es decir, a través de la colaboración, la cual mantiene viva a la Red.

Con esta intención el presente capítulo se ha dividido en tres apartados: el primero establece algunas referencias básicas que dan fundamentación al proyecto; el segundo narra de manera breve y general el desarrollo del proceso que se siguió con la finalidad de contar con un instrumento que se adecuara a la naturaleza y características de los programas educativos en modalidad a distancia. Por último, el tercero expone ideas sustantivas que dan cuenta de la experiencia vivida desde la voz de sus participantes, subrayando que el proyecto surge como una inquietud de las instituciones miembro de ECOESAD.

Filosofía del Colaboratorio ECOESAD

Dado que el ECOESAD, tal y como su nombre lo indica, se enfoca hacia las particularidades de la educación superior impartida en la modalidad a distancia, es imperativo brindar un contexto de su definición, se retoman para ello las ideas de García Aretio, L. (1987):

La Educación a Distancia es un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Asimismo, se toma a Martínez, C. (2008) por la clara descripción que de ella plantea citando a Vásquez, Bongianino y Sosisky (2006) y a Díaz (2012) al señalar que “La educación a distancia es una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa, que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje”.

Por lo que queda claro que la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje rompe con los paradigmas tradicionales, traspasando las barreras del tiempo y el espacio. Ahora bien, ahondando más en esta práctica es importante valorar la pertinencia de cada uno de sus componentes en el desarrollo de la educación superior.

De tal manera que al mirar la calidad educativa como punto de interés del equipo de trabajo y conforme a lo que plantea Moreno Castañeda, M. (2007), la conceptualización de calidad se desprende de las expectativas que se tienen en relación con los diversos procesos, productos y servicios, de quienes esperan satisfacer sus necesidades o aspiraciones. Que vinculada al ámbito educativo, la premisa sería la satisfacción de la ejecución y resultados de los procesos, que como el mismo autor menciona, están condicionados al personal académico, el currículum, el apoyo a los estudiantes, los recursos de información y conocimiento, su accesibilidad, procedimientos de evaluación válidos y confiables para la institución, la sociedad y el propio estudiante.

Por lo que, la intención de los trabajos realizados por este grupo es aportar valor a las acciones que se realicen en las instituciones educativas en relación con el aseguramiento de la calidad de

sus procesos y componentes formativos, a través de mecanismos que establezcan estándares adecuados y pertinentes a la modalidad a distancia, sobre los cuales hacer un ejercicio de evaluación.

Pérez Juste, R. (2000), menciona que la evaluación de programas educativos es un “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable– orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

La relevancia de dicho mecanismo desemboca en acciones de mejora continua a partir de un plan de actuación generado del análisis valorativo de los componentes de operación del programa educativo.

Por lo que corresponde al método de trabajo en Colaboratorio, la UNESCO, en su libro *Hacia la Sociedad del Conocimiento* (2005) señala que se trata de un laboratorio o de un centro de investigación distribuido que echa mano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para que sus miembros, como parte de una gran red de colaboración, generen experiencias y conocimiento basados en un interés común.

Para el grupo que se constituyó en esta ocasión, la referencia al Colaboratorio se dio de manera natural, ya que, la forma de organización del ECOESAD se basa per se en la colaboración, y en este caso lo que se puso en común fue la idea de concebir una nueva manera de valorar la calidad de nuestros programas educativos y una forma distinta de contribuir al bien común.

Así mismo, ante el contexto de la pandemia por COVID-19, la ubicación de las y los integrantes del grupo de trabajo reforzó la necesidad de concretar encuentros, organizar tareas, aportar iniciativas y echar mano de las herramientas tecnológicas para la colaboración en línea. Con el Colaboratorio incluso se ha hecho posible fortalecer lazos institucionales, incrementar conocimientos de sus participantes y sobre todo generar nuevo conocimiento tal como lo son la metodología y los lineamientos que se crearon mediante este modo de organización.

Rivera Sánchez, C. (2013), señala en uno de sus artículos que la forma posible para organizar un colaboratorio puede darse desde una comunidad virtual de práctica, pasar por un proceso de integración de un sistema de datos de la comunidad, avanzar hacia la concreción de un instrumento compartido, e incluso concretarse en una comunidad virtual de aprendizaje.

Lo valioso de este modo de organización es que se pone en práctica –incluso a modo de metaproceso– lo que es la propia modalidad educativa que se pretende evaluar. Se hace uso de diversas herramientas tecnológicas para establecer comunicación, para redactar, para revisar avances, para concretar las versiones en borrador de los documentos fundamentales, entre otros. Organizarse mediante el colaboratorio también ha permitido dar cuenta de las limitaciones propias de cada integrante del equipo, así como la construcción de nuevos conocimientos a través del conocimiento en comunidad. Co-accionar de manera natural dio lugar a la inter-creación. Ahora gracias a esta posibilidad, se asegura que la filosofía de la gran red ECOESAD se ha nutrido y ha madurado ampliamente para dar lugar a nuevas experiencias similares.

Desarrollo del Proyecto

Para llevar a cabo la tarea de contar con una herramienta de evaluación que se adecúe a la naturaleza, las características y el contexto de los programas educativos en modalidad a distancia mediada por tecnologías, se convocó a las instituciones miembro del ECOESAD a participar en el proyecto para el diseño del instrumento de evaluación. Inicialmente ocho instituciones manifestaron su interés por formar parte de esta iniciativa y designaron para ello a académicos con experiencia en la Gestión, Operación y Evaluación de sus Programas Educativos de Educación Superior a Distancia. De esta manera, se formó un equipo de trabajo multidisciplinario –entre ellos perfiles como: comunicólogos, pedagogos, informáticos, administradores, ingenieros en sistemas– que sumaron sus esfuerzos con el fin de atender e integrar acciones e iniciativas para contribuir a elevar la calidad de los programas educativos en esta modalidad, a través de ejercicios de autoevaluación y evaluación mediante la conformación de un colaboratorio entre pares académicos de las instituciones miembro de ECOESAD.

El proyecto inició con la puesta en común de las inquietudes de las instituciones representadas en el grupo, el diálogo y la conveniencia de gestar una innovación en esta materia. Para conducir las acciones del grupo se definió la integración de un plan de trabajo donde se enunciaron: los objetivos, la justificación, el método de trabajo y un cronograma asignando las respectivas responsabilidades. Así como la construcción de un marco referencial que permitiera poner en común los referentes teóricos y conceptuales para evaluar la calidad de los programas educativos, es decir, tener claro el significado de las categorías y los indicadores a considerar.

Se definió un método de trabajo para construir el instrumento de evaluación ECOESAD, que consistió en el análisis comparativo de instrumentos disponibles de los diferentes organismos evaluadores tanto a nivel nacional como internacional.

Derivado del ejercicio de análisis y reflexión sobre cada una de las categorías e indicadores analizados, se integró el instrumento propuesto, haciendo énfasis en aquellos elementos que realmente coadyuvan a la mejora de la modalidad.

El instrumento se integra por 12 categorías:

- ◆ Propuesta curricular y Modelo educativo,
- ◆ Diseño para el aprendizaje,
- ◆ Personal académico,
- ◆ Evaluación del aprendizaje,
- ◆ Estudiantes,
- ◆ Formación integral,
- ◆ Servicios de apoyo para el aprendizaje,
- ◆ Vinculación, Investigación,
- ◆ Infraestructura,
- ◆ Plataforma tecnológica, y
- ◆ Gestión administrativa y financiera.

Las categorías del Instrumento de Evaluación ECOESAD se asemejan a aquellas que contemplan los instrumentos de evaluación para los programas educativos en la modalidad presencial. Sin embargo, la precisión en las descripciones de cada una de ellas y en las evidencias para cada

uno de los indicadores y los elementos específicos se concentran en la modalidad a distancia mediada por tecnologías, siendo ello un distintivo en comparación con lo que actualmente no se observa en la mayoría de los instrumentos analizados.

Igualmente se integraron los referentes de la metodología de aplicación del instrumento central, considerando la pertinencia de evaluación entre pares, considerando en todo momento la realidad de cada institución y el valor que guarda la empatía entre quienes están al frente de llevar a cabo la gestión y operación institucional de los programas educativos en modalidad a distancia.

Una vez integrada la primera versión del instrumento, el equipo de trabajo consideró necesario evaluar la pertinencia y efectividad de éste. Para ello, se reflexionó sobre el proceso idóneo para llevar a cabo el pilotaje del instrumento, coincidiendo en la necesidad de fortalecer los perfiles de quienes integran el equipo, para hacer el ejercicio de autoevaluación, primero entre el equipo, de forma que el instrumento fuese probado autoevaluando un programa educativo de cada una de las instituciones participantes (en una lógica didáctica de aprender haciendo).

Con este fin se propone el diseño de un Diplomado con una perspectiva innovadora a modo de colaboratorio, donde las personas participantes fungirán como aprendientes y facilitadoras de aprendizajes al mismo tiempo, además de gestar conocimiento nuevo como parte del capital intelectual de la experiencia. Esto permitirá fortalecer y validar las habilidades como evaluadores de programas educativos a distancia en el nivel superior.

El desarrollo del Diplomado se propone en dos etapas, la primera, el ejercicio de autoevaluación, y los resultados de ésta se someten a una etapa de coevaluación de pares en colaboratorio, donde de forma dialogada se orientará desde la experiencia institucional de quienes participan como pares y proponen acciones de mejora que se adapten a la institución evaluada.

Experiencia Vividas

Dado que el propósito central de este trabajo es narrar la experiencia de colaboración, es importante que desde la voz de quienes integraron el equipo de trabajo se describan los aportes realizados y los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo del proyecto. Así mismo, se rescaten las áreas de oportunidad que identifican las participantes, ya que esta experiencia será un elemento fundamental en el desarrollo del Diplomado propuesto, el cual se visualiza como un aprendizaje continuo en que en diferentes momentos y con base en su experiencia, cada una de las participantes alternará roles entre aprendiz y facilitador del aprendizaje, teniendo como centro de aprendizaje la mejora continua de la calidad de los programas educativos en la modalidad a distancia, con una nueva visión que da la evaluación entre pares a partir de las experiencias y contextos de cada participante.

De tal manera, que las Instituciones que ya cuentan con un sistema maduro de Educación a Distancia puedan mejorarlo y al mismo tiempo compartan su experiencia y buenas prácticas;

para que las Instituciones que inician o aún no cuentan con un sistema maduro, puedan valorar qué de estas experiencias y buenas prácticas pueden aplicar de manera inmediata y qué otras en el mediano o largo plazo.

Esto representa un gran insumo, que al mismo tiempo es innovador, ya que a futuro se pretende que con cada edición del Diplomado tanto el Instrumento, como el Diplomado mismo pasen por un proceso de actualización y mejora, al nutrirse de la experiencia y contextos de los participantes.

Así, con la intención de rescatar aspectos de la riqueza de trabajar en colaboratorio, se llevó a cabo un ejercicio vivencial y experiencial, de corte cualitativo, para recabar desde la voz de quienes participaron en el Colaboratorio, la experiencia vivida a lo largo del desarrollo del proyecto.

Para ello se generó un instrumento consistente en un cuestionario de tres preguntas abiertas:

1. ¿Qué rol o roles desempeñé?
2. ¿Qué aporté?
3. ¿Qué aprendí?

Además, se solicitó a las participantes narrar brevemente su vivencia a lo largo del desarrollo del proyecto.

El instrumento estuvo disponible para su llenado a través del Drive de trabajo del proyecto. Cada participante, vertió sus respuestas de forma individual e independiente, pudiendo acceder al Drive para complementar su información en el momento que mejor le pareciera, sintiéndose libre de compartir su experiencia.

Las nueve integrantes del equipo participaron en el llenado del instrumento, compartiendo su experiencia en el Colaboratorio. Por método se omiten los nombres de las participantes y se identifica a cada participante a través de una literal.

A continuación, se presentan los resultados de dicho ejercicio.

Pregunta 1

1. ¿Qué rol o roles desempeñé?

En su mayoría las respuestas de las nueve participantes en el Colaboratorio coinciden y pueden identificarse tres roles fundamentales:

Coordinación General conducida **de manera colaborativa** cuya función principal fue proponer el cómo gestionar el proyecto Calidad Educativa, considerando la planeación, el esquema de trabajo, los objetivos y método, acordar las tareas y fechas de cumplimiento, entre otros.

Coordinación operativa del equipo de trabajo cuya tarea fundamental fue la de citar a las reuniones, redactar las minutas de acuerdos, hacer llegar la información por las vías acordadas, ya sea correo electrónico o el chat del grupo en WhatsApp.

Colaborador o Participante en las diferentes tareas que se acordaron en el pleno de las reuniones.

Cabe señalar que no hubo un acuerdo previo de estructura organizacional, sin embargo, en un inicio, con el propósito de dar forma y poner en marcha el proyecto fue necesario establecer un responsable del proyecto, por lo que desde el Consejo Directivo ECOESAD, se asignó como tal a la Representante Institucional de la Universidad Autónoma de Guerrero, sin existir un acuerdo sobre cómo organizar el equipo de trabajo y los diferentes roles que intervendrían.

Una vez establecido el plan de trabajo e integrado el equipo, con base en las necesidades del mismo proyecto los roles fueron rotativos, la coordinación estuvo a cargo de diferentes participantes de acuerdo con su grado de experiencia en el tema. Esto se refleja en las respuestas de las participantes.

Pregunta 2

2. ¿Qué aporté?

Como ya se ha mencionado anteriormente, una de las riquezas del Colaboratorio es la interacción, la puesta en común de la experiencia y el conocimiento individual de cada una de las participantes que generan nuevas experiencias y conocimiento basados en un interés común. En esta sección cada una de las participantes expone sus aportaciones individuales.

La **Participante A** menciona que uno de sus aportes fue tiempo dedicado al proyecto de Calidad, la experiencia que ha acumulado al desempeñarse como evaluadora tanto de Programas Educativos para otorgar RVOE¹, como de proyectos de desarrollo en fondos concursables de la Secretaría de Educación Pública.

Así también, menciona haber puesto su mejor esfuerzo, al igual que todas sus colegas, para impulsar y mantener el espíritu de colaboración para lograr los objetivos planteados por el grupo de trabajo.

Para la **Participante B**, su aportación principal fue proveer de experiencia en el ámbito de la formación de pares, además de acompañar los procesos de concreción de los instrumentos, particularmente haciendo lecturas comentadas y sugiriendo posibles ajustes a ideas que de manera oportuna generaban quienes asumieron un rol activo en la revisión documental e integración de los resultados a modo del gran instrumento que se concibió.

Comenta, además, que del mismo modo se aportaron referentes para concebir el proceso de pilotaje a modo de Diplomado.

¹ Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios

Por su parte, la **Participante C**, destaca la oportunidad que tuvo de aportar distintos marcos de referencia de organismos evaluadores y acreditadores, tanto nacionales como internacionales, en donde a través de un trabajo colaborativo y coordinado, se realizó un análisis comparativo de dichos marcos, lo que permitió identificar aquellas categorías e indicadores que se consideraron pertinentes y que aportan valor al ejercicio de evaluación de un programa educativo de pregrado en modalidad a distancia

Para la **Participante D**, su aporte consistió básicamente en buscar y seleccionar información y ponerla a disposición del grupo.

La **Participante E** menciona que trató de transmitir verbalmente y por escrito, las llamadas especificaciones, requisitos, evidencias² y todo aquello que durante ya varios años, han resultado en elementos indispensables en los procesos internos y externos de evaluación.

Por otro lado, la **Participante F** considera que su aporte en este proyecto fue principalmente realizar aportes y sugerencia en los documentos compartidos para trabajar de manera asincrónica, esto debido a que su personalidad (timidez) y poca experiencia en el área la limitaron un poco para participar de manera verbal en las reuniones semanales.

Para la **Participante G** su aporte fue compartir su experiencia en la coordinación de un programa educativo virtual de reciente creación, los retos a los que se han enfrentado, además de su colaboración en los documentos generados a través de la revisión y aportaciones para su desarrollo y mejora.

La **Participante H** menciona que ha participado en las reuniones remotas síncronas, destaca en particular la realización las siguientes tareas:

Gestión de contenidos: Identificar el estado de los documentos empleados para el desarrollo del instrumento de evaluación. Verificar que se respetarán los derechos de autor de los documentos recopilados. Corroborar con herramientas especializadas que los productos de trabajo, principalmente el instrumento, no contuviera plagio involuntario. Verificar que los documentos se encontrarán citados y referenciados de manera correcta. Rastrear las obras originales recopiladas para dar los créditos correspondientes;

Revisión de estilo: Enviar los documentos al revisor de estilo. Supervisar el trabajo realizado por el revisor de estilo. Verificar las observaciones realizadas por el revisor de estilo. Compartir con el equipo de trabajo las observaciones que debían ser atendidas;

Documentos colaborativos: Aportar comentarios de retroalimentación en cada uno de los documentos que se trabajaron de manera colaborativa por el equipo de trabajo.

Finalmente, la **Participante I**, comenta que entre sus aportes al proyecto se encuentran el tiempo y la disponibilidad para estar presente en las sesiones semanales y contribuir con base en sus conocimientos y experiencia en la revisión de los instrumentos, la realización de comentarios y observaciones a los mismos, además de apoyar en la organización de las actividades.

² Descripciones establecidas en los instrumentos de evaluación y evidencias solicitadas en los mismos.

El común denominador de las aportaciones de las participantes se centra en el compartir desde la experiencia personal y el contexto institucional. Cada una desde su área de conocimiento, en un ambiente de camaradería y confianza, contribuyó a retroalimentar y enriquecer los documentos puestos en común, lo que dio lugar al Instrumento de Evaluación ECOESAD.

Pregunta 3

3. ¿Qué aprendí?

Como ya se ha mencionado reiteradamente, organizarse mediante un colaboratorio ha posibilitado la construcción de nuevos conocimientos a través del conocimiento en comunidad. Co-accionar de manera natural, dio lugar a la inter-creación. La inter-acción dio lugar al aprendizaje. Así lo evidencian las respuestas de las diferentes participantes.

La **participante A** expresa que sin duda alguna en esta experiencia de trabajo ha aprendido sobre la importancia de contar con referentes específicos para comprender, dar seguimiento y mejorar la calidad de los Programas Educativos en modalidad virtual, ubicándolo en su contexto institucional y en su realidad social. Agrega, además, que como persona y sujeto de aprendizaje, ha tenido la oportunidad de valorar lo que significa trabajar entre pares académicos, sin mediar más interés que el de lograr la integración de un instrumento de evaluación para programas educativos a distancia; que ha sido una experiencia enriquecedora y se ha creado un ambiente de confianza, que ha permitido compartir, libremente, perspectivas individuales para construir una perspectiva de grupo.

Por otro lado, comenta que ha aprendido a trabajar en ambientes virtuales de colaboración; que las TIC le han permitido aprender, desarrollar habilidades para interactuar y reflexionar sobre los retos que se ha planteado el Proyecto Calidad Educativa durante su elaboración. Considera que, como equipo de trabajo, aún sin haber tenido una sola reunión presencial, estando mediada la comunicación a través de medios digitales y tecnológicos a lo largo de año y medio, se ha construido una relación más allá del proyecto, a través de la cual ha sido posible compartir, poner a disposición recursos y capacidades que también enriquecen el desarrollo personal.

Finalmente agradece a sus compañeras la disposición, entrega personal y profesional para con el proyecto.

Por su parte, la **Participante B** considera que un valioso aprendizaje ha sido el descubrir que es posible construir ante la diversidad de perfiles. Manifiesta que, frente a los resultados concebidos, ha valido la pena los desvelos y las discusiones académicas. Expresa además que ha descubierto que el ser más pausado y conciso en lo que se aporta contribuye al mejor desempeño del equipo.

Para la **Participante C** ha sido un ejercicio enriquecedor y gratificante, pues a través de las perspectivas de las compañeras de distintas instituciones y contextos, se le ha brindado un panorama de la situación que guarda la educación superior en esta modalidad, con sus diversas particularidades y fortalezas que ampliaron su visión sobre los atributos que aportan valor no solo a los programas educativos, sino a los procesos involucrados en su operación para el logro de los resultados deseados.

Menciona, además, el haber aprendido también a conocer distintas formas de trabajar a través de las actitudes de empeño, disciplina, constancia y persistencia de sus compañeras.

Para la **Participante D**, el trabajo en laboratorio le permitió aprender de las áreas de experiencia de los integrantes del equipo, lo cual facilitó el enriquecimiento del documento; aprendió además sobre paciencia y empatía para escuchar la aportación que cada participante tenía o quería compartir respecto a la experiencia sobre el tema en cada una de las Instituciones representadas.

La **Participante E** expresa que de entrada aprendió a reconocer que su personalidad metódica debió pasar por un proceso de empatía y deconstrucción, para abrirse a la posibilidad de enriquecerse a través de la experiencia de sus compañeras colaboradoras; ya que, durante las varias horas dedicadas a esta actividad en común, estar abierta a escuchar fue más enriquecedor que solo “redactar” lo que ella consideraba el “deber ser”. El prestar atención a la narrativa de las experiencias y anécdotas de las demás participantes, detonó en ella la intención de ser receptiva a nuevas ideas, otras propuestas y valiosas opiniones.

Por otro lado, la **Participante F** comenta que, a través de las reuniones semanales, le fue posible obtener nuevos conocimientos y perspectivas sobre la educación a distancia. Le parece que las compañeras compartieron sus experiencias y puntos de vista en forma clara, sin pretensiones y en un ambiente de confianza, donde se pudo dar el diálogo, participar libremente y construir en conjunto el instrumento. Considera que, en esencia, se logró cumplir con el objetivo del laboratorio no solo por los conocimientos y experiencias, sino también por las actitudes de las participantes, con apertura a compartir y también al aprendizaje. Afirma que, adquirió y actualizó aprendizajes propios del área, tuvo un acercamiento a la organización y forma de trabajo de otras universidades mexicanas con programas en línea, además se le permitió poner en práctica habilidades y actitudes para la colaboración y el trabajo en equipo en forma remota, a pesar de las complejidades de esta modalidad, pero aprovechando las oportunidades que brinda.

Para la **Participante G** resalta que el poder colaborar con otras instituciones que imparten programas educativos en modalidad virtual o a distancia, ha permitido reconocer que el camino que se recorre no es único, es un camino que muchas instituciones ya han recorrido, con la experiencia de las participantes del proyecto ha identificado áreas de oportunidad para la Institución. Destaca, además, que de la red de colaboración que se ha gestado a raíz de este proyecto, es posible aprender de la experiencia a nivel individual e institucional de cada compañera.

Adicionalmente menciona que, el proyecto le ha permitido un aprendizaje integral, es decir, si bien la intención principal era la determinación en colectivo de un instrumento de evaluación que surge de la experiencia y necesidades de cada Programa Educativo, el aprendizaje fue más allá; se lleva una experiencia nueva de trabajar a distancia, sin egoísmos, por el contrario, con el gusto de compartir la experiencia y aprendizaje desde cada perspectiva individual e institucional.

Por su parte la **Participante H** menciona que la experiencia de trabajar en red ha sido muy enriquecedora, ya que le permitió entender, desde la experiencia de todas sus compañeras, que no es sólo indispensable sino también urgente, que la Institución cuente con instrumentos de evaluación específicos para los programas educativos que se ofrecen en la modalidad a distancia. Considera además que para que estas evaluaciones sean significativas y trascendentes, deben de realizarse bajo el mismo esquema de trabajo: un colaboratorio.

Para concluir la **Participante I** señala que los aprendizajes fueron múltiples y diversos, a través de la experiencia de las compañeras pudo enriquecer sus conocimientos con respecto al tema, además, al conocer los diferentes contextos y problemáticas institucionales, pudo comprobar que el camino que recorre su institución no es exclusivo, muchas instituciones ya lo han transitado. Esto le permitió identificar oportunidades y reconocer aspectos de mejora dentro de su propia Institución. Por otra parte, de la metodología del trabajo en colaboratorio ha aprendido una nueva forma de organización para el trabajo en red y la generación de resultados.

Las respuestas de las participantes hacen evidente la construcción del conocimiento en red, derivada del colaboratorio. Esta dinámica les ha permitido, desde su realidad, reconocerse y reconocer al otro. Aportar y recibir en la búsqueda de un objetivo común, concluye en el aprendizaje a través de la experiencia colectiva.

Finalmente, a manera de cierre de la narración de la experiencia en colaboratorio las participantes coinciden en que en general se ha cumplido en tiempo y forma con los objetivos del proyecto Calidad ECOESAD, se ha logrado integrar el instrumento que permitirá llevar a cabo ejercicios de autoevaluación y evaluación colaborativa entre pares académicos; entre todas las participantes han identificado la necesidad de tener formación en el área de evaluación de Programas Educativos en la modalidad a distancia, lo que les llevó a plantear la creación de un Diplomado cuya construcción es en sí un planteamiento novedoso: constituirse en una comunidad de autoaprendizaje capaz y dispuesta a desarrollar una colaboración interinstitucional, que coadyuve a fomentar una cultura de mejora de la calidad de la Educación Superior, en un ambiente de confianza que tenga siempre presente el contexto y la Misión de la Institución que aloja al Programa Educativo a evaluar.

Conclusiones Generales:

Quienes conforman el grupo de trabajo de este proyecto han vivido de cerca procesos de evaluación con una mirada ajena a sus contextos, por ello esta iniciativa tiene su mayor impulso en haberse reconocido en sus diferencias y coincidencias, pero ante todo redescubrirse como organismo para trabajar por un bien común. Por ello, se resaltan los siguientes elementos que son fundamentales para nutrir esta experiencia y la implementación de ella:

- ♦ La necesidad de actualizar y volver vigente, en el marco de nuestros contextos de acción, la noción de calidad educativa para la modalidad a distancia mediada por tecnologías.
- ♦ La capacidad de quienes integran el equipo de trabajo del Proyecto de Calidad dentro del ECOESAD para trabajar en colaboratorio, donde cada integrante del equipo aportó desde su experiencia institucional y su experiencia personal para el desarrollo de los trabajos.
- ♦ La experiencia de trabajo en colaboratorio no solamente ha posibilitado la construcción de nuevos conocimientos a través del conocimiento en comunidad, sino que ha permitido fortalecer lazos interinstitucionales y personales que fortalecen las mejores prácticas docentes, administrativas y de gestión institucional.
- ♦ Derivado del desarrollo de aprendizajes en colaboratorio, se ha concretado la propuesta de un instrumento de evaluación entre pares, integrado con un diplomado que aspira a conformar una comunidad de autoaprendizaje.
- ♦ La propuesta del Instrumento de Evaluación entre Pares de ECOESAD, surge desde una mirada empática para ponerse en el lugar del otro y desde ahí compartir las mejores prácticas, para que la educación a distancia evolucione y se desarrolle en cada una de las instituciones de educación superior, tomando en cuenta su madurez en el desarrollo e impartición de programas educativos y cursos en la modalidad a distancia mediada por el uso de la tecnología. Por lo que se considera que esto impactará en la mejora de la formación docente, un mejor uso de las plataformas y herramientas tecnológicas, pero sobre todo en el servicio a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- García Aretio, L. (1987). Universidad Nacional de Educación a Distancia. (A. I. Distancia, Ed.) Recuperado el 28 de junio de 2022, de Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20258/hacia_definicion.pdf
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Educación Vol. XVII, N° 33, 2008 / ISSN 1019-9403
- Moreno Castañeda, M. (agosto de 2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. Apertura(6), 19-31. Recuperado el 29 de noviembre de 2021, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/81/93>
- Pérez, J. R. (2000). La Evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa. UNED. 18 (2). Págs. 261- 287.
- Riviera Sánchez, C. (2013) Los colaboratorios como innovación en la sociedad del conocimiento. Recuperado el 20 de junio de 2022, de Infotecarios: <https://www.infotecarios.com/los-colaboratorios-como-innovacion-en-la-sociedad-del-conocimiento/#.YzICMnbMI2w>
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

CAPÍTULO 4

Gestión de la Movilidad Académica Virtual de ECOESAD

María del Carmen Valenzuela Gómez, Martha Imelda Madero Villanueva

*“No existe una mejor prueba del progreso de la civilización
que el progreso del poder de la cooperación”.*

JOHN STUART MILL

Introducción

El Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) es una red de instituciones educativas públicas del nivel superior. Su misión es: Impulsar, desarrollar y ofrecer Educación a Distancia pertinente y de calidad, basada en la colaboración y la innovación, dirigida a la población en general y en especial a los grupos con difícil acceso a la educación. Por ello, desde sus inicios en 2008 ha mostrado interés por promover el intercambio académico entre sus instituciones miembro, dando lugar a algunos proyectos que tuvieron como resultado el intercambio entre algunas de sus instituciones, sin que se llegará a realizar una convocatoria global que brindara acceso al total de las IES afiliadas.

En este contexto, los efectos de la pandemia mundial provocada por la COVID-19 han definido algunas de las perspectivas futuras del entramado educativo por ello, resulta fundamental examinar y registrar las transformaciones del sentido de la nueva realidad para, entonces, crear posibilidades distintas que respondan con pertinencia y oportunidad a los nuevos retos y requerimientos de las IES, ya que los actuales desafíos de la educación han obligado a las instituciones educativas a replantear sus prácticas y discursos frente a escenarios inciertos y vertiginosos que demandan mayor flexibilidad, colaboración e inclusión.

Por lo anterior, el ECOESAD en apego a su vocación de impulsar la modalidad a distancia – dando particular énfasis a aquella mediada por tecnologías–, ha desarrollado el proyecto transversal de movilidad académica en modalidad virtual que ha sido de interés nacional y que opera a partir del año 2021.

El presente documento da cuenta de la experiencia de colaboración que impulsa la movilidad virtual de estudiantes entre las Instituciones de Educación Superior (IES) que son miembros de ECOESAD con el interés de reconocer sus alcances y potencialidades a nivel nacional y garantizar

su trascendencia más allá del contexto de emergencia mundial para de esta manera favorecer su consolidación como una estrategia permanente para el desarrollo de las comunidades educativas así como para garantizar la calidad de las universidades e instituciones de educación superior de México.

Además, se muestra el proceso de gestión interinstitucional que opera en colaboración para el alcance de los objetivos planteados y, finalmente, desde una perspectiva reflexiva, plantea algunos retos y oportunidades compartidas en el marco del nuevo horizonte educativo.

Movilidad Virtual: definiciones y alcances

El cierre de espacios escolares, la limitación del traslado presencial a nivel nacional e internacional, las restricciones de convivencia y la cancelación de programas y apoyos para asistir a actividades que fortalecieran el desarrollo integral de competencias académicas, profesionales y humanas, fueron atenuantes de la modalidad educativa presencial y de sus prácticas hegemónicas entre las que se encuentran el intercambio escolar para estudiar uno o varios cursos en otra institución con reconocimiento o no de créditos, el desarrollo de actividades experimentales para la obtención de experiencia profesional o laboral y la participación en eventos con dimensión intercultural, por mencionar algunas.

Ante el escenario anterior, las universidades e instituciones educativas debieron incluir como alternativa la modalidad virtual en sus procesos de colaboración para el intercambio y la movilidad académica, este cambio temporal de actividades es definido por la UNESCO como “una forma de movilidad que utiliza tecnologías de la información y la comunicación para facilitar los intercambios y la colaboración académicos, culturales y experimentales transfronterizos y/o interinstitucionales, que pueden ser con o sin crédito” (UNESCO, 2022).

Según refiere Ruiz-Corbella et. al (2021) el objetivo de la movilidad virtual es “complementar la formación académica universitaria con acciones de intercambio entre instituciones de educación superior, que promuevan el desarrollo de competencias específicas y transversales propias de cada titulación” (Ruiz-Corbella et al, 2021).

Con el objetivo de promover la movilidad virtual de estudiantes, docentes y gestores de las instituciones que ofrecen programas educativos a distancia, se ha impulsado la armonización de los planes y programas de estudio para contribuir en la integración de los esfuerzos y voluntades institucionales de manera que ECOESAD sea un nodo que genere diversas posibilidades de movilidad e intercambio tomando en consideración los contextos de cada institución y su comunidad.

Así, en agosto del 2020, se convocó a las IES miembro a participar en un ejercicio de reflexión colectiva respecto a las rutas posibles para llevar a cabo el Proyecto de Movilidad Virtual ECOESAD.

En el acercamiento inicial, participaron quince IES estas fueron:

- ♦ Instituto Politécnico Nacional
- ♦ Instituto Tecnológico de Sonora
- ♦ Universidad Autónoma de Baja California
- ♦ Universidad Autónoma de Chiapas
- ♦ Universidad Autónoma de Chihuahua
- ♦ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- ♦ Universidad Autónoma de Nuevo León
- ♦ Universidad Autónoma de Yucatán
- ♦ Universidad Autónoma del Estado de México
- ♦ Universidad Autónoma Indígena de México
- ♦ Universidad de Guadalajara
- ♦ Universidad de Quintana Roo
- ♦ Universidad de Sonora
- ♦ Universidad Nacional Autónoma de México
- ♦ Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

En esta primera reunión, a través de la narración de las diferentes experiencias en movilidad académica de las instituciones participantes, se pudo contextualizar la necesidad de concretar la movilidad virtual de estudiantes en el marco de ECOESAD como una respuesta efectiva de las instituciones educativas ante la emergencia sanitaria.

Así mismo, se propuso la elaboración de un formulario para recabar la información de cada una de las instituciones con respecto a las características de la movilidad. Posteriormente, con la intención de dar respuesta al formulario, éste se hizo llegar a los representantes de movilidad de cada una de las instituciones. Dicho formulario contenía tanto preguntas de respuesta corta para los datos de identificación como son: Nombre de la Institución, Dependencia, Nombre de quien llena el formato, Correo de contacto, Sitio Web; y para los datos de operación que podrían ser únicos para cada institución como: Tiempo en que se cursan las materias en cada ciclo escolar, Modelo de enseñanza, Fecha límite para postulación y Periodo en que aplicaría la movilidad. Además de una serie de preguntas de opción múltiple con respecto al interés de participar en la movilidad ECOESAD, el Nivel Académico para movilidad y las Plataformas Educativas empleadas. Sin faltar por supuesto la opción de Observaciones. Este Formulario de Movilidad Virtual se muestra en las figuras 1, 2 y 3.

Tal y como se acordó en la reunión, este formulario fue enviado a cada una de las quince Instituciones participantes, recibiendo un total de 14 respuestas. A partir de la figura 4 y hasta la 7 se muestran las respuestas obtenidas para las preguntas de opción múltiple.

FIGURA 1.
Formulario de Movilidad Virtual parte 1

ECOESAD
Espacio Común de Educación Superior a Distancia

Formulario Movilidad Virtual

Información instituciones participantes

Nombre de la Institución *
Tu respuesta

Dependencia *
Tu respuesta

Nombre de quien llena el formato *
Tu respuesta

Nivel Académico para movilidad (elija el nivel académico que es viable para la movilidad con su institución)

- Bachillerato
- Pregrado
- Posgrado
- Otros: _____

Interés en Movilidad Estudiantil *

- Si
- No

FIGURA 2.
Formulario de Movilidad Virtual parte 2

Interés en Movilidad Docente *

- Si
- No

Interés en Movilidad de Gestores *

- Si
- No

Tiempo en que se cursan las materias cada ciclo escolar (Especificar semanas de duración) *
Tu respuesta

Modelo de enseñanza *
Tu respuesta

Plataformas Educativas *

- Moodle
- Blackboard
- Zoom
- Teams
- Otros: _____

Fecha limite para postulación *
Fecha
dd/mm/aa:

FIGURA 3.
Formulario de Movilidad Virtual parte 3

Periodo en que aplicaría la movilidad *
Tu respuesta

Pagina web *
Tu respuesta

Contacto (correo electrónico) *
Tu respuesta

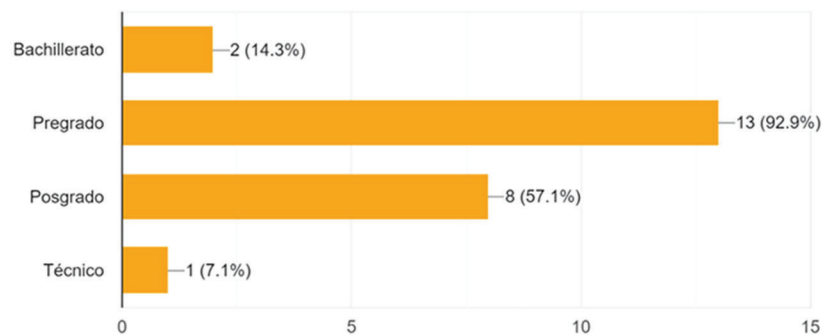
Observaciones
Tu respuesta

Como se observa en la figura 4, el nivel académico que contó con mayor viabilidad para realizar movilidad fue pregrado, favorecido con el 92.9% de las respuestas de los encuestados. Seguida de Posgrados que fue seleccionada por el 57.1. En lo referente al nivel Bachillerato esta opción fue seleccionada solamente por el 14.3% de quienes respondieron la encuesta, mientras que el nivel Técnico contó solamente con el 7.1 de las selecciones.

FIGURA 4.
Nivel académico para la movilidad

Nivel Académico para movilidad (elija el nivel académico que es viable para la movilidad con su institución)

14 responses

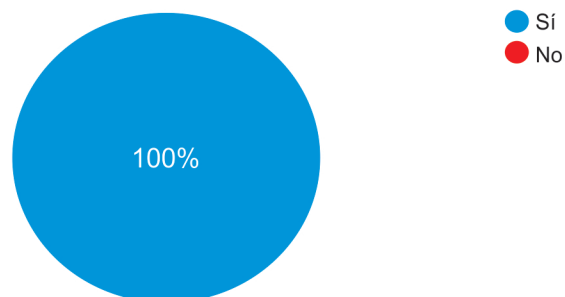


Con respecto al interés por el tipo de movilidad, tal y como se muestra en la figura 5, el 100% de las instituciones estuvieron interesadas en realizar movilidad estudiantil.

FIGURA 5.
Movilidad Estudiantil

Interés en Movilidad Estudiantil

14 responses

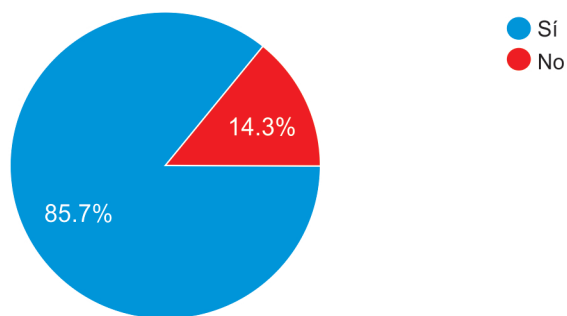


En lo que se refiere al interés por realizar movilidad docente, el 85.7% de las instituciones manifestó estar interesada en este tipo de movilidad, como se muestra en la figura 6.

FIGURA 6.
Movilidad Docente

Interés en Movilidad Docente

14 responses

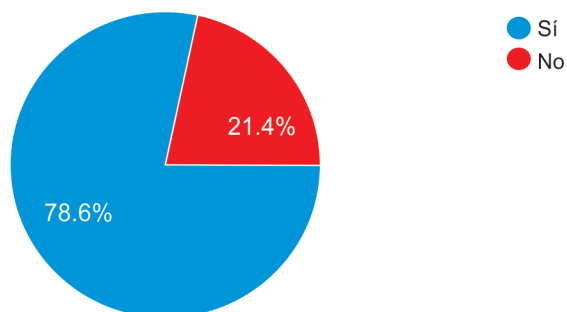


Con respecto al interés por realizar movilidad de Gestores, solamente el 78.6% de las instituciones manifestó estar interesada, como se muestra en la figura 7.

FIGURA 7.
Movilidad de Gestores

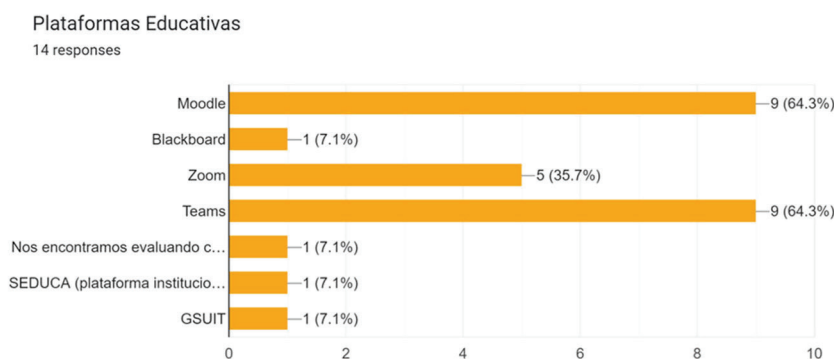
Interés en Movilidad de Gestores

14 responses



Con relación a la plataforma educativa que utilizan las instituciones, la encuesta arrojó un empate entre Moodle y Teams, las cuales son utilizadas por el 64.3% de las IES encuestadas. Seguidas de Zoom con el 35.7% de la selección y en menor grado Blackboard, GSUIT y SEDUCA plataforma institucional con el 7.1%, así mismo una institución (7.1) manifestó encontrarse evaluando que plataforma implementar. Los resultados se muestran en la figura 8.

FIGURA 8.
Plataformas Educativas



La propuesta de actividades generada a partir de este primer ejercicio, reunión y encuesta fue la siguiente:

1. Contar con un diagnóstico participativo con la representación de las instituciones que aportaron información sobre aspectos administrativos para identificar procedimientos.
2. Ejercicio para armonizar momentos y procedimientos (calendario, matrícula, revalidación de créditos).
3. Identificar una posible estructura del programa de movilidad ECOESAD.
4. Acordar un modelo de movilidad: redes académicas por campos de conocimiento, competencias transversales para la formación integral.
5. Redacción de normas básicas de funcionamiento que regirán las relaciones de las instituciones de ECOESAD.
6. Elaborar un acuerdo para la movilidad entre instituciones miembros de ECOESAD.
7. Elaboración de documentos técnicos homogéneos.
8. Desarrollo de un sistema de gestión de la movilidad virtual.
9. Redacción de la convocatoria de movilidad virtual ECOESAD.
10. Guía de movilidad virtual para estudiantes.
11. Inicio de movilidad virtual.
12. Evaluación del programa.

En seguimiento a las actividades propuestas se realizó una segunda encuesta, la cual tuvo como objetivo determinar que requisitos deberían ser tomados en cuenta para la convocatoria de movilidad ECOESAD. Además de los datos de identificación propios de cada institución la encuesta presentaba a manera de reactivo de opción múltiple los siguientes aspectos para que la institución pudiera manifestar si estaba o no de acuerdo en incluir dicho aspecto como requisito:

- Ser estudiante regular (en estatus activo durante todo el proceso).
- Demostrar un promedio general mínimo de 80.
- Para estudiantes de licenciatura: haber cursado al menos el 40% de los créditos que corresponden al programa académico, al momento de realizar la solicitud.
- Para estudiantes de posgrado: haber cursado al menos un semestre al momento de realizar la solicitud.
- Cumplir con los requisitos que pueda solicitar la institución de destino.
- No contar con adeudos económicos.

Además de la pregunta ¿Cuenta su institución con un catálogo de materias para intercambio, disponibles en su página web institucional o en algún otro medio en línea?

Adicionalmente, se proporcionaba un espacio para, en caso de que la Institución deseara, proponer algún otro requisito y se incluía la pregunta abierta. La encuesta se muestra en las figuras 9, 10 y 11.

FIGURA 9.
Encuesta requisitos parte 1

ECOESAD
Espacio Común de Educación Superior a Distancia

Requisitos para Convocatoria Movilidad - ECOESAD

Institución: *
Tu respuesta _____

Nombre de la persona que responde a la encuesta: *
Tu respuesta _____

Cargo: *
Tu respuesta _____

Correo electrónico: *
Tu respuesta _____

Teléfono de contacto: *
Tu respuesta _____

FIGURA 10.
Encuesta requisitos parte 2

Requisitos para estudiantes de movilidad

Con base en los acuerdos de la reunión de movilidad del 19 de marzo de 2021. Solicitamos su opinión con respecto a, si los requisitos presentados deben ser incluidos en la convocatoria de movilidad ECOESAD.

Ser estudiante regular (en estatus activo durante todo el proceso). *

Sí, estoy de acuerdo en incluirlo.

No, estoy de acuerdo en incluirlo.

Mostrar un promedio general mínimo de 80. *

Sí, estoy de acuerdo en incluirlo.

No, estoy de acuerdo en incluirlo.

Para estudiantes de licenciatura: haber cursado al menos el 40% de los créditos * que corresponden al programa académico, al momento de realizar la solicitud.

Sí, estoy de acuerdo en incluirlo.

No, estoy de acuerdo en incluirlo.

Para estudiantes de posgrado: haber cursado al menos un semestre al momento de realizar la solicitud. *

Sí, estoy de acuerdo en incluirlo.

No, estoy de acuerdo en incluirlo.

Cumplir con los requisitos que pueda solicitar la institución de destino. *

Sí, estoy de acuerdo en incluirlo.

No, estoy de acuerdo en incluirlo.

No contar con adeudos económicos. *

Sí, estoy de acuerdo en incluirlo.

No, estoy de acuerdo en incluirlo.

FIGURA 11.
Encuesta requisitos parte 3

Si desea proponer algún otro requisito, utilice este espacio para hacerlo.

Tu respuesta _____

¿Cuenta su institución con un catalogo de materias para intercambio, disponibles en su página web institucional o en algún otro medio en línea? *

Sí

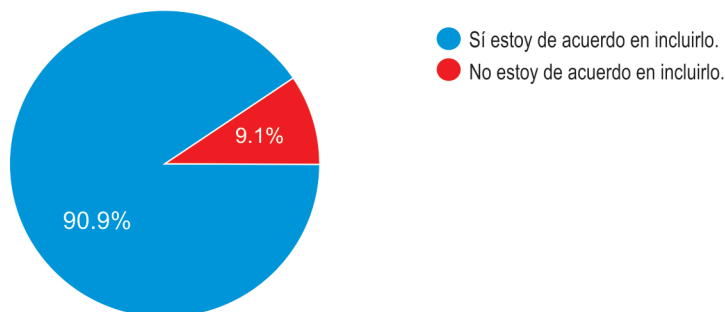
No

A esta segunda encuesta respondieron 11 de las 15 instituciones participantes en la primera reunión, los resultados obtenidos se muestran a continuación. Con respecto a ser estudiante regular el 90.9% de las IES estuvieron de acuerdo en que se incluyera como un requisito para la movilidad virtual ECOESAD. Ver figura 12.

FIGURA 12.
Ser estudiante regular

Ser estudiante regular (en estatus activo durante todo el proceso).

11 respuestas

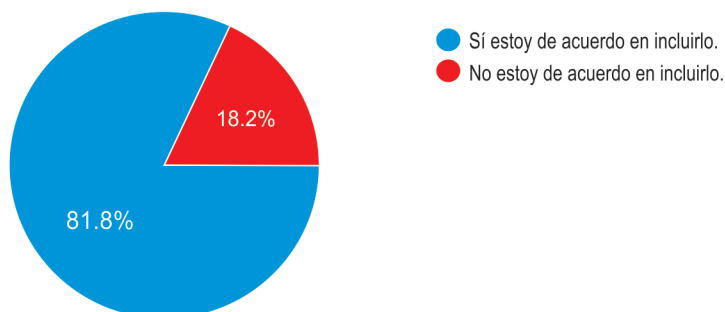


Para el requisito de demostrar un promedio general mínimo de 80, el 81.8% de las IES estuvieron de acuerdo en incluirlo. Ver figura 13.

FIGURA 13.
Promedio

Mostrar un promedio general mínimo de 80

11 respuestas

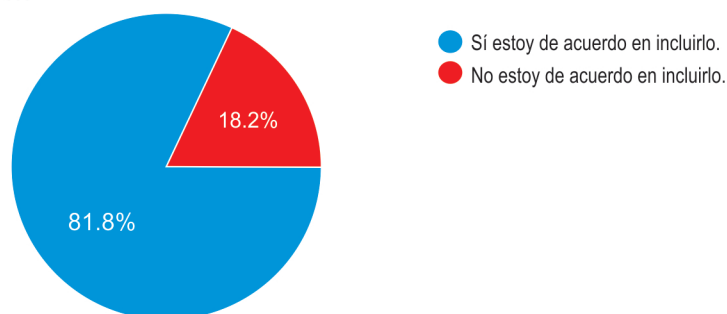


En lo que respecta al requisito de haber cursado al menos el 40% de los créditos que correspondan al programa académico para estudiantes de licenciatura al momento de realizar la solicitud de movilidad, se encontró que el 81.8% de las IES coincidían en incluirlo. Ver figura 14.

FIGURA 14.
Créditos licenciatura

Para estudiantes de licenciatura: haber cursado al menos el 40% de los créditos que corresponden al programa académico, al momento de realizar la solicitud.

11 responses

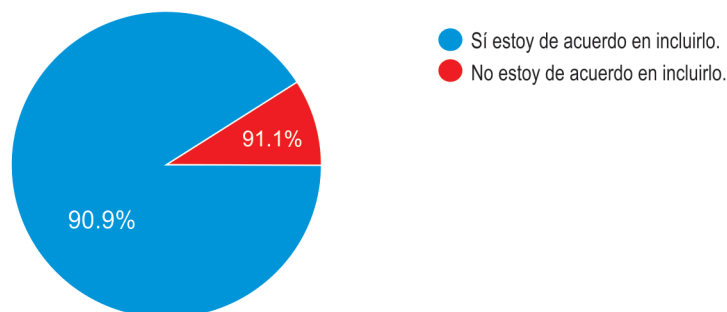


En lo que a los estudiantes de posgrado concierne, el 90.9% de las IES estuvieron de acuerdo en incluir como requisito para la movilidad virtual ECOESAD el haber cursado al menos un semestre al momento de realizar la solicitud. Ver figura 15.

FIGURA 15.
Créditos posgrado

Para estudiantes de posgrado: haber cursado al menos un semestre al momento de realizar la solicitud.

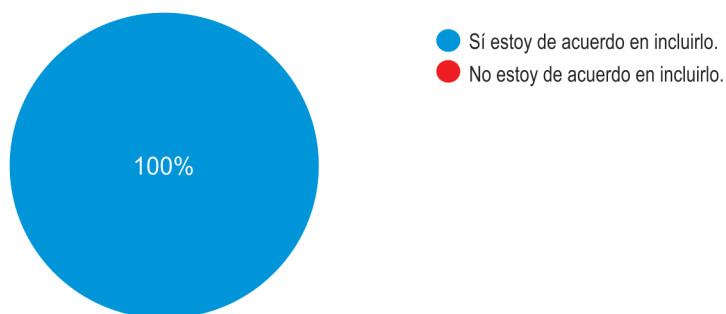
11 responses



El total de las IES encuestadas estuvo de acuerdo en que se debe cumplir con los requisitos que pueda solicitar la institución de destino, para la movilidad virtual ECOESAD. Ver figura 16.

FIGURA 16.
Requisitos IES destino

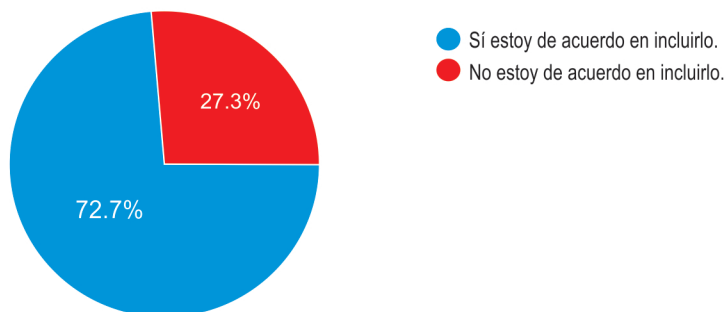
Cumplir con los requisitos que pueda solicitar la institución de destino.
11 responses



Con respecto al requisito de no contar con adeudos económicos, el 72.7 de las IES estuvo de acuerdo en que se incluyera. Ver figura 17.

FIGURA 17.
Adeudos económicos

No contar con adeudos económicos.
11 responses



En lo correspondiente a la opción de agregar algún otro requisito fueron dos las respuestas recibidas, una planteaba un promedio mínimo de 8.5 además del 50% de créditos cursados. La otra mencionaba incluir el número de espacios disponibles que ofrecía la IE destino para la movilidad virtual ECOESAD. Ver figura 18.

FIGURA 18.
Propuestas

Si desea proponer algún otro requisito, utilice este espacio para hacerlo.

2 responses

8.5 de promedio y 50% de créditos cursados

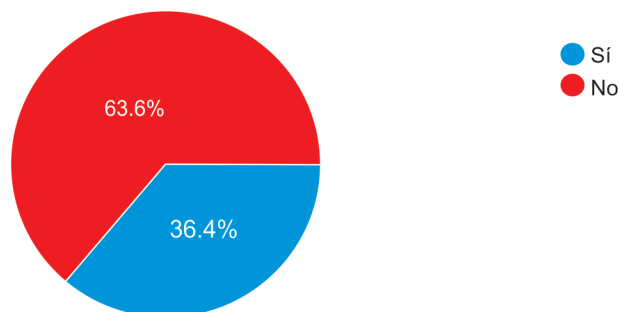
numero de espacios disponibles para movilidad

Sobre la interrogante de si las IES contaban con un catálogo de materias para intercambio disponible en su página Web o algún otro medio en línea, solamente el 36.4% de las IES participantes en la encuesta manifestaron contar con este catálogo. Ver figura 19.

FIGURA 19.
Catálogo de materias

¿Cuenta su institución con un catálogo de materias para intercambio, disponibles en su página web institucional o en algún otro medio en línea?

11 responses



Los resultados de esta encuesta dieron lugar al establecimiento de los requisitos para la movilidad virtual ECOESAD, derivando, además, en la generación de un formato de registro de solicitud para la movilidad virtual ECOESAD el cual solicita entre otros los siguientes datos:

1. Correo electrónico
2. Apellido paterno
3. Apellido materno
4. Nombre (s)
5. Teléfono
6. Género
7. Fecha de nacimiento
8. Edad
9. Nacionalidad
10. Ciudad de Procedencia y Estado de Procedencia
11. ¿Pertenece a una etnia o grupo indígena? ¿Cuál?
12. ¿Cuentas con alguna discapacidad? ¿Cuál?
13. Institución de Procedencia y Datos Escolares
14. Número de Identificación como Estudiante (Código o matrícula)
15. Programa Educativo de Procedencia/Origen
16. Grado/Nivel Académico
17. Institución Educativa de Procedencia/Origen
18. Materia (s) de Destino
19. Clave/Número de Identificación de la Materia
20. Programa Educativo Receptor/Destino
21. Institución Educativa Receptora/Destino
22. Materia
23. Clave/Número de Identificación de la Materia
24. Créditos

Se generó también un formato de catálogo a través del cual se realiza el concentrado de materias disponibles para movilidad en cada convocatoria, en el cual se comparten los siguientes datos:

1. Institución que oferta
2. Instancia
3. Programa Educativo
4. Nombre de la asignatura/materia/curso
5. Clave/ /Número de identificación

6. Horas Totales
7. Créditos
8. Tipo
9. Competencia/Objetivo
10. Disciplinas a las que aplica
11. Fecha de inicio
12. Fecha de finalización
13. Duración de semanas
14. Link en caso de tener información sobre la materia en algún portal

Dos convocatorias

Convocatoria de movilidad virtual ECOESAD 2021

En este año se lanzó la primera convocatoria de movilidad con la participación de siete IES que pusieron a disposición sus materias para integrar el catálogo de movilidad de ECOESAD, en esta primera convocatoria se recibieron 22 solicitudes de estudiantes y fueron aceptados 16 en las Universidades conforme se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO 1.
Estudiantes participantes en Convocatoria de movilidad virtual ECOESAD 2021

IES	Estudiantes Postulados	Estudiantes Recibidos
Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual (SUV)	5	11
Universidad Veracruzana (UV)	3	3
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	6	1
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG)	2	1

Convocatoria de movilidad virtual ECOESAD 2022B

La Convocatoria de movilidad virtual ECOESAD 2022B estuvo conformada por un catálogo de 2689 asignaturas ofertadas por cinco Instituciones de Educación Superior (IES) de México, distribuidas conforme lo muestra el siguiente cuadro:

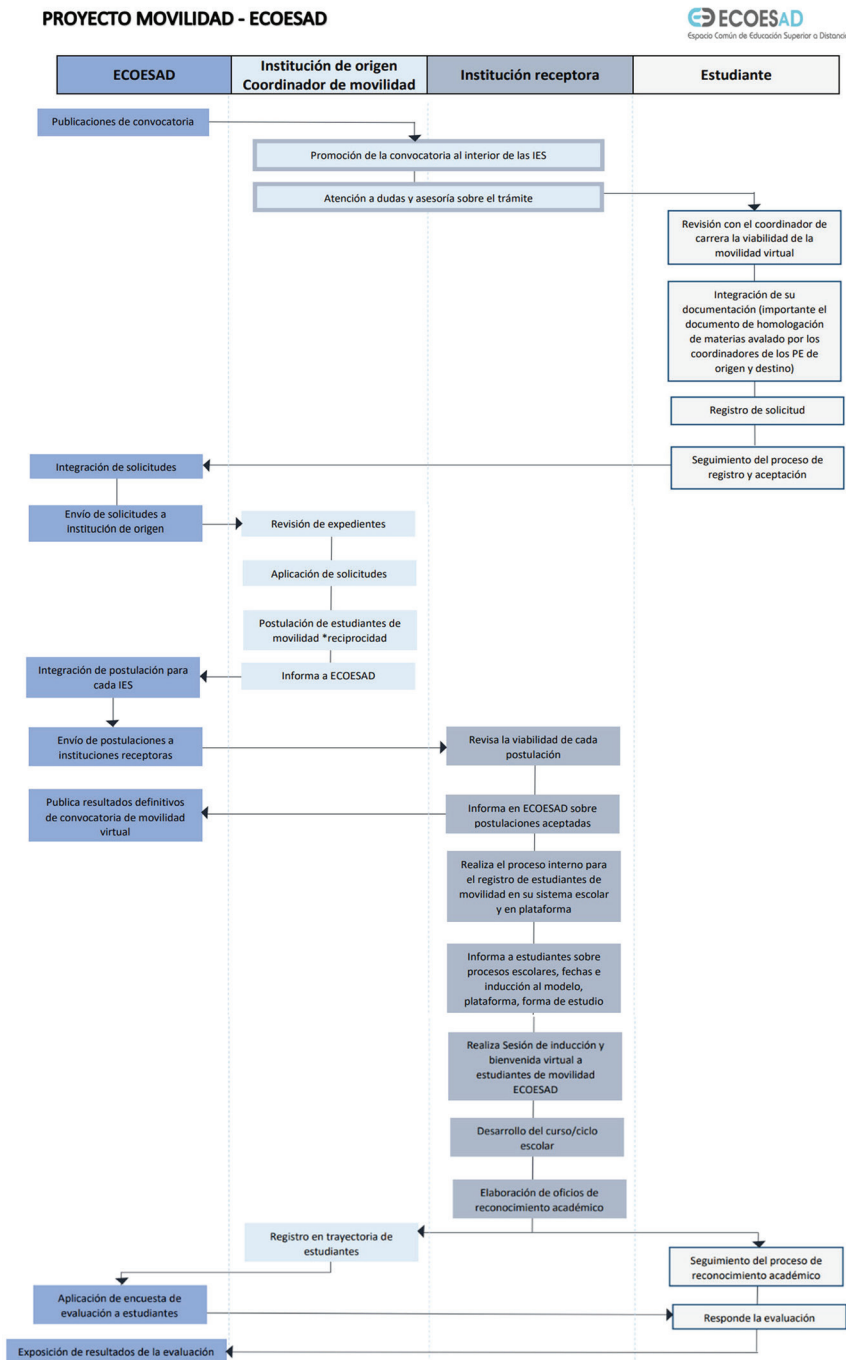
CUADRO 2.
Asignaturas Ofertadas en la Convocatoria de movilidad virtual ECOESAD 2022B

Institución de Educación Superior (IES)	Total de asignaturas ofertadas	Modalidad Virtual (asincrónica)	Modalidad Presencial (mixta)
Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual	253	253	0
Universidad Autónoma de Yucatán	14	12	2
Universidad Autónoma del Estado de México	52	52	0
Universidad Autónoma de Nuevo León	2187*	907	1280
Instituto Tecnológico de Sonora	183	183	0
Total	2689	1407	1282

Resulta importante identificar que del total de asignaturas ofertadas el 54% pertenecen a las ciencias sociales y humanidades seguidas del 36.5% correspondiente a las ciencias económico administrativas y el resto, con una amplia diferencia se distribuye entre las ciencias exactas e ingenierías con el 3.5%, las áreas de la docencia y gestión educativa con el 3.1%, ciencias de la salud con el 1.7%, el 0.8% de ciencias biológicas y, finalmente, el 0.2% corresponde a arte, cultura y diseño.

A continuación se presenta el Diagrama del Proyecto de Movilidad de la ECOESAD, figura 20; en éste se indica cada uno de los pasos a seguir para completar el proceso.

FIGURA 20.
Diagrama Proyecto Movilidad ECOESAD



Desafíos de la Movilidad Virtual en las IES

Como se ha identificado, este nuevo contexto que algunos expertos han denominado como post-pandémico ha obligado a la transición paulatina de las prácticas educativas en el marco de una nueva etapa social que ha resemantizado sus formas de ser y hacer, de aquí que es posible identificar con claridad diversos aspectos que representan tanto retos como oportunidades ya que requieren de disposición y adaptabilidad a la incertidumbre.

Es importante señalar el evidente cambio actitudinal del estudiante frente a los procesos formativos pues es necesario que haya interés y voluntad para participar en este tipo de movilidad.

En el contexto actual, es fundamental la colaboración interinstitucional para garantizar la continuidad de los compromisos asumidos y la integración de los aprendizajes institucionales en la definición de marcos estratégicos que respondan con oportunidad, asertividad y equidad a las necesidades del ciudadano global.

Referencias

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022, junio). *Movilidad virtual de estudiantes*. <https://www.iesalc.unesco.org/mve/>
- Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, M.L. (2021). *Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC): Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual*. OEI.

CAPÍTULO 5

Comunicación y Difusión ECOESAD: Colaboración, Logros y Retos.

Susana Alejandra Chavira Orantes, Martha Imelda Madero Villanueva, Elvia Karina Alatorre Oliva
Natalia Alejandra González Trujillo, Rafael Oliver García Trigos
José Sergio Palacios Lara, Bruno Salvador Hernández Levi

“Enseñar en la era de internet significa que debemos enseñar las habilidades de mañana desde hoy”.

JENNIFER FLEMING

Introducción

Para que una institución logre posicionarse tiene que decir quién es, qué objetivos y qué proyectos tiene, qué logros ha alcanzado y qué le falta por hacer, esos mensajes deben llegar a sus destinatarios de manera efectiva; por lo tanto, se hace relevante contar con las personas y medios adecuados.

En este sentido, el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) desde sus inicios, ha sabido de la importancia de contar con un grupo de trabajo que le permita impulsar a la asociación y a su vez, posicionar la modalidad a distancia.

En este capítulo, elaborado por los integrantes del Proyecto de Difusión de diversas instituciones de educación superior, se abordan cuatro grandes temas que van desde los inicios del grupo hasta los desafíos que se han presentado y la visión de lo que desea alcanzar.

Se destacan las técnicas de comunicación utilizadas y la distribución de actividades, manteniéndose en la misma línea de trabajo colaborativo y principalmente, con una comunicación interna responsable, respetuosa, planificada y eficaz, que puede palpase en los logros obtenidos hasta el momento.

Antecedentes

El Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) es una agrupación que desde sus inicios se ha fortalecido por la participación de todas las instituciones de educación superior afiliadas, con el objetivo de fortalecer la educación a distancia, compartiendo experiencias, sumando esfuerzos y generando proyectos en beneficio de las Instituciones que lo integran.

Para dar a conocer todas estas actividades y logros del ECOESAD ha sido importante la operatividad del Grupo de Difusión, en donde ha resaltado la coordinación de las instituciones, la comunicación constante y el compromiso de los enlaces operativos, en donde los cambios tecnológicos han transformado también las actividades del grupo.

Desde el 2013, de acuerdo con los registros, los trabajos del entonces Comité de Difusión, iniciaron a través de sesiones de videoconferencias por medio de direcciones IP con multipunto, las instituciones que apoyaron con esta herramienta fueron la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Durante la gestión que inició en el 2015, las reuniones de trabajo del equipo de Comunicación se realizaban por medio de Skype.

Es importante resaltar la relevancia las reuniones presenciales, en donde se fortalecía la comunicación, los lazos de colaboración y sobre todo, el compartir experiencias, por lo que en el 2014, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) fue sede de la Primera Reunión de trabajo del Comité de Difusión, en donde se disertaron conferencias y se realizaron grupos de trabajo; al siguiente año (2015) la UdeG fue la institución anfitriona.

FIGURA 1.
Primera reunión de trabajo de manera presencial (2014)



La comunicación de este grupo de trabajo no se limitó a las reuniones virtuales o en línea, sino también a través de compartir diversos tipos de archivos para producir, analizar, crear o publicar. En el 2011 se compartían archivos a través de carpetas compartidas de FTP, que alojaba la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la CUAED; para el 2013 se cambió a la herramienta del Sistema Drupal, sistema de gestión de contenidos que se utiliza para crear sitios web dinámicos y con gran variedad de funcionalidades proporcionada también por la UNAM.

Sin duda, durante este tiempo, se obtuvieron grandes logros en los diferentes grupos de trabajo conformados, los cuales describimos a continuación:

- ◆ Actualización del diseño del logotipo. En los primeros años de la asociación, se contaba con un imagotipo en escala de grises, por lo que en el 2013 se propuso un cambio en los colores, quedando el naranja y gris. Este logotipo sigue aún vigente.
- ◆ Boletín Informativo mensual. Un artículo integrado por las colaboraciones de las diferentes instituciones afiliadas, donde el grupo de difusión realizaba la maquetación de este y se publicaba en la página web de la asociación. Este documento incluía actividades en materia de educación a distancia realizadas por las IES miembros, además de pequeños artículos de docentes e investigadores sobre la misma temática.

FIGURA 2.
Boletín Mensual



- ♦ Testimoniales. Las IES afiliadas compartían clip de videos de entrevistas, experiencias o promocionales de estudiantes inscritos o egresados de la oferta educativa en la modalidad a distancia. La post producción estaba a cargo del grupo de difusión para luego ser difundida en la página web, así como en los programas de televisión de diferentes IES.
- ♦ Material impreso. El grupo diseñó diversos trípticos y souvenirs, que fueron impresos por la Dirección Ejecutiva para distribuirlos en eventos que representarán al ECOESAD.

La página web de la asociación ha sido un medio fundamental para la difusión del ECOESAD (afiliados, misión, oferta educativa y otros servicios), por lo que en el 2011 se encontraba alojada en los servidores de la UNAM, el grupo era el responsable de la recepción y validación de la información para la publicación, mientras que todas las IES afiliadas compartían convocatorias o eventos, lo que permitía mantener actualizado el sitio.

Para el 2012, la página web fue migrada a los servidores de la UNACH para ser administrada por esta institución por tres años y es en enero de 2015 que se traslada a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); sin embargo, por diversas causas no se realizaron actualizaciones de contenido, siendo en septiembre de 2015 que vuelve ser administrada por la UNACH.

FIGURA 3.
Página web en servidores de la UNACH



En cada cambio de alojamiento y administración, las instituciones responsables realizaron rediseño de la página web, en tanto que la actualización estaba a cargo del Grupo de Difusión, actualmente esta responsabilidad pertenece al Proyecto de Ecosistema.

Tras unos años de pausa en la comunicación en el ECOESAD, en el 2021 se retoman diversas actividades de la asociación con una nueva gestión directiva, siendo el Proyecto de Difusión y Comunicación que resurge con nuevas ideas, formas de comunicación y compromisos institucionales para impulsar la educación a distancia de nuestro país.

Comunicación efectiva para el trabajo colaborativo

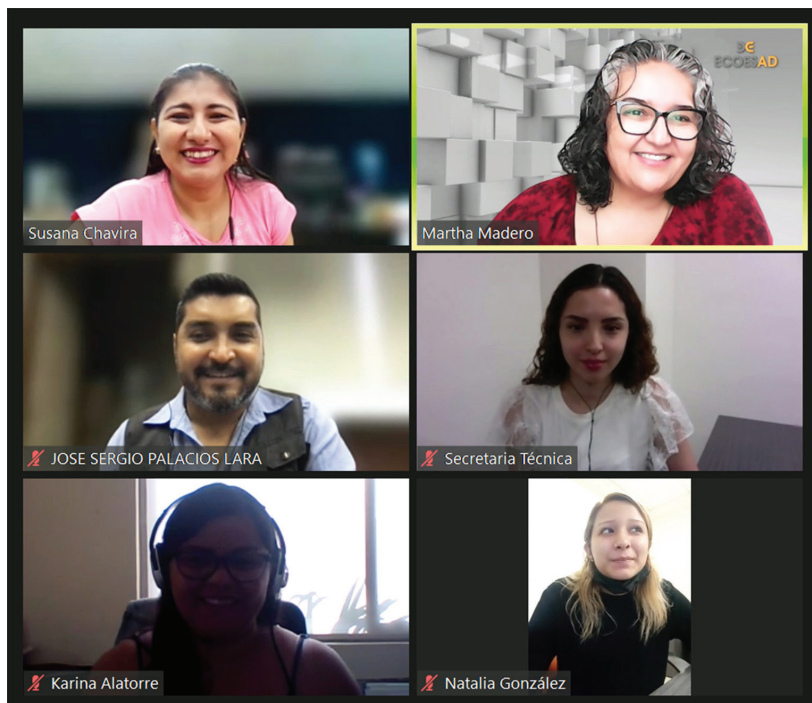
En su definición más elemental, la comunicación se refiere a la puesta en común de ideas, información, conocimiento y opiniones, de manera que, para los integrantes del actual Proyecto de Comunicación y Difusión del ECOESAD, este significado toma especial importancia porque se trata precisamente de la esencia de nuestro quehacer.

De acuerdo con Huaylla, “la comunicación efectiva es aquella en la que el emisor y el receptor codifican un mensaje en forma equivalente. Así, el mensaje es transmitido de forma exitosa: el receptor comprende el significado y la intención del mensaje emitido”. Por lo que se convierte en un factor trascendental para las organizaciones, al facilitar la interacción a través del envío y recepción de mensajes (información) en los procesos productivos. Lo que contribuye a la unión del equipo de trabajo y al logro del objetivo en común. (Huaylla 2021).

La comunicación efectiva ha sido fundamental para el desarrollo del proyecto, tanto al interior: comunicación entre el equipo, como al exterior: publicaciones, comunicados y manejo de información. Además, ha propiciado la cohesión del equipo lo que ha permitido trabajar de una manera dinámica y en colaboración en la búsqueda de un propósito en común: establecer estrategias de difusión y comunicación para posicionar al ECOESAD como un referente en la educación a distancia.

Actualmente, esta tarea recae en un equipo de trabajo conformado por representantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma de Nuevo León, el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Chiapas, institución que coordina el proyecto. El equipo, dada la naturaleza del ECOESAD, ha establecido una estrategia de trabajo a distancia a través de los diferentes medios y herramientas digitales de manera asincrónica y sincrónica, a través de reuniones semanales mediadas por un servicio de videoconferencia.

FIGURA 4.
Equipo de trabajo



Las reuniones semanales son el espacio en donde el equipo de trabajo dialoga sobre las actividades y procesos a seguir, revisa estatus de avances, genera nuevas propuestas y toma decisiones. A la vez es un espacio de comunicación en donde se escuchan todas las voces y se asignan roles y tareas de manera equitativa.

Como primer acuerdo se establecieron los canales de comunicación a utilizar, siendo estos la Página Oficial del ECOESAD (<https://www.ecoesad.org.mx/>) y las redes sociales: Facebook (@EcoesadOficial), Twitter (@EcoesadOficial), Instagram (ECOESAD) y YouTube (ECOESAD Difusión).

Se establecieron además los tipos de mensajes a manejar, siendo estos:

1. ECOESAD (qué es, objetivo, miembros, reuniones de trabajo, proyectos y eventos, entre otros)
2. Oferta educativa en la modalidad a distancia de cada institución afiliada (formal y educación continua)
3. Actividades en materia de educación continua desarrollada por cada institución afiliada (convenios, prestación de servicios y eventos, entre otros)
4. Información de utilidad general (sugerencias, definiciones e historia en materia de educación a distancia)

FIGURA 5.
Competencias digitales



Para el tipo de mensaje 4, es decir Información de utilidad general, se definieron 4 líneas temáticas: Competencias Digitales, Modelos Educativos, Recursos Educativos y TICCAD (Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y el Aprendizaje Digital). A cada una de ellas se le asignó un color que identifica cada una de las líneas temáticas. Se distribuyó, además, el trabajo entre las instituciones participantes, tanto para la redacción de textos como para la generación de gráficos. Con esta estrategia se pretende contar con un banco de diseños referentes a estos temas de interés para su publicación en redes sociales.

Como estrategia de trabajo se asignó como responsable de la administración de las redes sociales, a cada una de las Instituciones participantes en el equipo de trabajo. Se acordó además generar una pauta semanal común para el posteo. Dicha pauta es elaborada por la institución coordinadora del proyecto, la cual está a disposición de todo el equipo a través del drive de trabajo, desde donde cada institución toma la información para el posteo.

Cabe mencionar que como estrategia para el trabajo colaborativo se generó un espacio en la nube (drive) a través del cual se lleva a cabo la elaboración de documentos en común, el intercambio de materiales, diseños e información y el almacenamiento de los productos terminados.

En definitiva, la clave de este trabajo ha sido la constancia, reflejada en el cumplimiento de cada una de las tareas que se asignan y en la participación de los integrantes en las reuniones semanales de trabajo, desde 2021.

Es así como a través de la comunicación efectiva, el compromiso y el trabajo colaborativo, se ha ido consolidando una estrategia de difusión que ha permitido avanzar en el posicionamiento del ECOESAD en el ámbito institucional de la educación a distancia en México.

Logros desde una visión interinstitucional

El espíritu de nuestro organismo se basa en la colaboración entre instituciones es por ello que dentro del proyecto de difusión del ECOESAD nos dimos a la tarea de reestructurar algunas de las actividades y funciones que se venían desarrollando.

Como primer punto se realizó un análisis de las áreas de dominio de cada uno de los integrantes del equipo y de este ejercicio se obtuvieron distintos perfiles, mismos que fueron canalizados para aportar según las actividades realizadas y de los cuales deriva el documento guía con funciones y actividades que son las siguientes:

- ◆ Diseñadores gráficos: Responsable de agregar a los contenidos todos los elementos gráficos alusivos a la imagen e identidad del ECOESAD en coordinación con el área de producción audiovisual, atendiendo a los requerimientos del formato impreso o digital.
- ◆ Creadores de contenido: Responsable de la búsqueda y creación de contenidos, quien redacta el contenido, verificando la estrategia comunicativa apegada a los objetivos del ECOESAD y a las características de una audiencia digital.
- ◆ Productores audiovisuales: Responsable del manejo, adaptación y control del contenido de los diferentes recursos transcrito a las herramientas multimedia que correspondan para la creación de una pieza audiovisual, determinando las características de producción audiovisual partiendo de una idea generada para cumplir con las solicitudes que se requieran para la adecuada difusión y socialización.
- ◆ Logística y seguimiento: Responsable de programar el calendario de publicaciones acordando con el proyecto de Difusión la periodicidad, medios y fechas estimadas, así como establecer estrategias de medición del alcance de las publicaciones.
- ◆ Administrador de plataformas de comunicación: Responsables de asignar roles de participación para las redes sociales y medios de comunicación del ECOESAD.

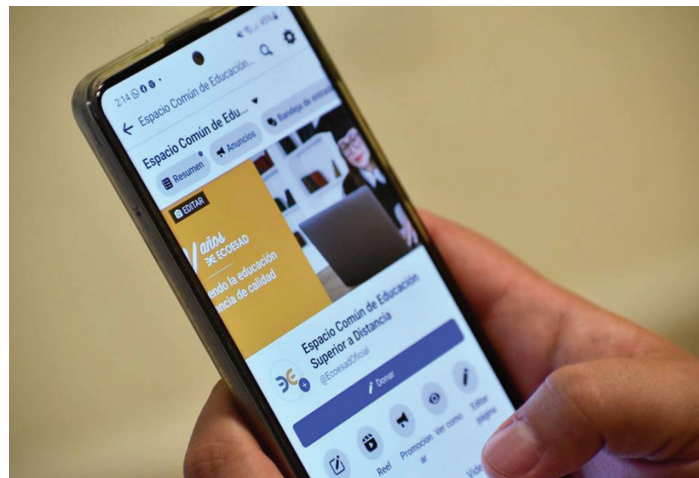
En este sentido y con los roles de participación bien establecidos, nace el sistema de desarrollo de contenidos de forma estructurada y con esta base se crea el flujo de trabajo, es decir, se describen los pasos a seguir para la creación de productos dirigidos a una audiencia específica, donde no se puede empezar a crear ningún producto si no ha sido analizado el contenido, si no se la ha

dado una estrategia de comunicación y con un plan calendarizado de desarrollo y publicación de productos.

Como apoyo a este flujo de trabajo, también se establecieron documentos a manera de formatos como: minutas de reuniones, solicitudes de servicio y guías de identidad, los cuales nos ayudan al análisis de datos, recopilación de acuerdos y validación de entregables, todo con el fin de contar con una medición efectiva y que repercuta en la toma de decisiones al interior del comité.

Otro aspecto de gran relevancia es el uso adecuado y eficiente de las plataformas de comunicación, en este caso en especial nos referimos a las redes sociales, actualmente el ECOESAD cuenta con su página web oficial y las dos tres redes sociales con el mayor porcentaje de usuarios en México: Facebook con un 93.4% de usuarios, Twitter con un 56%, e Instagram con un 79.1 % de usuarios y con un franco crecimiento en las nuevas audiencias.

FIGURA 6.
Redes sociales



Si bien estos datos ayudan con el acercamiento con los usuarios o público meta, no significan un éxito instantáneo al compartir contenido, es por ello que de la misma forma que se reorganizó el equipo de trabajo, se llevaron a cabo investigaciones del uso y manejo adecuado de las redes sociales, destacando tres puntos importantes.

Uso activo de las redes sociales: es decir, mantenerse activo en las conversaciones que genera nuestro contenido, analizar los temas de interés de la sociedad actual y de nuestra audiencia, se trata del seguimiento y no solo de crear contenido sino de vivirlo ya que esto a corto plazo va a generar conexiones de índole social.

Interacción personal: actualmente existen muchas redes sociales, y el tipo de interacción es cada vez más amplio para todos los usuarios, pero lo que destaca a los que tienen más seguidores es su comunicación personalizada, es decir, contestar esos mensajes que son significativos para nuestros usuarios.

Conexiones laborales: Dentro del ámbito educativo existen un gran número de profesionales que contribuyen en el aspecto de la enseñanza-aprendizaje, es por ello que el ECOESAD como organismo de conexión nacional e internacional, fija especial atención al uso de las redes sociales con fines informativos en el campo profesional, creando contenido significativo para el desarrollo humano, social y educativo.

Es así como todos estos elementos contribuyen a los logros obtenidos en la comunicación del ECOESAD, y que repercuten en la calidad de nuestros productos y servicios.

Actualmente, se registran los siguientes logros:

- ◆ Análisis de perfiles del equipo de trabajo
- ◆ Creación de flujo de trabajo para el desarrollo de contenido.
- ◆ Creación de formatos y guías como evidencias de trabajo.
- ◆ Homologar comunicación gráfica y audiovisual.
- ◆ Conexiones significativas: uso efectivo de las redes de comunicación.

Reflexiones y desafíos en la comunicación para el posicionamiento del ECOESAD

Como hemos visto hasta el momento, el comité del Proyecto de Comunicación ha logrado alcanzar varios objetivos, sin embargo, por delante quedan varios desafíos que es necesario identificar para alcanzar un impacto aún mayor.

Ampliación de integrantes del comité

Siendo la actividad dentro del ECOESAD una tarea adicional a las ya asignadas en las instituciones a los participantes, por momentos el flujo se ve entorpecido por las situaciones cotidianas del trabajo. Adicionalmente, hay perfiles que aún no han sido integrados y que son necesarios como la corrección de estilo.

Así, ante este panorama, un desafío importante es hacer interesante y atractivo para las instituciones afiliadas el incorporar a sus equipos de comunicación al comité. Es posible implementar varias estrategias como constancias, capacitación y certificaciones para quienes colaboran. Es posible pensar que los objetivos y metas pueden ampliarse de contar con más participación en el comité.

Mejora constante

Ante estas situaciones es importante hacer pausas y replanteamientos sobre la estrategia que seguimos y pensar en los ajustes que debemos hacer para mejorar y eficientar nuestro desempeño y resultados.

Es necesario establecer de manera cada día más precisa objetivos, metas y métricas que permitan al equipo identificar su alcance con claridad.

Una estrategia de trabajo colaborativo eficiente, eficaz, nos ayudará a consolidarnos y fortalecernos para lograr el posicionamiento deseado del ECOSAD.

La estrategia que se plantee debe contemplar:

- ◆ Un calendario de reuniones de trabajo por semestre
- ◆ Plan de trabajo semestral
- ◆ Calendario semestral de atención a Redes sociales (RRSS)
- ◆ Reunión de autoevaluación al final de cada semestre

¿Qué hace falta por hacer?

Debemos pensar en una estrategia que nos permita dar seguimiento a los alcances de las publicaciones que hacemos por red social. Esto, incluso, nos dará certeza de elegir horarios ideales para realizar cada publicación. Redes sociales, como Facebook, cuenta con un planificador para elegir horarios ideales donde hay más interacción con las publicaciones de las páginas, incluso permite sugerir horarios para la red social Instagram. Herramientas como estas nos pueden ser útiles al momento de hacer nuestras programaciones.

Otro aspecto importante a considerar es la pertinencia de las postales que generamos. Tanto los diseños como la información. Nuestros diseños deben cuidar y mantener la imagen institucional, pero también debemos asegurarnos de que los contenidos sean apropiados para el público meta, que estos sean de su interés para mantenerlos atentos a nuestras publicaciones.

Para esto debemos hacer un breve estudio de las tendencias en publicaciones de las diferentes redes sociales que mantenemos activas y proponer un tratamiento de contenido o reorientar, si es necesario, los diseños que hasta el momento venimos generando.

Todas estas consideraciones nos darán un panorama general para descubrir si el trabajo que estamos haciendo va por buen camino o es necesario actualizarnos y reorientar la forma en que lo venimos haciendo.

Qué debemos fortalecer

Con estos replanteamientos encontraremos áreas de oportunidad y fortalezas. Las primeras nos permitirán determinar puntos que debemos seguir trabajando con la finalidad de mejorar día a día en nuestras prácticas y también en la fórmula que estamos aplicando. Las fortalezas debemos mantenerlas en la misma línea para seguirnos consolidando como grupo de Difusión y Comunicación.

Referencias

Huaylla Gonzales, KM. (2021) La comunicación efectiva. Documento electrónico consultado el 3 de julio de 2022 en: https://www.researchgate.net/profile/Katherine-Huaylla-Gonzales/publication/356814831_LA_COMUNICACION_EFECTIVA/links/61ae5473c11c10383694545c/LA-COMUNICACION-EFECTIVA.pdf

CAPÍTULO 6

Coloquio Nacional de Educación Media Superior a distancia, caso B@UNAM: beneficios, retos y posibilidades

Jackeline Bucio, Guadalupe Vadillo

Comprender cómo diseñar, brindar y evaluar la formación docente, cómo ayudar mejor a los instructores y asesorar a las instituciones, son componentes críticos para futuros éxitos del aprendizaje en línea. Lamentablemente sigue habiendo dificultades para preparar a nuevos instructores y apoyar a instructores experimentados, para el entorno en línea.

HEATHER LEARY, ET AL.

Introducción

Los congresos, coloquios, seminarios y otros eventos académicos apoyan los procesos de formación y actualización de profesionales de muy diversas áreas. Representan una fuente importante de información y de formación: se estima que hay 80% más presentaciones en estos eventos que artículos en revistas dictaminadas por pares (Rowe, 2019). En el caso de programas educativos en línea, una cantidad importante de los profesionales de sus áreas educativa, tecnológica, de diseño y de gestión elige formarse a través de este tipo de actividades académicas. Sanders y su equipo (2022) destacan el papel de promoción y mantenimiento de la identidad profesional de los participantes en estos eventos, que permite la construcción de redes de socialización al tiempo de facilitar la diseminación de conocimiento específico de la disciplina o área. En su trabajo complementan el marco de desarrollo profesional a través de congresos de King del 2004 que identificaba las siguientes conductas de posicionamiento como razones importantes para asistir a ellos:

- a. elección estratégica de oportunidades de movilidad (iniciar un cambio de trabajo),
- b. inversión estratégica en capital humano,
- c. desarrollo activo de redes (para el capital social personal) e
- d. innovación del contenido del trabajo (cambios significativos en los métodos o procedimientos para llevar a cabo las tareas).

Adicionalmente, Sanders y su equipo contribuyeron, para el caso de académicos, con tres tipos de conductas más:

- e. mantenimiento de redes sociales,
- f. promoción de la productividad y
- g. mentoría académica.

En este capítulo presentamos una breve síntesis de la evolución de los coloquios de la RED, así como los beneficios, retos y posibilidades a futuro derivados de una encuesta y una serie de entrevistas a asesores y tutores del Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM).

Los coloquios de la RED: propósitos, organización e historia

La Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia (RED) se organizó en 2006, se incorporó a ECOESaD en 2009 y en 2010 organizó el primer Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia (González Carrillo, 2011). Como se señala en Bonilla et al. (2022), es el único en su tipo en México y representa el trabajo intenso de los representantes institucionales de la RED. A lo largo de los años, su organización y gestión se ha ido perfeccionando, a partir de la documentación de los procesos y de un proceso de evaluación que permite identificar sus áreas de oportunidad y diseñar mejoras. Incluye el trabajo de los siguientes comités: organizador, académico, tecnológico, financiero y de difusión. Hasta 2022 ha habido 13 coloquios, los diez primeros fueron presenciales con un componente en línea, y los tres últimos se ofrecieron en modalidad 100% en línea, debido tanto a la pandemia como a las políticas del gobierno mexicano de austeridad republicana que ha limitado los recursos para la movilidad de participantes, ponentes, talleristas y organizadores.

El propósito fundamental del Coloquio es promover el intercambio de experiencias, investigaciones, proyectos y trabajos académicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la administración, la gestión escolar y la implementación de los programas de bachillerato a distancia. Está dirigido a todos los actores de la educación media superior a distancia: asesores, tutores, consejeros, gestores, coordinadores, diseñadores web e instruccionales, tecnólogos, investigadores educativos y, desde luego, a estudiantes que participan en estos programas o desean hacerlo y a sus padres. Sin embargo, la mayor representación está dada por asesores y tutores de los diferentes programas mexicanos de bachillerato universitario a distancia que sirven hoy día a alrededor de 80 mil estudiantes (Díaz, 2021).

En estos 13 años el Coloquio ha aportado un apoyo en la formación docente y profesional de los equipos de trabajo de los programas no solo de la RED, sino de otras instituciones educativas. En la siguiente tabla se puede apreciar la enorme cantidad de trabajos que han enriquecido a los participantes y han promovido reflexiones para la mejora en la calidad de todas las áreas de los bachilleratos en línea.

TABLA 1.
Numeralia de las 12 emisiones del Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia (2010 a 2021)

Coloquio	Sede	Conferencias Magistrales	Paneles	Ponencias en línea	Ponencias presenciales	Total ponencias	Talleres	Asistentes
1	UNAM	2	2	97	32	129	-	316
2	UVEG	2	2	93	32	125	10	295
3	IPN	1	1	18 foros	63	63	15	350
4	UAEH	2	1	90	64	154	15	150
5	UNAM	2	2	80	36	116	8	250
6	UANL	2	2	53	60	113	13	291
7	UADY	1	1	50	49	99	11	135
8	UVEG	2	1	64	47	111	11	211
9	IPN / UNAM	1	2	51	26	77	15	247
10	UAGro	2	1	24	36	60	12	171
11	UAEM	3	3	48	no hubo	48	22	370
12	UdeG	1	8	67	no hubo	67	15	536
total		21	26	717	445	1162	147	3322

A partir de datos en los artículos de González Carrillo, 2011; Beltrán Russell, 2012; Torres León, 2013; González Farfán, 2014; García Palacios, 2015; Cavazos Salazar y Suárez Rodela, 2016; Díaz Barahona y Maldonado Rodríguez, 2017; Martínez Negrete y Hernández García, 2018; Sabath Heller y Sánchez Garfías, 2019; Bonilla Gómez, López Martínez y Marmolejo Valle, 2020; Montaña, 2022; Rivera Martínez y Hernández Pérez, 2022)

Más adelante, a partir de los testimonios presentados, veremos cómo las diferentes secciones de cada coloquio, así como el contacto con colegas de otras instituciones educativas, aportan conocimiento, promueven habilidades y disparan la motivación por mejorar la labor de los participantes. También es de destacar la cantidad y, sobre todo, la calidad de los expertos que se han presentado en las diferentes emisiones de este evento. Por ejemplo, en el terreno internacional, se ha contado con la participación del Dr. Albert Sangrà, de la Universidad Abierta de Cataluña y la Dra. Isabel Hilliger Carrasco, de la Pontificia Universidad Católica de Chile; el Dr. Martin Dougiamas, de Moodle; y el Dr. Jon Dron, de la Universidad de Athabasca, entre muchos otros (en Rivera Martínez y Hernández Pérez, 2022; Montaña Reyes, 2021; y Beltrán Russell, 2012, respectivamente).

Método

Con objeto de contar con la percepción de asesores y tutores sobre la utilidad del Coloquio de la RED, se diseñó un cuestionario (Anexo I) que permitió analizar:

- los principales motivos para asistir al evento,
- la preferencia por la modalidad en línea o presencial del Coloquio, y
- la valoración subjetiva de cuatro aspectos: su potencial de actualización, la posibilidad de socializar innovaciones y buenas prácticas, el establecimiento de relaciones con otros docentes y el aprendizaje a partir de las experiencias de pares.

De forma paralela, con la intención de identificar aspectos precisos, y desde las palabras de los propios docentes participantes, se realizaron 12 entrevistas semi-estructuradas (Anexo II) con asesores y tutores de B@UNAM, algunos de los cuales no habían contestado el cuestionario. Estos encuentros fueron videograbados con el permiso de los participantes y para este análisis exploratorio se seleccionaron los temas emergentes, que se presentan a continuación. Cada aspecto se etiqueta al final con un identificador del participante que lo mencionó.

Los coloquios como procesos de formación y actualización de carácter permanente

Se envió el cuestionario (Anexo I) a 131 asesores y tutores de B@UNAM. Se registraron 42 respuestas y a continuación se presentan los resultados principales.

Con relación a los motivos para asistir a los coloquios, encontramos que son una forma de educación continua y actualización en tres aspectos específicos:

- a) Actualizarse en cuanto a teoría y metodologías de educación a distancia.
- b) Conocer nuevas herramientas tecnológicas y sus aplicaciones.
- c) Compartir experiencias y aprendizajes con colegas del mismo ramo.

Sobre la modalidad en la que se prefiere el coloquio, las respuestas al cuestionario valoran tanto la presencia física como la posibilidad en línea por las siguientes razones, tanto positivas como negativas de las modalidades en línea y presencial de:

TABLA 2.
Ventajas y desventajas de las modalidades en línea y presencial.

Presencial	En línea
<ul style="list-style-type: none"> ★ Disfrutar las posibilidades de interacción (formal e informal) en un mismo espacio físico. ★ Conocer físicamente las instalaciones de la institución anfitriona. ★ Salir de la rutina y retomar la convivencia en una etapa pospandemia. 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Eliminar los costos de traslados y hospedaje. ★ Tener flexibilidad de horarios. ➔ Tener potenciales distracciones. ➔ Cansancio físico al permanecer en línea durante todas las actividades del Coloquio.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la posibilidad de aprender de otros en el Coloquio, los asesores y tutores priorizaron aprender de otros (88.1%), seguido de actualizarse como docentes y de socializar sus innovaciones y buenas prácticas (76.2% en ambos casos) sobre la posibilidad de establecer relaciones con otros docentes (52.4%), como se observa en la tabla 3.

TABLA 3.
Distribución de porcentajes de respuesta a la pregunta sobre en qué medida valora cada uno de los aspectos.

	muy bajo	bajo	alto	muy alto
Aprender de otros	0%	2.4%	9.5%	88.1%
Actualizarme como docente	0%	0%	23.8%	76.2%
Socializar mis innovaciones o buenas prácticas	0%	2.4%	21.4%	76.2%
Establecer relaciones con pares	0%	0.19%	28.6%	52.4%

Fuente: Elaboración propia

Como se verá a continuación, las entrevistas corroboran y amplían los hallazgos derivados de las respuestas al cuestionario.

Beneficios y retos del Coloquio: una visión de asesores y tutores de B@UNAM

Se describen a continuación los aspectos específicos que recuperamos de las entrevistas, que concuerdan en general con los elementos identificados a través del cuestionario. En principio se identificó una percepción altamente positiva sobre los beneficios de participar en el Coloquio.

La principal motivación para asistir al Coloquio es continuar con la formación profesional, específicamente en educación en línea:

“Reunirse con expertos y con gente como uno que quiere aprender [...] Estamos buscando herramientas o modelos para mejorar las prácticas. Saber qué está ocurriendo en el mundo” (P11¹).

¹ P=participante y el número es la identificación del docente en cuestión.

De manera más precisa, esta actualización persigue dos aspectos, por un lado, la identificación de elementos teóricos sobre educación en línea (tendencias o innovaciones en el área), así como áreas complementarias a la formación disciplinar:

“Conocer sobre lo socioemocional, cuando no somos consejeros” (P9).

Por otro lado, se busca la actualización con respecto al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje, desde tecnologías avanzadas hasta sencillas aplicaciones que mejoran aspectos de comunicación:

“Desde cómo hacer un mensaje visualmente atractivo” (P7).

En este sentido, los talleres se esperan con entusiasmo, pues se aprecia la oportunidad de adquirir nuevas habilidades y herramientas en el contexto de la enseñanza de nivel medio superior en línea:

“Hay muchos tutoriales [en la Web], pero se requiere contextualización, cómo lo hacemos para nuestro bachillerato” (P7).

De manera muy importante, en las entrevistas se observó que la asistencia fortalece el establecimiento de redes entre colegas, así como el intercambio de lo que sucede en proyectos de diferentes instituciones:

“Aprender de otros colegas” (P1).

“Conocer colegas de educación en línea en otras instituciones, intercambiar experiencias”, “seguir creciendo y evolucionar” (P2).

“fortalecer las reflexiones” [...] “nos brindan herramientas y otras perspectivas” (P3).

“Conocer a gente de otras universidades” (P5).

“He podido socializar” (P6).

“Una experiencia rica en interacción” (P7).

“Crear debates, convivencia a partir de la discusión” (P10).

“Reconocer la diversidad de proyectos en línea, comprender que ninguno es mejor que otro” (P12).

Esta percepción positiva de la socialización, disminuye en los coloquios en línea, lo cual revisaremos con mayor atención en la última sección:

Se comprende que sean en línea por la pandemia, pero no hay la misma oportunidad de socializar. Platicar con las personas. [...] En los virtuales no se dio [la socialización], el intercambio fue mínimo” (P6).

Además de estos tres grandes rubros (actualización teórica, tecnológica y socialización), las entrevistas nos mostraron algunos otros aspectos que favorecen la participación con ponencias, así como algunas consideraciones sobre por qué no se envía un trabajo para presentar a este encuentro.

El coordinador como enlace de investigación: un factor inesperado

En dos de las entrevistas (P2, P4) se menciona la importancia de la intervención del coordinador de proyecto. Por iniciativa propia, uno de nuestros coordinadores convocó a diversos asesores a realizar investigación en conjunto sobre las causas de diferencias significativas que detectó en las estadísticas de egreso y calificaciones de diferentes proyectos de B@UNAM. Al intercambiar información, los datos observados por el coordinador se complementaron con observaciones de los asesores, y en equipo, presentaron diferentes ponencias en diversos coloquios de la RED. La visión global que el coordinador tiene de los proyectos se enriquece con los aspectos más cercanos que cada asesor observa en la asignatura específica en la que colabora. Juntas, estas dos visiones permiten análisis más integrales y útiles: la estadística global se enriquece con elementos puntuales observados por el asesor en turno.

Fomentar esta colaboración puede ser un factor de éxito para lograr cada vez más ponencias donde se concreten colaboraciones entre diferentes roles que participan en un bachillerato en línea.

El síndrome del impostor y la necesidad de apoyo académico institucional

Las entrevistas también nos permitieron identificar un factor de inseguridad que juega en contra al momento de decidir la presentación de una ponencia. Expresiones como “*Yo no me creía capaz, yo solo soy asesora*” (P2), nos revelan que hay una barrera para discriminar la relevancia de nuestras observaciones, así como para determinar el impacto que pueden tener en la investigación del área.

En las entrevistas se menciona con frecuencia que los participantes encontraron en el Coloquio presentaciones similares a los temas que consideraron desarrollar, pero que finalmente desecharon justamente por no considerarlos relevantes o válidos. El encontrar estos mismos temas desarrollados por otros ponentes es un factor de frustración inicial, pero termina funcionando como un estímulo para animarse a desarrollar esas intuiciones en un siguiente coloquio:

“Vi que sí era relevante el tema a tratar” [...] Yo sí necesito guía, apoyo para concretizar y ya todos los coloquios participar y en todas las revistas publicar, me hace falta ese apoyo” (P2).

“Algunos docentes creen que no pueden participar [...] “ponerse la camiseta no es tan fácil, lleva tiempo” (P6).

Casi en todas las entrevistas se mencionó la necesidad de apoyo académico institucional para apoyar en este aspecto: identificar y delimitar temas de potencial relevancia, proporcionar datos, identificar colegas para hacer equipo, así como la necesidad de indagar más a fondo en por qué no se envían más ponencias.

De la presentación a la publicación

Una vez que se ha presentado una ponencia en el Coloquio, cada participante tiene la posibilidad de enviar su trabajo, con las modificaciones pertinentes, como propuesta de publicación a la Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia. En las entrevistas preguntamos qué factores influyen en que se concrete este envío y entre otras circunstancias identificamos que, al depender de una decisión individual, el envío sencillamente se retrasa o se va dejando de lado por otras prioridades.

Desde B@UNAM, el acompañamiento en este sentido se ha dado en ocasiones puntuales, pero seguramente una oferta constante y sistemática daría mejores resultados, como se observa en las siguientes participaciones:

“A mí lo que me hace falta es escribirlo, me hace falta plasmarlo y publicarlo” [...] “Que nos ayuden [...] Y decir, a ver, eso que haces, plásmalo y dilo, que alguien más lo entienda, ¡y valóralo! [...] “Esto ya lo hago de manera tan cotidiana que se automatizan las cosas y ya no se sabe cuál es su valor y sí lo tiene, y lo tiene muy claro” [...] “Sí me siento un poquito solita [al momento de escribir la ponencia]...” (P2).

“Le he perdido la pista [...] pierdo la pista de la ponencia” (P3).

“Falta de tiempo para enviar la ponencia a publicación” (P5).

“Me falta más trabajar partes teóricas [...] Siento que de pronto estoy aislada” (P7).

A partir de estos testimonios se observan las bondades de fortalecer un vínculo más estable y constante entre la institución y asesores/tutores, a partir del trabajo en conjunto para la propuesta de experiencias, su presentación en el Coloquio y su posterior publicación. Exploraremos a continuación otras mejoras que podrían integrarse para mejorar la calidad del Coloquio mismo.

El coloquio ideal

Con respecto a mejoras y modificaciones que podrían elevar la experiencia de usuario de los participantes, el cuestionario y las entrevistas nos permiten identificar las siguientes:

Difusión y sentido de pertenencia

Si bien la difusión de los coloquios se realiza a través de todas las instituciones de la RED, se observa necesario realizar una comunicación más personalizada y asegurarse de que los correos genéricos que se crean para cada coloquio lleven la firma de una persona de contacto a quien los participantes puedan acudir en caso de duda. Se observa que las cuentas como –coloquio@correo.mx– no generan confianza entre los participantes para el planteamiento de dudas. Los asesores que se inician en esta profesión o personas interesadas en la educación en línea de nivel bachillerato, pueden desconocer cómo se organiza este coloquio en particular, de tal manera que una invitación, desde un correo genérico a un coloquio ajeno al bachillerato donde colabora, puede ser percibido como ajeno. Reforzar el significado del trabajo en conjunto de los miembros de la RED ayudaría a fomentar el sentido de pertenencia y la relevancia de participar en estos coloquios. Además, para esta población nueva para el Coloquio, puede ser conveniente la lectura del artículo que detalla cómo se organiza (Bonilla et al, 2022).

Otra idea en este mismo sentido sería elaborar pequeños videos de invitación que cada representante de la RED grave para invitar a sus docentes y enfatizar la importancia de este encuentro. Los videos podrían aparecer en la página donde se descarga la convocatoria, de tal manera que la invitación apele de manera más cercana a docentes de todas las instituciones miembro.

La difusión a través de redes sociales requiere actualmente una estrategia más amplia para llegar a públicos diversos. La difusión en Facebook es la más utilizada para este Coloquio, pero las entrevistas nos revelan que sería necesario diversificar:

“Se requiere mayor difusión en redes sociales” (P9).

Permanencia de la información

Esto nos conduce a una segunda área de oportunidad que es la permanencia de la información que se presenta en los coloquios. Una de las peticiones observadas en las entrevistas es la posibilidad de regresar a los contenidos presentados en los coloquios para revisar nuevamente algún tema, enlace o sencillamente recordar algún aprendizaje. No todos los coloquios conservan la página y sitio del evento y cuando es posible encontrar algunas de las ponencias en línea, la información se encuentra desagregada con respecto a la plataforma principal, por ejemplo, las

grabaciones de las sesiones magistrales en un canal de YouTube y no necesariamente agrupadas en una sola lista de reproducción:

“A veces los coloquios se vuelven demasiado grandes y no da tiempo. Me perdí una ponencia sobre el uso de plataformas y no la pude ver después porque no la compartieron en línea y sería maravilloso poder entrar en contacto con esos ponentes aún después de terminado el Coloquio” (P12).

Por supuesto se trata de un tema de sustentabilidad tecnológica: ¿Cuál sería la mejor manera de proporcionar permanencia a la información?, (conferencias magistrales, ponencias y talleres) con un tipo de almacenamiento que causara la menor necesidad de mantenimiento para la institución responsable, y que al mismo tiempo permita la difusión de los trabajos (al menos de un resumen) y su posterior consulta. Incluso la revisión de intercambios en foros:

“Me encanta leer y releer los foros” (P7).

Interacción, comunidades y modalidad híbrida

La interacción es uno de los aspectos que se mencionan con mayor frecuencia al hablar sobre las diferencias entre los coloquios presenciales y en línea. Para lograr una rica interacción en el espacio en línea se requiere una cuidadosa planificación que al parecer no se ha logrado en las experiencias de los últimos años. En las entrevistas se menciona que si bien la calidad de los ponentes magistrales, las temáticas de los talleres y la organización en general son excelentes, sería preferible regresar a coloquios presenciales para lograr interacción y trabajo entre pares. Esto nos invita a reflexionar en el tipo de plataforma que se ha empleado para estos coloquios y las posibilidades de interacción que ofrecen. Una reflexión interesante nos presenta una distinción entre lo en línea como un espacio que permite el intercambio intelectual, pero que no favorece la parte de socialización y de calidez humana:

“Lo virtual es más intelectual que humano” (P6).

Regresar al formato presencial permite socializar y aprender de manera físicamente cercana, mientras que en los formatos en línea se aprecia la facilidad de acceso, la flexibilidad y el abaratamiento de los costos de traslado (los costos de inscripción nunca han sido altos, actualmente la inscripción es de 200 pesos, pago que incluye un taller y acceso a todas las presentaciones magistrales y mesas de trabajo). En cualquier caso, la modalidad híbrida abre las posibilidades y se le menciona como una forma de trabajo que permitiría lo mejor de ambos mundos.

Dentro de esta hibridación hay formatos aún no explorados. Al menos en dos de las entrevistas se mencionaron posibilidades interesantes como tener eventos locales presenciales o en línea (como una sesión inicial o de cierre) que permitan la convivencia de quienes se encuentran geográficamente cerca, con la idea de fortalecer a la comunidad local.

También se identificó la preferencia por actividades no simultáneas para no tener que decidir entre asistir a una mesa de trabajo o a otra. Por un lado, esto quiere decir que los participantes encuentran de interés el programa general del evento y lamentan tener que escoger entre la asistencia a determinadas actividades y perderse otras. Por otro lado, también se percibe la sensación de querer participar en todo y no perderse nada, tanto para los coloquios en línea como para los presenciales.

¿Deberían las instituciones responsables de bachilleratos en línea unir esfuerzos para evitar que los eventos en línea se sientan despersonalizados o menos “humanos” que los encuentros presenciales?

Retroalimentación

Lo anterior nos lleva directamente a considerar otro factor importante mencionado en las entrevistas: la falta de tiempo y espacios para diversas formas de retroalimentación.

Por un lado, desde la modalidad en línea, cuando una ponencia termina, la plataforma de videoconferencia se da por terminada, lo cual impide esos últimos comentarios que en modalidades presenciales se realizan entre colegas al tiempo que abandonamos el recinto, ya sea al salir o al caminar por los pasillos.

Por otro lado, con respecto a comentarios sobre las ponencias presentadas, si bien en algunos coloquios se ha presentado la opción de foros, esto no parece un recurso suficiente para el intercambio de ideas y sugerencias. Los comentarios de foro no necesariamente se mencionan o recuperan el día de la presentación, de tal manera que se quedan como vías separadas de comunicación y contacto entre ponentes y participantes. Aquí el papel de los moderadores parece tomar una importancia fundamental, pues en las entrevistas varios participantes mencionaron haberse sentido apoyados por la moderación, por ejemplo, a partir de una buena recapitulación de aspectos importantes al final de la presentación y una adecuada contextualización y manejo de las preguntas.

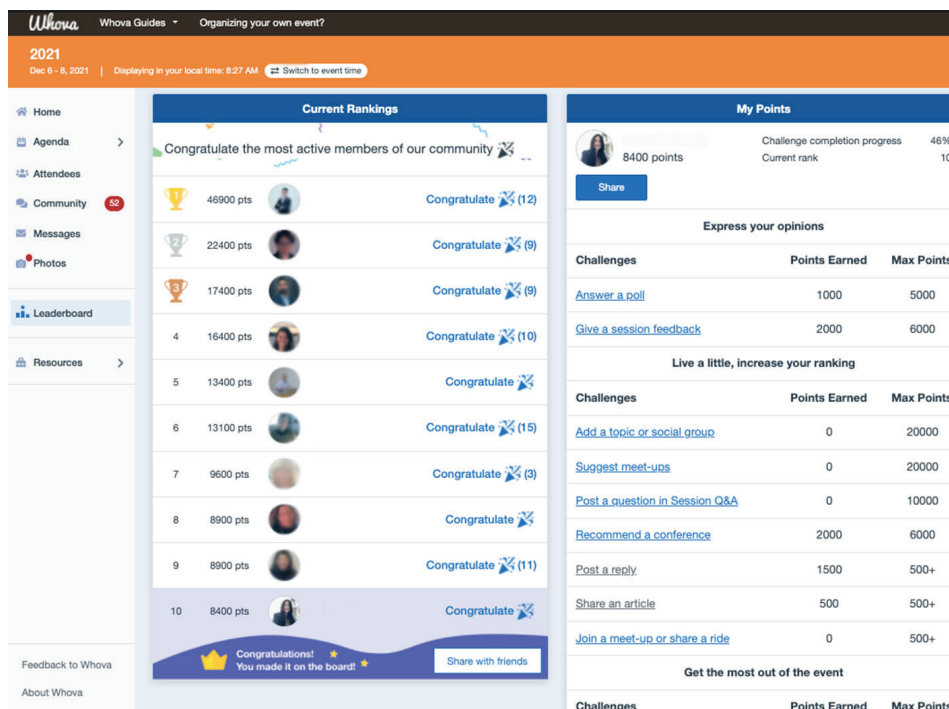
También se mencionaron casos donde, por el contrario, la moderación fue apresurada o descuidada, lo cual hizo sentir cierta incomodidad a algunos ponentes. En este sentido, un taller específico previo para los moderadores podría ser de utilidad para puntualizar qué se espera en dicho rol, sugerencias para hacerlo mejor y lograr sensibilizar acerca de la impronta positiva o negativa que puede impactar a cada participante de las mesas de trabajo:

“El papel de los moderadores puede lograr una gran diferencia, puede dejar una huella profunda en la experiencia si muestran un interés real.” (P8).

“La moderación hace sentir prisa por cumplir con los tiempos. Tiempos demasiado justos” (P5).

En alguno de los coloquios se ha solicitado retroalimentación (a partir de formularios en línea) al final de las mesas de trabajo, pero aún cuando las respuestas se hagan llegar a los participantes de la mesa, el círculo de la retroalimentación no se cumple de manera efectiva porque no hay una verdadera oportunidad de réplica formal o informal. Una solución a este aspecto se encuentra también en la elección de la plataforma de apoyo. En algunas plataformas los participantes pueden identificar afinidad con determinados colegas y organizar sesiones de trabajo o charlas informales. Incluso algunas otorgan puntos por facilitar este tipo de eventos, lo cual integra elementos de ludificación que estimulan este tipo de interacción, como sucede en la plataforma Whova donde se obtienen puntos por acciones como las siguientes: participar en una encuesta, dar retroalimentación a una ponencia, añadir un tema nuevo de discusión en foros, sugerir encuentros (*meet-ups*), realizar preguntas durante las presentaciones, recomendar próximos coloquios relacionados, responder en foros, compartir artículos o unirse a encuentros convocados por otros participantes. Este tipo de ludificación se refuerza con un tablero que socializa este tipo de interacción:

FIGURA 1.
Tablero que muestra aspectos de ludificación de un congreso alojado en la plataforma Whova



Esta preferencia por participar en grupos pequeños en lugar de interactuar en foros más amplios se ha identificado también en otros estudios (Abidin, Mathrani & Hunter, 2021, p. 390): “The teachers were more open and receptive when engaged in the smaller community (OLC-IM) rather than in the wider community (OLC-FB)”².

Sobre la retroalimentación de los dictaminadores de ponencias, se identificó una experiencia positiva de aprendizaje por la calidad de los comentarios recibidos, incluso cuando la ponencia no fue aceptada: “Una primera ponencia no fue aceptada, pero la retroalimentación fue muy buena (P11)”. En este caso específico, una segunda ponencia presentada en un coloquio posterior también tuvo una retroalimentación rica y en este caso sí fue aceptada. La calidad de esta retroalimentación puede ser un factor clave en la participación en el Coloquio:

“Reforzar formas de retroalimentar” (P12).

Temas pendientes y nuevas modalidades

En las entrevistas se mencionaron también temas que requieren un mayor tratamiento como el área de género en educación en línea (P9), o los aspectos de atención a aspectos socioemocionales en contextos pospandemia:

“Qué pasa con la afectividad, las relaciones después de la pandemia” (P11).

“Que haya formación, que haya formación sobre cómo reaccionar ante las crisis de los estudiantes [en contexto pospandemia]” (P11).

Conclusiones y limitaciones

Como se ha visto, el Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia resulta una fuente de información y actualización para sus actores. Existen diversas ventajas que aporta y hay una serie de áreas de oportunidad a considerar para los que se organicen en el futuro, en especial con relación a la posibilidad de interacción con pares, tanto en el ámbito presencial como en línea, y la permanencia de la información que de ellos se deriva para su consulta posterior.

Una limitación para gozar de los beneficios de los eventos académicos puede ser el costo, tanto de traslado como de inscripción. La asistencia a eventos académicos presenciales puede ser elevada: Rowe (2019) encontró que el costo promedio en Gran Bretaña es de 133 libras por día

² Los docentes estuvieron más abiertos y receptivos cuando se involucraron en la comunidad más pequeña (OLC-IM) que en la más amplia (OLC-FB). Traducción de las autoras de este capítulo.

(la media de un congreso en ese país es de 2.73 días, mientras que en Estados Unidos es de 3) sin contar con los viáticos, en el caso de los participantes que deban viajar para asistir. Sin embargo, la RED ha mantenido una política de inscripción muy económica (200 pesos, u ocho libras aproximadamente) para su coloquio en línea. Se trata de la contribución mínima indispensable para que el evento en dicha modalidad sea totalmente sustentable en lo financiero. Así, podemos asumir en este caso que el aspecto económico no constituye una restricción para la participación, aunque estamos ciertos de que la experiencia en línea podría ser aún mejor con plataformas que permitan la interacción sincrónica de participantes y presentadores en diferentes espacios como ya se mencionó.

Como RED y como instituciones específicas, es nuestro compromiso lograr cada vez una mejor experiencia de usuario y un enriquecimiento mayor para asistentes y presentadores. Las reuniones semanales de planeación a lo largo de un año tienen esa meta.

Es importante reconocer que existe un sesgo potencial al contar con entrevistados y respondientes al cuestionario con un perfil de participación constante en los eventos de actualización y formación en B@UNAM. Sería importante explorar la opinión de quienes tienden a mantenerse alejados de estas actividades formativas.

Referencias

- Abidin, Z., Mathrani, A. & Hunter, R. (2021). Teaching with technology: a lesson from social participation in an online learning community, *Technology, Pedagogy and Education*, 30:3, 381-392, DOI: 10.1080/1475939X.2021.1884128
- Beltrán Russell, M. (2012). Segundo Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 4(7). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2012.7.45241>
- Bonilla Gómez, F.S., López Martínez, A. y Marmolejo Valle, E. (2020). Reseña del 10º Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 12(23). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2020.23.72932>
- Bonilla, F.S., Bucio García, J., Carreto Arellano, C., Cavazos Salazar, R.L., Cervantes Bello, G., Díaz Barahona, M.E., Marmolejo Valle, E., Martínez Ramos, I., Montañó Reyes, P., Ochoa Reynoso, M., García Trigos, R.O., Panales Guerrero, C.A., Pastor Angulo, M., Ramírez Juárez, O., Rivera Martínez, L., Rosado Basulto, A.P., Torres Chávez, V.F., Torres Domínguez, A., Torres Gutiérrez, A. y Vardillo, G. (2022). Un coloquio nacional pensado, diseñado, armado, supervisado, ofrecido y evaluado en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(27). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.27.82001>

- Cavazos Salazar, L.R. y Suárez Rodela, G.G. (2016). Reseña del 6° Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57389>
- Díaz Barahona, E. y Maldonado Rodríguez, P. (2017). Reseña del VII Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2017.17.64981>
- Díaz Barahona, E. (2021). Discurso de inauguración. XII Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. UdeG, Guadalajara, Jalisco, 11 de octubre.
- García Palacios, E. (2015). V Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia: Factores de éxito. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 7(13). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2015.13>
- González Carrillo, L. (2011). Primer Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia 27 y 28 de septiembre de 2010. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 5(9). DOI: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/47419/42681>
- González Farfán, E. (2014). Aprendizajes de calidad en la Educación Media Superior Reseña del IV Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(11). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2014.11>
- Leary, H., Dopp, C., Turley, C., Cheney, M., Simmons, Z., Graham, C. R., & Hatch, R. (2020). Professional Development for Online Teaching: A Literature Review. *Online Learning*, 24(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2198>
- Martínez Negrete, E. y Hernández García, V. (2018). Reseña del 8° Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 10(19). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2018.19>
- Montaño Reyes, P. (2021). Education in 2020... and 2030 de Martin Dougiamas. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 13(25). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.25.78860>
- [Montaño Reyes, P. \(2021\). Comunicación personal.](#)
- Rivera Martínez, L. y Hernández Pérez, R. (2022). Políticas e implementación de estrategias para la educación en línea. Reseña del 12° Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 14(27). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.27.81991>
- Rowe, N.E. (2019). The economic cost of attending educational conferences. *International Journal on Social and Education Sciences*. 1(1). Disponible en: https://www.ijonses.net/index.php/ijonses/article/view/3/pdf_1
- Sabath Heller, S. y Sánchez Garfias, A. F. (2019). IX Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 11(21). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68647>

- Sanders, K., Kraimer, M.L., Greco, L., Morgeson, F.P., Budhwar, P.S., Sun, J.M., Shipton, H. y Sang, X. (2022). Why academics attend conferences? An extended career self-management framework. *Human Resource Management Review*, 32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100793>
- Torres León, M. (2013). III Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 5(9). DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2013.9>

Agradecemos la colaboración de asesores y tutores que contestaron el cuestionario, así como en especial a quienes participaron en las entrevistas.

Anexo I

Questionario enviado a participantes del Coloquio

Le agradecemos muchísimo completar este formulario que tiene como propósito conocer la utilidad práctica que ha tenido su asistencia a uno o más coloquios que la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia (RED) organiza anualmente. Contestarlo le tomará no más de 10 minutos. ¡Mil gracias!

Le solicitamos muy atentamente participar en este ejercicio únicamente si ha asistido al menos a uno de los Coloquios de la RED. De no ser así, por favor haga caso omiso de este formulario.

1. ¿A cuántos coloquios presenciales de la RED ha asistido? Si no lo recuerda con precisión, por favor elija la opción que le parezca más probable.
1
2
3
Entre 4 y 6
Entre 7 y 10
2. Los coloquios de 2020 y 2021 se desarrollaron en línea. ¿A cuántos coloquios en línea de la RED ha asistido?
0
1
2
3. ¿Cuál es su motivo principal para asistir a estos coloquios?
[respuesta abierta]
4. ¿Cuál es el mayor beneficio que el Coloquio le ha dado?
[respuesta abierta]
5. ¿Cómo valora la posibilidad que el Coloquio le aporta de actualizarse como docente?
Muy bajo 1 2 3 4 Muy alto
6. ¿Cómo valora la posibilidad que el Coloquio le aporta de socializar sus innovaciones o buenas prácticas?
Muy bajo 1 2 3 4 Muy alto
7. ¿Cómo valora la posibilidad que el Coloquio le aporta de establecer relaciones con otros docentes?
Muy bajo 1 2 3 4 Muy alto
8. ¿Cómo valora la posibilidad que el Coloquio le aporta de aprender de la experiencia de otros docentes?
Muy bajo 1 2 3 4 Muy alto
9. ¿Prefiere que el Coloquio sea presencial o en línea y por qué?
[respuesta abierta]

Anexo II

Preguntas de la entrevista

¿Cuál ha sido el impacto de los coloquios de la RED en tu vida profesional?

Después de presentar alguna ponencia en este Coloquio, ¿has intentado publicarla en la *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*? ¿Lo has logrado?

¿Cómo sería el coloquio de tus sueños?

CAPÍTULO 7

Incorporación de la multimodalidad educativa como práctica pedagógica desde el currículo

Edgar Alfonso Pérez García, Jorge Alberto Pérez González, María Leticia Venegas Cepeda

“Un cambio de paradigma es un proceso largo, difícil y caótico que topa con enormes resistencias de las estructuras establecidas y de las mentalidades”

EDGAR MORÍN

1. Introducción

Durante los últimos años el campo educativo ha buscado responder a los nuevos ordenes sociales provocados por las dinámicas globales y la transformación en los procesos de producción. Actualmente se reconoce cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden aportar de manera sustancial al proceso de enseñanza y la generación del conocimiento sin limitantes de espacio y tiempo (Polo, 2011).

El resultado de esto ha sido la proliferación de modalidades educativas. Algunas dependen del grado de incorporación de tecnología, otras están delimitadas por el espacio, otras por el tiempo, otras por la dualidad entre el espacio-tiempo y, algunas por los dispositivos utilizados. Históricamente, la implementación de estas modalidades en los diferentes espacios educativos se ha dado como respuesta a la ampliación en el ingreso, la diversificación de la oferta y como apoyo al proceso pedagógico considerado en la conducción formativa.

Bajo esta premisa introductoria, se considera que se cuenta con una diversidad de modalidades educativas a través de las cuales es posible ofrecer formación. Cada modalidad tiene particularidades, expone ciertas implicaciones y demanda perfiles particulares en los actores involucrados. En función de esto, se ha acotado el término de multimodalidad como un concepto que brinda la posibilidad de evidenciar en una institución educativa el contar con la posibilidad de ofrecer formación en otras modalidades educativas además de la presencial, esto implica, mixtas (híbridas, semipresenciales, *blended*, *b-learning*, sabática, ejecutiva, etc.) y no presenciales (virtuales, en línea, a distancia, *e-learning*, etc.). El planteamiento descrito en este texto expone una perspectiva distinta de la multimodalidad y describe las implicaciones de considerarla una alternativa pedagógica pertinente y flexible, que permite ofrecer alternativas de formación sin descuidar la calidad y el alcance de los objetivos académicos de los futuros profesionales.

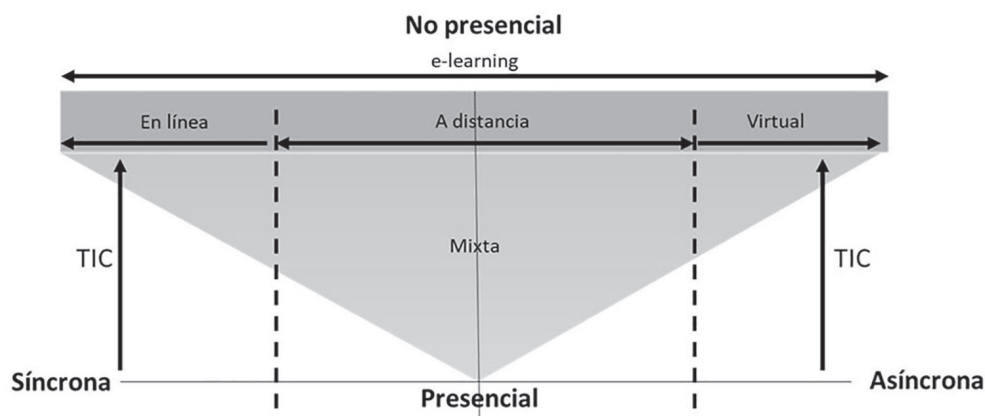
2. Contexto

Uno de los primeros factores que obligó a ofrecer opciones educativas diferentes a las presenciales fue la no presencialidad, es decir, individuos que por múltiples razones no podían coincidir geográficamente en un centro educativo con un profesor para adquirir una formación académica. Los primeros intentos establecieron dinámicas llamadas por correspondencia (donde se enviaban por correo postal los materiales educativos) y la de concurrencia esporádica (donde el estudiante acudía a un centro educativo cercano a recoger los materiales educativos y entregar productos), en ambos escenarios, el estudiante asumía la obligación de comprender los contenidos por su cuenta a partir de los materiales proporcionados, considerando una nula o escasa retroalimentación y en todos los casos, no inmediata.

El auge de la tecnología a nivel mundial y los variados intentos por incorporarla en el campo educativo diversificó las dinámicas de la educación a distancia, tan es así que esta incorporó la variable de temporalidad como parte de las posibilidades de enriquecer la didáctica en condiciones de no presencialidad. A partir de esto, surgen múltiples modalidades como la virtual, en línea, *e-learning* (Figura 1) u otras que basaron su lógica en dispositivos particulares como el *m-learning*.

Al final, estas variantes tienen una alta incorporación de tecnología que propicia escenarios donde no se requiere la presencia simultánea de estudiantes y profesores en un mismo espacio físico. A raíz de esto, sistemas, centros, así como las instituciones educativas consideraron las posibilidades de incorporar escenarios formativos no presenciales y mixtos (combinación entre presencialidad y no presencialidad) no solo para dar respuesta a individuos que por diferentes razones no podían acudir a los centros educativos sino también como una alternativa para flexibilizar las dinámicas formativas de aquellos que sí podían acudir (estudiar y trabajar).

FIGURA 1.
Delimitación de las modalidades en función de la espacialidad y la temporalidad



Fuente: Elaboración propia.

A partir de estas potencialidades concebidas, la finalidad y alcance de la educación a distancia se diversificó y fue más allá de sólo atender las necesidades por la que fue concebida, de tal manera que se buscó: 1) flexibilizar la formación, 2) ampliar la cobertura y 3) fortalecer las propuestas pedagógicas a través de la incorporación de tecnología. En función de esto, la evolución de la educación a distancia se propicia por la propia incorporación de TIC, diversificando las opciones y ampliando su objetivo.

A la par de esto, surgen denominaciones como la de modalidades no convencionales, las cuales consideran a todas aquellas que plantean propuestas que demandan y estimulan la autogestión del tiempo, del aprendizaje y requieren de una alta participación intencionada, propositiva y proactiva por parte del estudiante. Dentro de esta denominación están las modalidades no escolarizadas o mixtas las cuales no se conciben sin una alta incorporación de TIC para su desarrollo (García, García y Lozano 2020).

3. Multimodalidad educativa

La propuesta de incorporación de la multimodalidad en esta época postpandémica, requiere de las instituciones educativas tradicionales, diseñar, construir y ofrecer experiencias de aprendizaje no presencial (total o parcial) como una alternativa esencial en el proceso de formación (Pardo y Cobo, 2020), esto implica que sea en dos sentidos, el primero en función de la nueva oferta y, el segundo, dirigido a todos aquellos programas educativos vigentes con una dinámica presencial desde donde se puede repensar y desarrollar nuevas formas de educación (Floridi, 2015).

A partir de esta lógica, el planteamiento y materialización de la multimodalidad conlleva la responsabilidad de no descuidar la calidad tanto en la nueva oferta como en los programas vigentes, por ello, las principales preguntas que surgen son ¿Quién y cómo decidir la modalidad? ¿Qué debe considerarse para determinarla? ¿Quiénes y cómo se organizarán los actores involucrados? ¿Cuál será el rol del docente? ¿Cómo se darán los cambios? ¿Cómo se materializará en función de la dinámica universitaria actual?, entre otras.

3.1. Panorama actual

La multimodalidad como dinámica universitaria no es un concepto nuevo. Surge y se consolida a partir de la misma diversificación de modalidades educativas mediadas con TIC. En tal sentido, se han desarrollado proyectos en México que evocan el concepto, tal es el caso del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, el Espacio de Formación Multimodal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el Sistema de Educación Multimodal de la Universidad Veracruzana, entre otros.

Cada una de estas se justifican desde la posibilidad de diversificar la formación universitaria y brindar con esto, alternativas de formación profesional a la sociedad. Sin embargo, las dinámicas multimodales se conciben como una disponibilidad de opciones de las cuales los mismos programas educativos y los directivos universitarios pueden echar mano. Es decir, en función de estas y de las posibilidades institucionales, se decide a través de que modalidad educativa se ofrecerá un programa educativo. En otras palabras, la designación de la modalidad educativa es vertical ascendente, desde donde se orienta la adaptación o construcción del escenario educativo tomando en cuenta las necesidades requeridas por la misma modalidad.

Bajo esta lógica, sólo la modalidad mixta, considera una dualidad a partir de la espacialidad, es decir, una misma propuesta formativa tendrá momentos presenciales y no presenciales. Además, generalmente la incorporación de las estrategias multimodales, consideran sólo las modalidades educativas que son diferentes a la presencial. Pareciera que la presencialidad no es parte de las alternativas viables para la conducción de un contenido, asignatura o programa y, por otro lado, la modalidad debe ser la misma durante todo el trayecto formativo.

En otro orden de ideas, deben considerarse que actualmente se identifican dos ámbitos de acción en función de los programas educativos, por un lado, todos aquellos que están vigentes y que, de acuerdo con las propuestas curriculares, estos son pertinentes y siguen siendo viables, pero que al interior, no se han cuestionado si es posible optimizar y/o diversificar la formación a través de la incorporación de modalidades no presenciales o mixtas sin llegar a la transformación de la modalidad educativa previamente establecida. Por otro lado, aquellos programas educativos que constituyen una nueva oferta y que, por defecto ya no serán necesariamente considerados presenciales, sino que tendrán la oportunidad de constituirse a partir de un conjunto de modalidades educativas, en función de la pertinencia y viabilidad de incorporarlas.

En ambos casos, la principal variable a cuidar es la calidad del proceso de enseñanza, en tal sentido, que construya en los egresados el perfil de egreso establecido en los propios programas educativos, con independencia de la modalidad educativa a través de la cual se desarrolló la formación.

A partir de este panorama, se identifican dos escenarios, el primero es establecer la multimodalidad desde la perspectiva de concepto, es decir, con una consideración reduccionista que demanda a la institución definir las modalidades educativas reconocidas (ámbito y características). Las implicaciones de tomar esta alternativa son:

- ◆ El desaprovechamiento de la inercia, sensibilidad y experiencia generada por el periodo de distanciamiento social impuesto por la pandemia en los últimos años.
- ◆ Los programas educativos vigentes se mantienen sin cambio, es decir, sin la posibilidad de incorporar en su dinámica modalidades diferentes a las presenciales como alternativas a sus estudiantes durante su trayectoria escolar, desde esta lógica, se regresará a las dinámicas previas a la pandemia, por mucho, en un incremento de incorporación de tecnología que estaría bajo la propia iniciativa del docente.

- ♦ Los procesos constituidos para proponer y diseñar una nueva oferta no tendrán cambio, sin embargo, sí tendrán la posibilidad de incorporar la multimodalidad.

El segundo escenario, es donde la multimodalidad se establece desde la perspectiva de proceso. Desde esta lógica, la selección de la modalidad educativa no se establece previamente, es decir, la modalidad se identifica a partir del análisis y la deliberación colegiada. Es posible crear un proceso único que permita alcanzar el objetivo, sin embargo, la apuesta es que se aprovechen las dinámicas institucionales de revisión curricular. Considerando una revisión curricular como un proceso de mejora del programa educativo, en tal sentido, es posible orientar la identificación de la modalidad educativa desde la pertinencia y la factibilidad. A partir de esta lógica, el establecimiento de la modalidad educativa no dependerá de un directivo o un profesor, sino que será determinada con fundamento y reflexión de un colectivo de actores a partir de diversos elementos. Establecer la multimodalidad desde esta perspectiva traerá un cambio en la cultura docente institucional, por lo que las áreas pedagógica, administrativa, laboral y escolar se moverán fuera de sus dinámicas tradicionalmente establecidas. Es decir, será un cambio de paradigma desde la perspectiva de Morín (2020) “un proceso largo, difícil y caótico que topa con enormes resistencias de las estructuras establecidas y de las mentalidades” (p. 18) por lo tanto, implica cambios lentos y decisiones tomadas desde la incertidumbre que modifican la obsolescencia y continuidad del sistema (Díaz y Barrón, 2022).

A la par de estas alternativas, debe tomarse en cuenta el escenario de la educación superior actual en México, con una alta restricción de recursos financieros, una nueva propuesta de Ley General de Educación Superior que trae retos y desafíos para las instituciones, las cuales se verá obligadas a establecer estrategias y acciones que abonen a la mejora continua y el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

3.2. Educación a distancia

La educación a distancia juega un rol relevante en el proceso de incorporación de la multimodalidad (ya sea como concepto o como proceso). A través de esta se materializan las propuestas formativas en modalidades no presenciales y mixtas. Como se ha observado, a lo largo del tiempo y de la misma evolución de la educación a distancia, esta se constituye por dos componentes bajo una estrecha relación.

El primer componente es la definición y organización de los actores. Aquí se describe el perfil y las responsabilidades de cada actor, la interacción y su ámbito de acción. Es decir, se define qué le toca hacer a cada uno en torno al diseño, construcción, conducción y evaluación de ambientes de aprendizaje en modalidades no presenciales o mixtas. El mismo estado actual de la educación a distancia desde la perspectiva epistemológica, ontológica e histórica (Medina, Pulido y Pulido, 2020) ha concretado su razón de ser y evolución, en función de esto, se han consolidado actores

y se han definido funciones, perfiles y responsabilidades. Con algunas variaciones en el nombre de los actores, sin embargo, los principales son: experto de contenido, diseñador instruccional, tutor académico, moderador y experto en recursos educativos digitales.

La organización y trabajo de estos equipos se ha sistematizado desde dos perspectivas a nivel institucional, por un lado, la centralización y por otro la descentralización. Contar con un escenario centralizado implica establecer un espacio físico donde coincidirán los actores involucrados. Generalmente este espacio, se reconoce como una entidad académica con las facultades para diseñar, proponer y ofrecer su propia oferta educativa, con todas las implicaciones escolares, curriculares, docentes, pedagógicas, académicas, etc. que esto conlleva.

Por otro lado, la descentralización delega a las entidades académicas existentes la responsabilidad de diseñar, proponer y ofrecer formación no presencial o mixta con el objetivo de aprovechar la pericia disciplinar y curricular adquirida. En este escenario, se prevé que a nivel institucional, se cuente con un equipo humano encargado de cuidar la calidad de la formación a ser impartida bajo estas modalidades y de ofrecer acompañamiento durante el proceso de diseño y puesta en operación de la oferta educativa.

El segundo componente que define la operatividad de los escenarios no presenciales o mixtos es la metodología utilizada para diseñar, construir, conducir y evaluar la formación en estas modalidades. Es decir, este componente define el proceso, las etapas e instrumentos necesarios que utilizarán los equipos de trabajo (centralizados o descentralizados) encargados de planificar y desarrollar la formación en estas modalidades. Las metodologías más comunes en la actualidad son:

- ◆ Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (ADDIE) un tanto generalizable para cualquier contexto y modalidad educativa (Espinal et al. 2019).
- ◆ *Analyze, State, Select, Utilize, Require, Evaluate* (ASSURE), que implica el análisis de estudiantes, establecimiento de estándares y objetivos, la selección de estrategias, tecnología, medios y materiales, el uso de la tecnología requiere la participación de los estudiantes y por último la evaluación y revisión de la propuesta en su conjunto.
- ◆ El modelo de CDT Merrill, centra la creación de la instrucción en el estudiante y su aprendizaje, activa los conocimientos y experiencia previa, la demostración, aplicación e integración de lo aprendido.
- ◆ El modelo de Dick y Carey, el cual busca reducir en la medida de lo posible la instrucción propiciando una atomización de las unidades de aprendizaje.
- ◆ Metodologías con una estructura particular; con estas se busca adecuar el proceso en función de las condiciones, tiempos y ritmo de los involucrados. Generalmente toman como base alguna propuesta existente.

Cualquiera de las opciones metodológicas, representa un proceso sistemático que orienta la construcción de escenarios formativos llamados ambientes de aprendizaje.

La conjunción en estos dos componentes (organizativo y metodológico) resulta ser disociada en función del objetivo que se persigue, es decir, los actores requieren de un proceso sistemático para lograr la construcción de ambientes de aprendizaje y la metodología requiere de la operatividad de los actores para cumplir sus objetivos.

En función de este orden de ideas, la educación a distancia se ha constituido una alternativa viable que permite abatir rezagos y también una alternativa para ampliar la oferta educativa a la sociedad (Rocha, 2021; Zabieta y Freixas, 2017).

3.3. Propuesta

Establecer la multimodalidad como una práctica pedagógica desde el currículo, representa sin duda, un cambio en la cultura educativa universitaria. Reconfigurar los procesos que han sido establecidos pensando desde la presencialidad propiciará un choque y tensiones en área docente, pedagógica, administrativa, normativa y laboral.

En este sentido, la multimodalidad representará un cambio de paradigma educativo fundamentado en el modelo de interacción social como medio innovador, dado que implica ajustar los procesos de manera consciente, intencionada, decidida y deliberada, a través de, la toma de conciencia, interés, evaluación, ensayo y adopción (Macías, 2005), desde la perspectiva histórica, política, problematizadora y cooperativa (Martínez, 2008).

A partir de esta lógica, debe tenerse en cuenta que para la incorporación de la multimodalidad en una institución de educación superior se requiere:

- ◆ Concordancia con el Modelo Educativo Institucional, dado que este define los medios y los fines de la práctica educativa al interior de la institución, con el objetivo de dar respuesta a las demandas de la formación universitaria de calidad.
- ◆ Flexibilidad, por un lado, en atención a la diversidad del entorno, las demandas, necesidades y las dinámicas educativas y sociales, y por otro, al interés particular de desarrollo e impulso gradual que cada entidad o programa educativo desee tener.
- ◆ Gradualidad, entendida esta desde la perspectiva de la transición, es decir, no inmediata, sino como un proyecto de largo plazo concebido a partir de proyecciones (metas) y de una planificación para su incorporación en donde se consideren los diferentes aspectos educativos que deban ser ajustados.
- ◆ Ser parte de la construcción de una nueva normalidad, tomando en cuenta la experiencia vivida durante la pandemia, la cual brindó sensibilización a la necesidad de incorporar modalidades no convencionales en los escenarios formativos, reconociendo que estas deben ser incorporadas bajo un plan estratégico.
- ◆ Ser planteada desde el currículo, es decir, establecerla como parte del engranaje de los aspectos, principios y concepciones de la enseñanza y aprendizaje, que permitan alcanzar los

perfiles, es decir, enlazarla armónicamente con el resto de los componentes y usarla como parte de la propuesta curricular (Cruz, Pozo, Juca y Sánchez, 2020).

A partir de estas consideraciones, la propuesta de incorporación de la multimodalidad se concibe como una política institucional con un enfoque de largo alcance que tiene como objetivo, aportar a la mejora de los procesos educativos (curriculares, docentes, pedagógicos, administrativos, escolares) a través de la organización y combinación pertinente y viable de diversas modalidades, opciones, recursos y tecnologías tomando en cuenta el contexto del plan de estudios, los contenidos, el contexto docente y estudiantil y, la habilitación tecnológica de los actores (humanos y no humanos).

El enfoque planteado establece las consideraciones base a través del cual se orienta la determinación realizable de la incorporación de las modalidades educativas en los programas vigentes y nueva oferta, partiendo de la pertinencia educativa y la viabilidad tecnológica, por consiguiente, se deberá:

- ◆ Realizar el análisis a nivel de programa educativo, debido a las condiciones disciplinares, curriculares y profesionales necesarias, por ejemplo, desde la Facultad de Enfermería y Nutrición se ofrece el programa de enfermería y el de nutrición, sin embargo, enfermería requiere mayor cantidad de horas de manera presencial en laboratorios y practicas clínicas que el de nutrición.
- ◆ Tomar en cuenta si los contenidos son teóricos o prácticos, deberán observarse las necesidades no ostensivas de estos, por ejemplo, para los contenidos que requieran ser abordados desde la práctica, se deberá determinar si estos requieren de las instalaciones universitarias o, esto puede realizarse de manera remota e individual. Desde esta lógica, se asume que una parte de la práctica requiere de infraestructura, materiales y acompañamiento supervisado del docente y otra parte, puede ser autónoma y sin la necesidad específica de infraestructura o materiales sin riesgo para el estudiante.
- ◆ Considerar la habilitación tecnológica del docente, en el sentido de sus capacidades (conocimiento y uso), la disponibilidad de infraestructura, experiencia de participación en modalidades no presenciales o mixtas (como estudiante o docente) y de su iniciativa, compromiso y disposición para abordarlas.
- ◆ Reconocer la infraestructura de la entidad o de la institución, esto involucra la disponibilidad de dispositivos, el acceso y la calidad de conexión a internet, el número de espacios físicos disponibles, así como, la disposición y eficiencia de las herramientas tecnológicas orientadas a la comunicación (síncrona y asíncrona), el intercambio de documentación y la generación de materiales.
- ◆ Obtener la perspectiva estudiantil relacionadas con las preferencias respecto a las modalidades educativas y las condiciones para la comunicación remota, acceso a internet, horarios para la atención de sus cursos en modalidades no presenciales o mixtas.

De acuerdo con lo expresado en líneas anteriores, se hace evidente que la determinación de una modalidad educativa para una asignatura no puede estar supeditada a una lista de cotejo, el análisis es cualitativo en función de los datos, por ejemplo, es posible tener una asignatura en donde los contenidos, el contexto y las condiciones de infraestructura favorezcan el establecimiento de una modalidad virtual, sin embargo, el profesor no tiene la disponibilidad ni las capacidades (docentes) para implementarla, por lo tanto, no deberá ofrecerse en esta modalidad debido a que se vulnera y se pone en duda el logro de los objetivos académicos establecidos. Esta es la razón por la que el planteamiento se concibe como un enfoque, aun cuando se proponen aspectos básicos a ser considerados, es posible incorporar otros que sean relevantes para la toma de decisión sobre la modalidad educativa por la que será impartida una asignatura. Es por ello que, no deberán descuidarse:

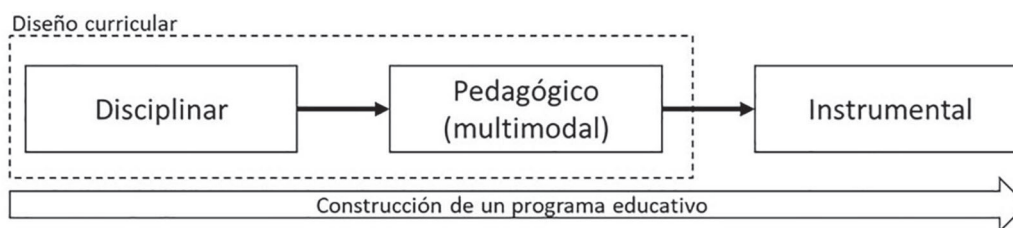
- ♦ Los objetivos académicos de las asignaturas (micro) que han sido establecidos en función del planteamiento curricular.
- ♦ La calidad en la formación, es decir, sin importar las modalidades educativas de la trayectoria escolar durante la formación profesional y disciplinar se logrará el perfil de egreso establecido (macro).

Una vez que han sido definidas las condiciones de incorporación de multimodalidad y descritas en esta propuesta, las preguntas a responder son ¿Cuál será el procedimiento? ¿Cuáles serán las etapas? ¿Cómo serán los instrumentos para la recolección de datos y desde dónde se incentivará su análisis?

4. Incorporación de la multimodalidad

La materialización de este enfoque en la vida universitaria actual no se concibe homogénea, representará distintos niveles de dificultad en función de las condiciones particulares de cada institución. El planteamiento requiere de tres macro procesos (Figura 1), en el primero se define el “qué” a partir de la pertinencia disciplinar, es decir, el objetivo se centra en dar respuesta a las exigencias de la ciencia, la tecnología, la sociedad y a los paradigmas psicopedagógicos (Fonseca, 2017), en el segundo, se define la pertinencia pedagógica, el “cómo”, es decir, además de proponer aspectos metodológicos desde la didáctica, se especifican las modalidades educativas a nivel de las asignaturas. El tercero es de naturaleza instrumental, se realiza el diseño, construcción, conducción y evaluación de los ambientes de aprendizaje de acuerdo con la modalidad determinada en los procesos previos.

FIGURA 2.
Etapas para la incorporación de la multimodalidad



Fuente: Elaboración propia.

La independencia epistémica en cada proceso es fundamental con la intención de evitar sesgos disciplinares, pedagógicos o técnicos y así, contribuir a la pertinencia de la formación profesional (Tabla 1). Los primeros dos procesos, forman parte de las dinámicas de diseño curricular. El tercero forma parte de las estrategias institucionales de educación a distancia.

TABLA 1.
Procesos en la construcción de un programa educativo con enfoque de multimodalidad

Procesos	Objetivo	Información	Producto
Disciplinar	Reunir los elementos necesarios que permitan determinar la pertinencia, relevancia, viabilidad y factibilidad de un programa educativo y, en función de esto, establecer el perfil de egreso y los contenidos que permitirán lograrlo en los estudiantes.	Situación disciplinar, planta académica, infraestructura, servicios universitarios, contexto profesional, laboral, científico, social, económico y educativo.	Justificación para la apertura y la continuidad para ofrecer determinado programa educativo. Plan curricular sin una modalidad educativa definida.
Multimodal	Determinar la proyección multimodal del programa educativo.	Contenidos. Perspectiva docente. Perspectiva estudiantil. Perspectiva académica.	Plan curricular con una modalidad educativa definida. Plan de incorporación de multimodalidad.
Instrumental	Diseñar y construir los ambientes de aprendizaje.	Plan curricular con las modalidades educativas definidas.	Ambientes de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

El planteamiento de este enfoque permite el desarrollo de las estrategias de mejora continua de los programas educativos. Cada ejecución del proceso de revisión o actualización del programa educativo permite ajustar la proyección multimodal, es decir, la multimodalidad es moldeable de acuerdo con las condiciones actuales y actualizable en función de las estrategias pedagógicas emergentes.

La proyección de multimodalidad de un programa educativo especifica las proporcionalidades de presencialidad, hibridación y no presencialidad considerada para determinado programa educativo, con base en esto se establece, un plan estratégico que permita pasar de un programa educativo completamente presencial hacia uno multimodal. Los aspectos mínimos considerados en el plan de incorporación son:

- ◆ Formación, en este aspecto se atiende principalmente el desarrollo de la competencia digital docente en el nivel necesario para diseñar, construir y conducir ambientes digitales de aprendizaje, sin embargo, también se considera la formación para los integrantes de los equipos de educación a distancia,
- ◆ Escolar, donde se considera la adecuación de los procesos de inscripción, grupos, horarios, espacios, registro y consulta de calificaciones, entre los muchos otros aspectos que requieren de la gestión de la información escolar.
- ◆ Normativa, aun cuando el proyecto se concibe como una estrategia institucional con la permisividad de la reglamentación general, en muchas ocasiones, se debe adecuar la normativa interna de las entidades académicas.
- ◆ Habilitación tecnológica y de infraestructura física, en este sentido la entidad académica o la institución educativa prevé avanzar hacia la disposición de espacios tanto para docentes como estudiantes que lo requieran, la diversificación de las áreas con posibilidad de acceso a corriente eléctrica e Internet.
- ◆ Recurso humano, en caso de no contar con las personas adecuadas para el desarrollo del proceso pedagógico e instrumental, deberá considerarse la contratación de individuos con los perfiles adecuados para desarrollar las funciones y actividades requeridas a partir de las tres etapas de la incorporación de la multimodalidad en los programas educativos.

Cada uno de los aspectos considerados previamente, no son inmediatos, por consiguiente, deben planificarse en la cronología del plan de transición hacia la multimodalidad.

5. Implicaciones e impacto en la dinámica educativa

Las implicaciones expuestas en este apartado se hacen desde la perspectiva de una institución educativa pública en México en donde su primer intento real de uso de TIC se dio por el distanciamiento social impuesto por el periodo de pandemia. En esta, los ejercicios para realizar dinámicas no presenciales o mixtas se desarrollaron a partir de cursos de formación continua y/o de extensión, por consiguiente, toda programa educativo ofrecido es de naturaleza presencial (escolarizado), a partir de esto, se reconoce que todo proceso (administrativo, escolar, docente, curricular, etc.), infraestructura y servicios se instauraron para atender la dinámica presencial, es decir, se descartaba en automático la posibilidad de generar oferta en modalidades no presenciales o mixtas. Desde la crítica de Solís *et al.* (2022) se considera una institución “ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las comunidades en las que está inserta” (p.16) o al menos, al margen de estas tendencias sociales y educativas globales.

Desde este breve contexto, el escenario donde se ha institucionalizado este planteamiento de multimodalidad como una práctica que se plasma desde el currículo, brindará un escenario más completo en relación con las implicaciones y/o necesidades académico-administrativas requeridas en la dinámica universitaria en sus diferentes áreas. A partir de esto y sin perder de vista la calidad con la que deben ser impartidos los programas o asignaturas en modalidades distintas a las presenciales, es necesario considerar un instrumento regulatorio de observancia general y obligatorio que norme las iniciativas a nivel universitario, por programa educativo o asignaturas, que delimite el esquema organizacional institucional y abra la pauta a marcos de referencia (modelos) y condiciones a través de las cuales se podrá ofrecer formación no presencial o mixta.

5.1. Curricular

Las implicaciones en esta área se evidencian en varios sentidos, el primero, como la incorporación de un tema que exige más de lo ya de por sí demanda el diseño y revisión del currículo, es decir, una carga extra de trabajo para los grupos colegiados quienes deben reunir información, analizarla y proyectar escenarios multimodales ajenos (en muchos de los casos) a su quehacer disciplinar.

Por otro lado, la reorganización del proceso de revisión curricular o de los procesos para el diseño de la nueva oferta, dado que es un tema que se plantea materializarse desde la construcción y actualización de los planes curriculares.

Por ultimo y de orientación instrumental, establecer este enfoque implica concebir en el proceso, etapas e instrumentos necesarios. Crear el escenario base para la recuperación de información y análisis con el objetivo de 1) facilitar el trabajo de los grupos colegiados, 2) establecer los elementos mínimos y, 3) brindar la posibilidad de complementarlo desde posturas y consideraciones particulares. En relación con este aspecto, se considera que el proceso, incorpore etapas

e instrumentos que se ajustan en función de la experiencia de los equipos de trabajo, por lo que se asume que su madurez llegará gradualmente a través del tiempo, logrando así, fortalecer la competitividad, cobertura, credibilidad e internacionalización de los programas educativos vigentes.

5.2. Escolar

La rigidez de los sistemas de gestión de la información escolar recurrentemente condiciona la dinámica académica no de manera intencionada sino colateral, es decir, los sistemas informáticos no son desarrollados para entorpecer u obstaculizar los procesos, sin embargo, al estar diseñados y ser construidos bajo condiciones y variables particulares, suelen evidenciar rigidez cuando las variables se incrementan o se diversifican los valores de estas. A partir de este contexto, al incorporar en los sistemas de control escolar las variables de la modalidad educativa en que podrían ser impartidos ya sea total o parcialmente, se presenta un obstáculo dado que en su inicio no estaba considerada la gestión de esta información.

La adecuación a las funcionalidades de estos sistemas de información dependerá de las posibilidades de manipulación informática, en función de esto, se facilita o dificulta el proceso. Los cambios deberán estar orientados para permitir:

- ◆ Asignar de manera explícita la modalidad de los programas educativos y las asignaturas, de acuerdo con las modalidades reconocidas en el enfoque de multimodalidad.
- ◆ En relación con los cursos, estos deberán evidenciar la modalidad y la información relacionada, por ejemplo, si es un curso presencial, este, deberá especificar el lugar y horario, sin embargo, si el curso es mixto, describirá los días de presencialidad con lugar y horario y los días no presenciales con (en línea) o sin (virtuales) rigidez de horario.
- ◆ La validación de horarios en función de la dinámica requerida por las modalidades, es decir, no deberá permitirse que un estudiante tenga una asignatura presencial (independiente de la ubicación física) y en seguida tener una que requiere conexión a internet. Sin esta validación, se entorpecerá la dinámica de los estudiantes por la dificultad de contar con dispositivos y medios de acceso para atender la asignatura. Una dinámica evidenciada por algunos programas educativos es la asignación de horarios matutinos para la presencialidad y vespertinos para la no presencialidad.

De acuerdo con el escenario institucional en donde se ha implementado este enfoque de multimodalidad, cada sistema requerirá de la modificación necesaria de tal manera que se permita la gestión correcta en función de las posibles modalidades educativas de las asignaturas.

5.3. Docente

El diseño, construcción y conducción de acciones formativas en modalidades diferentes a las presenciales abona a la necesidad de adecuar el papel que el docente desarrolla frente a sus estudiantes. Este ajuste a la dinámica docente se ha pugnado desde hace algunas décadas y busca dejar el rol asumido por la tradición y que este se asuma como un profesional de la educación (Sanz, Ruiz y Pérez, 2014). Aunado a esto, la docencia en modalidades no convencionales requiere diversificar y reorientar la planeación, evaluación, retroalimentación, seguimiento y tutoría durante el proceso formativo. Con base en estos aspectos generales, la formación docente además de requerir una estrategia diversa y flexible, requiere de ser orientada hacia la integración, es decir, no como aspectos aislados, sino como elementos que dan sentido holístico al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientados hacia el cambio o la mejora en función del contexto (innovación), a partir de una constante visión crítica de su actuar pedagógico.

Otra implicación es el reconocimiento al trabajo que el docente desarrolla para poner en funcionamiento acciones formativas en modalidades no convencionales, por ejemplo, la elaboración de ambientes digitales de aprendizaje en donde la planeación y la instrucción cuenta con un grado de especificidad altamente detallado. Esto demanda a la institución el establecimiento de mecanismos que reconozcan la calidad del trabajo docente mediado con tecnología, dado que, no basta sólo con reconocer quienes son los que cuentan con espacios virtuales o plataformas educativas, sin que estos tengan estructuras orientadas a los procesos formativos en equilibrio entre la disciplina, la didáctica y la tecnología. Se requieren estrategias que motiven a los actores involucrados durante el proceso de diseño, construcción y conducción de ambientes de aprendizaje de calidad y que promuevan acciones de difusión e intercambio de experiencias de éxito como un espacio de diálogo permanente en el marco de eficiencia y eficacia educativa.

5.4. Pedagógica

Si bien las implicaciones en el área docente demandan estrategias de formación diversificada y flexible, desde la perspectiva pedagógica se requiere que estas estrategias estén enfocadas en conocer y realizar estrategias variadas de enseñanza y evaluación. Abordar estos aspectos implica que el profesor cuente con la posibilidad de incorporar aquellas técnicas, métodos o dinámicas de la didáctica que beneficien en mayor proporción el aprendizaje, a través de las ventajas de la formación no convencional como la apertura, flexibilidad, privacidad e interactividad.

Además, al solventar estas implicaciones evitará que los docentes inmersos en el desarrollo de modalidades no convencionales desarrollen las mismas actividades que están acostumbrados a desarrollar en la presencialidad, como ocurrió en pandemia, en donde se evidenció solo un cambio de medio, es decir, se pasó del salón de clase a un aula virtual síncrona con la misma práctica expositiva, sin considerar que esos medios requieren de establecer una lógica particular

(inclusive para la exposición). El reto de transitar hacia una formación diversificada que supere la unidireccionalidad y abone a la autonomía en los estudiantes, desde un proceso de reflexión pedagógica y la puesta en marcha de modelos pedagógicos alternos sigue siendo un reto que demanda formación concreta y dirigida.

5.5. Laboral

Las implicaciones laborales ya sea de ámbito institucional o particular en cada entidad académica, es otro de los aspectos que requieren ajuste. En este caso, se busca la respuesta a ¿Cómo evidenciar laboralmente el cumplimiento del trabajo realizado por el profesor a través de modalidades no presenciales por el que fue contratado?

Para ello, se considera que tanto los espacios universitarios dedicados a gestionar la información laboral como los de establecer estrategias no presenciales, acordarán los mecanismos que permitan evidenciar el trabajo del docente en las modalidades definidas por el enfoque de multimodalidad.

Por otro lado, se requieren ajustes a las convocatorias de contratación, evaluación y promoción de los docentes, con el objetivo de reconocerles y brindar la oportunidad de tener un crecimiento o mejora laboral, para ello, no deberá hacerse distinción entre los profesores que participan en una modalidad u otra.

6. Conclusiones

Se destaca la tendencia a pensar desde la presencialidad como una dinámica arraigada por la cotidianidad, por consiguiente, se dificulta concebir escenarios alternos acordes a las condiciones de una modalidad educativa distinta. En este sentido, a nivel administrativo también se identifica tensión o conflictos al abordar las consideraciones necesarias en los procesos previamente establecidos, de los cuales se ha mencionado, requieren modificación.

Aun cuando la incorporación de modalidades no convencionales conlleva un proceso más detallado y exhaustivo durante el diseño, construcción y conducción de la formación, el docente y los equipos de trabajo identifican obstáculos en donde los principales impedimentos son el desconocimiento, la incertidumbre y la disponibilidad.

Aun cuando el periodo de pandemia sensibilizó a un amplio sector de la población educativa sobre las posibilidades de contar con escenarios no presenciales o mixtos como alternativa a los procesos formativos previamente establecidos, prevalece el reto de cambiar la concepción de calidad relacionada con la educación a distancia, aun cuando se está en el entendido de que cada disciplina tiene sus particularidades y, por lo tanto, posibilidades de incorporación.

La principal conclusión de este ejercicio de multimodalidad en función de las particularidades del planteamiento y del contexto, es que es posible materializarlo y que la dificultad de hacerlo es proporcional a la rigidez y orientación de los procesos internos construidos para la presencialidad, es decir, entre más grande sea el impulso de la educación a distancia previamente establecido al interior de la institución, se disminuirá la dificultad dado que se asume que los aspectos escolares, administrativos, docentes, laborales y de infraestructura ya se han reorientado. A la par de esto, se hace necesario el impulso y liderazgo transformador, consensuado y compartido que contribuya en la mejora de los procesos de análisis, reflexión, planeación, organización de los programas educativos en concordancia con las políticas (internas y externas) y reformas públicas actuales.

7. Referencias

- Cruz, M.A., Pozo, M.A., Juca, J.M. y Sánchez, L.C. (2020). La integración de las TIC en el currículo de Educación Superior en la última década (periodo 2009-2019). *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VIII(1), 55-61.
- Díaz, F. y Barrón, M. C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e10, 1-12.
- Espinal, L.M., Garza, G., Beltrán, M. D. J., Marcué, P. D. C., y Salinas, V. (2019). Curso en línea basado en modalidad instruccional ADDIE y Prototipización rápida. *Educación*, 9(18).
- Floridi, L. (2015) Commentary on the Onlife Manifesto. In *The onlife manifesto. Being Human in a Hyper-connected Era*. London. Springer Open.
- García, G. Y., García, R. I., y Lozano, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico. *Revista Educación*, 44(2), 466-482.
- Macías, A. (2005) Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19.31.
- Martínez, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/36267>
- Medina, J. E. C., Pulido, J. W. G., y Pulido, A. G. (2020). El rol del profesor en la modalidad a distancia. *Boletín Redipe*, 9(1), 79-90.
- Morín, E. (2020) Cambiemos de vía. *Lecciones de la pandemia*. México. Paidós.
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona. Outliers School.
- Polo, M. (2011) Retos y perspectivas de innovación en educación superior. En Medina, L. y Guzmán, L.L. (Comp) *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (pp. 19-28). México. ANUIES.

- Rocha, J.P. (2021) Presente y futuro de la educación a distancia en México. En Cavazos, R.L. y Madero, M.I. (Eds.), *La educación a distancia en México: Una década de sostenido esfuerzo institucional. Evolución, oportunidades y retos* (pp. 9-14). México. Universidad de Guadalajara.
- Sanz, S., Ruiz, C. y Pérez, I. (2014) El profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3(5), 97-113.
- Zabieta, J. y Freixas, M. R. (2017) Las promesas de la Educación a Distancia en México. En Rama, C. (Coord) *Situación actual de la educación virtual y a distancia en América Latina* (pp. 117-140). Montevideo, Uruguay. Grupo Magro.

CAPÍTULO 8

Proceso de comunicación en la tutoría del BUAD aplicado en los centros de prevención y reinserción social

Silvia Quevedo Moreno, Tsereth Zubayda Loretto Castillo

No estamos en una era de cambios, sino en un cambio de era caracterizado por la digitalización de prácticamente todo lo que nos rodea.

EMERITO MARTÍNEZ

Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso educativo de orden social donde el ser humano construye conocimientos y se desarrolla en planos diversos como persona; sin embargo, a fin de que la enseñanza y el aprendizaje cumplan con sus objetivos, se requiere de un elemento crucial llamado, comunicación. Factor que actúa como complemento para el desarrollo del ser humano.

Conviene subrayar que educación y comunicación, son conceptos que, desde su origen mismo, son inseparables dado que el primero de ellos se desarrolla en un entorno comunicativo; es decir, no puede entenderse a la educación sin una acción comunicativa, no puede enseñarse sino se comunica y no puede haber educación sin comunicación.

Afirmaciones como las anteriores toman fuerza dentro del ámbito pedagógico cuando se busca, como lo es en este caso, recalcar a la educación como un espacio de comunicación que se encuentra condicionado y orientado por la misma, pero, sobre todo, que la educación es posible a través de la comunicación dando sentido al hecho de que está orientada al desarrollo y enriquecimiento.

De esta forma, la comunicación dentro del proceso educativo ha redimensionado, debido a las exigencias actuales y considerando tanto el nivel como la modalidad educativa, la función orientadora del profesor y del tutor. En este sentido, ante los nuevos perfiles académicos y en respuesta al trabajo realizado, dentro de la modalidad educativa virtual, se considera que el tutor debe consolidar su función como orientador e informador, pero también de acompañamiento, desempeñándose como guía de los estudiantes.

Por último, la presente narrativa tiene como propósito compartir la experiencia, de una tutora del Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD) que oferta la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) a los Centros de Prevención y Readaptación Social (CPRS) los procesos comunicativos desarrollados en el contexto virtual de enseñanza donde el eje central es la comunicación asíncrona y síncrona entre tutor y estudiantes, mediado por un responsable de sede del CPRS, a través de una plataforma virtual con herramientas que facilitan el seguimiento de las actividades que realiza el alumno y permite, por ende, ofrecer orientaciones académicas y personales, tanto específicas como personalizadas.

Desarrollo

Con respecto al método, del presente trabajo se estableció a partir del análisis narrativo, el cual “constituye una forma divergente de construcción de conocimiento, motivo por el cual requiere de una metodología que se ajuste a las características propias de la riqueza y pluralidad que contiene el dato narrativo” (Nieto y Pérez, 2022, p. 23). Cabe resaltar, que el dato narrativo o relato es el que brinda elementos para la construcción de dicha experiencia.

Dentro del ámbito educativo se hace referencia al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden en donde, el reconocimiento de su complejidad, polisemia y ambigüedad lleva a demarcar dicho concepto. En concreto, para entender la experiencia se deben tomar en cuenta “las vivencias y los sentidos [...] que reconocen la capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1023).

Acto seguido, la experiencia de la tutora del BUAD CPRS fue empleada para identificar lo que comunica a sus tutorados que están privados de la libertad. Dicha experiencia constituye un instrumento para reconstruir significantes de la comunicación que el tutor entabla con los estudiantes del BUAD CPRS a través de relatos centrados en aspectos específicos como los medios de comunicación, las figuras que intervienen en el proceso y la estructura del mensaje a compartir. Dicho texto se produce en torno a un tutor y a partir de preguntas respecto al proceso comunicativo de quien narra.

Contexto del fenómeno

La comunicación en la educación

La expresión oral, verbal o escrita en el ámbito educativo es una de las habilidades que deben de estar presentes en el binomio de enseñanza aprendizaje y es el experto disciplinar quien brinda la información o promueve el conocimiento a través del lenguaje.

Ahora bien, según Ocaña (2020) el lenguaje como mediación en el proceso de la enseñanza es un:

Instrumento indispensable para participar en las actividades académicas, negociar acuerdos y trabajar en colaboración con otros, el lenguaje es un mediador de la actividad mental por la cual los estudiantes aprenden, reflexionan y entran a participar en el diálogo continuado en el que se construye el conocimiento (p.66).

Por su parte, Hernández (2019) menciona que, el correcto funcionamiento de tres aspectos en el proceso de comunicación son la voz, la personalidad y el lenguaje que utiliza quien comunica. Dichos elementos resultan indispensables para los actores en la modalidad escolarizada donde estar cara a cara desarrolla una interacción que incluso se puede percibir o interpretar por medio del lenguaje no verbal; pero no es lo mismo para un ambiente virtual en donde el modelo más adecuado es la comunicación horizontal y dialógica, que permite al estudiante expresar su mensaje utilizando diversos lenguajes.

Proceso de la comunicación en la educación a distancia

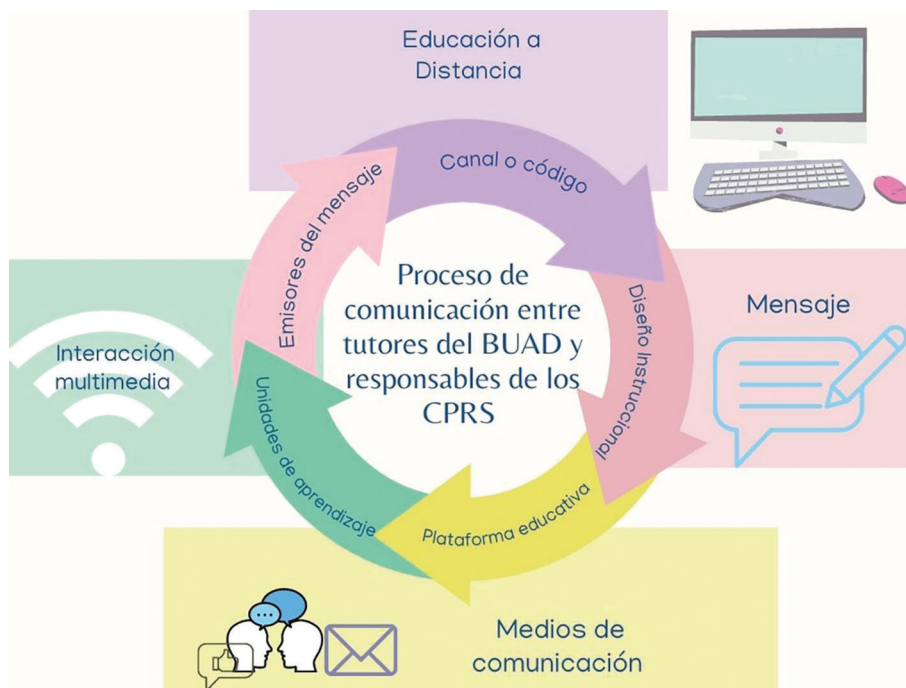
La educación a distancia vuelca al proceso de comunicación prácticamente hacia la expresión escrita y en algunas ocasiones se llega a dar verbal e incluso visual. Dicho lo anterior el mensaje, el canal o código, el diseño instruccional, la plataforma educativa (tecnológica), las unidades de aprendizaje y los emisores del mensaje (asesores, tutores, estudiantes) como componentes del proceso de comunicación; se relacionan entre sí de manera directa pero cada uno en su tiempo y espacio debido a que pueden estar de forma síncrona (sesiones virtuales) o asíncrona (correo electrónico).

En esta misma línea, para Rodríguez (2019):

La educación a distancia –que se constituye en un modelo que implica un proceso comunicativo no lineal ni secuencial, sino hipertextual, flexible, dinámico y de múltiples posibilidades de interacción personal y grupal– debe estar propiciada por la naturaleza interactiva y multidireccional de los materiales a partir de su lectura, observación crítica, división del trabajo en participación colaborativa y, sobre todo, para la reflexión personal sobre los contenidos.

Para los fines que persiguen con la descripción de esta experiencia, estableceremos que el proceso de comunicación en el Bachillerato Universitario a Distancia (figura 1), es el siguiente:

FIGURA 1.
Proceso de comunicación en el BUAD



Fuente: Elaboración propia, por Loretto y Quevedo, 2022

Bachillerato Universitario a Distancia

El lugar donde se desarrolla el fenómeno que da pauta a esta descripción es la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) la cual ha incluido, desde el año 2008, en su oferta educativa, al Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD) como respuesta a las tendencias y necesidades educativas de superar limitaciones de tiempo y espacio para estudiar de manera presencial. Es decir, hoy en día, no basta con que solo quienes concluyeron la educación básica (secundaria) se incorporen al bachillerato y es por lo que, ahora forman parte de la matrícula del Nivel Medio Superior (NMS), personas que por alguna razón ya sea económica, personal, laboral, de salud, familiar o entre otras, no pudieron iniciar o dar continuidad a sus estudios.

Bajo esta premisa, en el año 2016, la UAEMéx buscó que personas privadas de su libertad dieran continuidad a su formación académica de Nivel Medio Superior celebrando el Convenio General de Concentración con la Comisión Estatal de Seguridad Ciudadana, el cual tiene como objetivo:

Establecer las bases para la realización de actividades conjuntas encaminadas a la superación académica; la formación y capacitación profesional; el desarrollo de la ciencia y la tecnología; y la di-

vulgación del conocimiento, en todas aquellas áreas de coincidencia de sus finalidades e intereses institucionales, mediante la planeación, programación y realización de las acciones de colaboración, intercambio y apoyo mutuo que beneficien a “LAS PARTES” [la UAEM y la Comisión Estatal de Seguridad Ciudadana] y a la sociedad (UAEM, 2016, p. 54).

El convenio mencionado promueve una educación incluyente y no discriminatoria en instituciones encargadas de albergar, custodiar y asistir a personas que han sido puestas a disposición por la autoridad judicial; es así, como la Universidad Autónoma del Estado de México, consciente de su responsabilidad social, extiende el servicio educativo del BUAD a internos de los Centros de Prevención y Reinserción Social (CPRS).

Características del fenómeno

1. Elementos en el proceso de comunicación de la tutoría del Bachillerato Universitario a Distancia en los Centros de Readaptación y Reinserción Social.

Tutor del BUAD: persona que entra en comunicación directa con el estudiante, preparándolo para el acceso hacia situaciones de aprendizaje, al mismo tiempo que lo apoya y orienta en los procesos administrativos; lo instruye en el manejo de la tecnología, lo acerca y lo asesora en la metodología de estudio para la modalidad no escolarizada; le brinda acompañamiento al inicio, durante y término del trimestre; le apoya a resolver situaciones de rezago académico, situaciones de desigualdad, impedimento o desventaja ya sea por enfermedad, condiciones tecnológicas e incluso personales, entre otras funciones. En pocas palabras es la figura que brinda acompañamiento, académico-administrativo y tecnológico al inicio, durante y término del trimestre, de los estudiantes del BUAD.

Asesor/ profesor: es aquella figura que realiza el proceso de enseñanza a través de la plataforma educativa SEDUCA durante el periodo lectivo; es decir, promueve el aprendizaje de los estudiantes mediado por la tecnología.

Responsable de sede: persona que interactúa directamente con los estudiantes de los CPRS; se relaciona de manera cercana con el tutor y la coordinación del BUAD. Tiene habilidades tecnológicas y conoce el plan de estudios, así como la normatividad del BUAD con la finalidad de llevar a cabo funciones académico-administrativas. Panchi y Vega (2017, p. 84), indican que esta figura “funge no solamente como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como vigilantes del cumplimiento de las normas y políticas internas. Prácticamente se desempeñan como profesores presenciales en las sedes, impartiendo todas las asignaturas, y paralelamente como tutores”.

Estudiante de los CPRS: es la figura que autorregula su aprendizaje a través de un medio tecnológico (plataforma educativa SEDUCA) y que se caracteriza por encontrarse privada de la libertad. Por lo tanto, cuenta con habilidades tecnológicas que le permitirán lograr de manera activa, el perfil de egreso que se establece dentro de la normativa del BUAD.

2. Medios del proceso de comunicación tutora del Bachillerato Universitario a Distancia en los Centros de Readaptación y Reinserción Social

Plataforma de SEDUCA: La plataforma de Servicios Educativos (SEDUCA) tiene como función alojar los contenidos disciplinares, así como brindar herramientas de interacción tecnológica entre los usuarios. Está organizada en comunidades virtuales que a su vez corresponden con las asignaturas de los planes de estudios de nivel medio superior, superior o posgrado; en este caso, del BUAD ofertado en la modalidad no escolarizada.

La comunicación en la plataforma de SEDUCA se da a través de las siguientes herramientas:

- ♦ *Correo electrónico:* medio de comunicación a través del cual los estudiantes, asesor, tutor, responsable de sede e incluso el coordinador BUAD, pueden enviar un mensaje de texto ya sea particular o grupal, de manera asíncrona y no tiene fecha de caducidad para dar lectura al mismo.
- ♦ *Avisos:* medio por el cual alguno de los integrantes de la comunidad puede enviar un mensaje escrito. Lo pueden visualizar todos los participantes de la comunidad o un sector específico (asesores, tutores o solo estudiantes), regularmente se utiliza para dar información importante (fechas de vencimiento de actividades, fechas de reinscripción, entre otras).
- ♦ *Chat:* medio por el cual un integrante puede entablar una conversación uno a uno de manera síncrona; aunque en algunas ocasiones también se chatea de manera asíncrona.
- ♦ *Asesoría académica:* espacio en el cual el estudiante da a conocer dudas relacionadas con el contenido disciplinar de la asignatura. El asesor responde en un lapso de 24 horas.

Cabe mencionar, que la comunicación también se entabla a través de llamadas telefónicas entre responsables de sede y tutores del BUAD para tratar asuntos académicos-administrativos. Este medio no es el primer recurso comunicativo, por el contrario, se realiza en casos especiales.

Descripción de la experiencia

Con la finalidad de contextualizar la presente experiencia la tutora describió la dinámica bajo la que realiza su labor durante un trimestre en el BUAD CPRS.

Inicialmente los estudiantes cursan cuatro asignaturas y por ende se dan de alta en el mismo número de comunidades dentro de la plataforma SEDUCA, mi trabajo es verificar que estén dados de alta. En cada comunidad se asigna a un profesor, un responsable de sede (responsable de Proyecto) a sus pares (estudiantes), a mí (tutora) y algunas otras figuras administrativas.

FIGURA 2.
Perfiles dentro de una comunidad, BUAD CPRS

The screenshot shows the SEDUCA portal interface. At the top, there is a navigation bar with the SEDUCA logo and 'PORTAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS'. Below this, there is a header for the community 'Ética y sociedad' with ID 45299 and group C2. A navigation menu includes options like 'ESTRUCTURA TEMÁTICA', 'MÓDULO INTRODUCTORIO', 'Material de apoyo', 'Actividades (profesor)', 'Sesiones virtuales', 'Calificaciones', 'Avisos', 'Integrantes', 'Correo', 'Asesoría académica', and 'Soporte tecnológico'. A table titled 'Tabla de contenidos / Integrantes' is displayed, listing various roles and their details. The table has columns for 'No. Cuenta/RFC', 'Perfil', 'Nombre', 'Sexo', 'Correo', and 'C.V. Teléfono'. The roles listed include 'Coordinador de programa', 'Profesor', 'Tutor', 'Coordinador de tutoría', 'Asesor DECyD', and 'Responsable de proyecto'. The 'Profesor' and 'Tutor' roles are highlighted with pink boxes. At the bottom of the page, there is a footer with contact information for the 'ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA' and 'CONTACTO SEDUCA', along with various logos and social media links.

No. Cuenta/RFC	Perfil	Nombre	Sexo	Correo	C.V. Teléfono
	Coordinador de programa	Coordinación Buad Uaem	M		
0724534	Profesor				
22	Tutor				
1422823	Coordinador de tutoría				
24	Asesor DECyD				
25	Asesor DECyD				
1422882	Asesor DECyD				
27	Asesor DECyD				
28	Responsable de proyecto				
29	Responsable de proyecto				
30	Responsable de proyecto				

Nota: Tomada de Plataforma SEDUCA [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

Conforme a ello, los primeros en tener acceso al material en línea dentro de cada una de las comunidades en la plataforma SEDUCA es el profesor y el tutor a fin de dar inicio con la comunicación virtual según las pautas marcadas; dichos participantes se encuentran en el lugar donde habitan, que usualmente es la Ciudad de México, el Estado de México y Guadalajara. Los estudiantes tienen acceso al mismo material una vez que da inicio el periodo escolar y ellos se encuentran en los centros penitenciarios de Lerma, Santiaguito, Tlalnepantla y Ecatepec.

Dentro de la plataforma SEDUCA como ya mencioné, cada comunidad virtual corresponde a cada una de las asignaturas que cursan los estudiantes y se estructura por módulos de contenido y actividades de aprendizaje que son asignadas por los profesores para que los estudiantes las desarrollen y envíen tanto para su revisión, retroalimentación y asignación de calificación.

FIGURA 3.
Comunidad virtual: contenidos y actividades

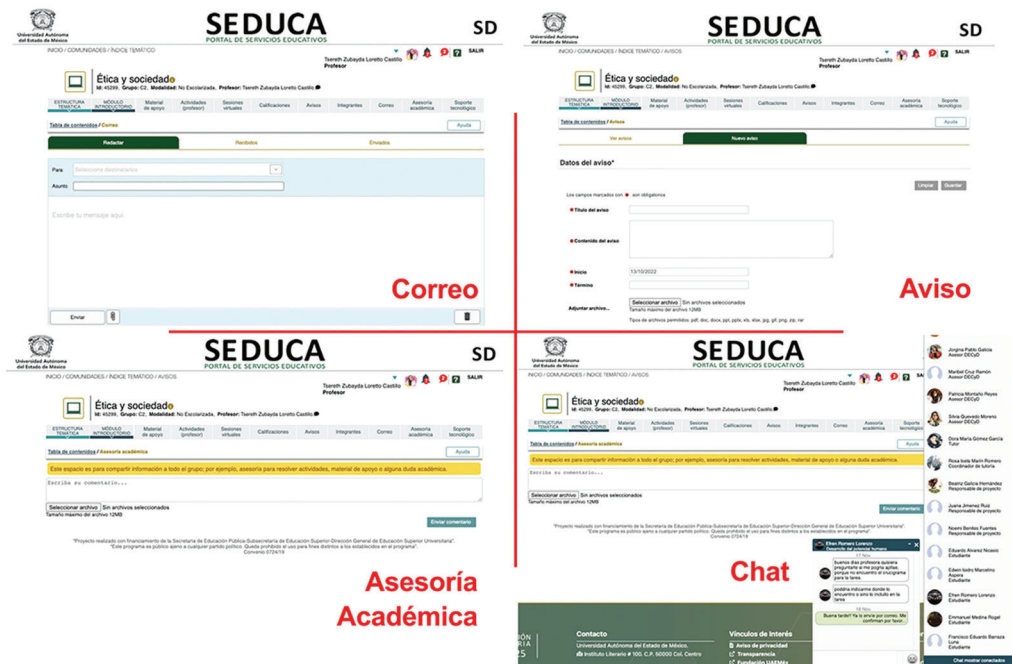


Nota: Tomada de Plataforma SEDUCA [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

Para ilustrar, habrá que ubicar las diferentes herramientas de comunicación que existen dentro de cada una de las comunidades virtuales que se alojan en la plataforma SEDUCA.

Para poder comunicarme con los estudiantes, responsables de sede y, en algunas ocasiones con los profesores, la plataforma SEDUCA cuenta con herramientas tales como avisos, correo, asesoría académica y chat.

FIGURA 4.
Comunidad virtual: herramientas de comunicación



Nota: Tomada de Plataforma SEDUCA [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

A partir de la argumentación anterior cabe cuestionarse:

- ◆ ¿En qué momento se da la comunicación entre la tutora, asesores, responsables de sede y estudiantes?
- ◆ ¿Cuál es el rol de la tutora y la responsable de sede en el proceso de la comunicación en el BUAD CPRS?
- ◆ ¿Cómo es la comunicación entre la tutora, asesores, responsables de sede y estudiantes?
- ◆ ¿Cómo se solventan las dificultades que se presentan durante el periodo lectivo con los estudiantes?
- ◆ ¿Para qué sirve el proceso de la comunicación en el BUAD CPRS?

Con el fin de dar respuesta a las preguntas enunciadas y con base en la experiencia que la tutora ha vivido respecto a la comunicación que entabla, a través de las herramientas de la plataforma SEDUCA, con los tutorados (estudiantes) inscritos en el BUAD CPRS, así como con la responsable de sede en cada uno de los Centros Penitenciarios en los que se ofertan los estudios de bachillerato para personas privadas de su libertad; se presenta la siguiente narrativa:

Al iniciar el trimestre, lo primero que hago es entablar contacto, por medio de un correo en la plataforma SEDUCA con estudiantes, asesores y responsable de sede a fin de hacer una presentación de mi papel como tutora; es decir, les comparto que haremos y la finalidad de este primer contacto es dar apertura a la comunicación que debo mantener a lo largo del trimestre.

Como estamos hablando de estudiantes privados de su libertad lo que hago cuando les escribo este primer mensaje, que es el de bienvenida, es compartirles ideas concretas con el objetivo de que ellos me puedan entender. Sumado a esto, debo ser empática y reflejarlo en mi lenguaje ya que no les puedo escribir “Tutorados, espero hayan disfrutado su fin de semana...” o “Tutorados, espero que tanto ustedes como su familia se encuentren bien...” esto debido a las condiciones en las que se encuentran.

Igual de importante es escribirles a los profesores a fin de hacerles saber que estaremos trabajando de manera conjunta con los estudiantes de BUAD CPRS y sobre todo compartir algunas sugerencias respecto a la calendarización de entrega de sus actividades e incluso mencionarles que recuerden las condiciones de vida de los estudiantes (privados de su libertad) al momento de asignarles las actividades.

FIGURA 5.
Mensaje de bienvenida y presentación a profesor



Nota: Tomada de Plataforma SEDUCA [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

Desde este momento logran advertirse dificultades dentro del proceso comunicativo, tales como: la resistencia a mostrarse tal como uno es, el temor a que la intimidad no sea respetada, las experiencias pasadas e incluso la falta de empatía; además hay que tener en cuenta otros factores propios al hecho de que los estudiantes son personas privadas de su libertad por razones que son desconocidas para el asesor y el tutor.

Mi siguiente labor es la integración de un calendario mensual en el que concentro las actividades que los profesores han asignado con la finalidad de identificar, si es el caso, a quienes no han realizado tal asignación, así como tener un panorama general del ritmo de trabajo que van a tener los estudiantes a lo largo del trimestre para actuar en beneficio del desempeño académico de los mismos.

FIGURA 6.
Calendario trimestral: actividades de aprendizaje

Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes	
30	¡Importante!	31		01		02		03	
FECHA LÍMITE PARA CAPTURA DE PRIMERA EVALUACIÓN PARCIAL						102 – Estrategias lingüísticas - Paráfrasis y resumen (textos)		103 - Estrategias para el aprendizaje - Aplicando las estrategias de aprendizaje	
06		07		08		09		10	
		103 - Estrategias para el aprendizaje - Gestión y administración para el estudio independiente		101 - Lenguaje matemático: - Ejercicios (10 ejercicios en Word)		101 - Lenguaje matemático: - Cuestionario (10 preguntas) 102 – Estrategias lingüísticas - síntesis y comentario (textos)			
13		14		15	Suspensión de labores	16	Suspensión de labores	17	Suspensión de labores
103 - Estrategias para el aprendizaje - Ventajas y desventajas del trabajo colaborativo		102 – Estrategias lingüísticas - Texto narrativo y descriptivo (textos)							
20		21		22		23		24	
		103 - Estrategias para el aprendizaje - Cuestionario módulo III y IV		101 - Lenguaje matemático: - Ejercicios (20 ejercicios en Word)		101 - Lenguaje matemático: - Cuestionario (14 preguntas) 102 – Estrategias lingüísticas - Texto expositivo (textos)		101 - Lenguaje matemático: - Ejercicios (14 ejercicios en Word)	
27		28	¡Importante!	29	¡Importante!	30	¡Importante!		
		FECHA LÍMITE PARA CAPTURA DE SEGUNDA EVALUACIÓN PARCIAL		FIRMA DE ACTAS DEFINITIVAS		FIRMA DE ACTAS DEFINITIVAS			

Nota: Tomada de Carpeta de trabajo tutoría CPRS [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

A partir de este informe, como tutora cada inicio de semana hago llegar a los estudiantes un correo, a través de la plataforma SEDUCA, en el que se enuncian las actividades que deben ser entregadas a lo largo de esa semana y de igual manera se marca el tipo de actividad, así como el producto a entregar.

Les puedo compartir que he encontrado algunas actividades que han sido asignadas por los profesores de BUAD CPRS pero que están diseñadas para BUAD ordinario [programa educativo que se oferta al público en general]; pero si consideramos el encierro de los estudiantes, ellos no pueden realizarlas. Algunos ejemplos de estas actividades han sido desde visitar un museo hasta compartir fotografías de algún trabajo de campo.

FIGURA 7.
Calendarización semanal de actividades

The screenshot shows the SEDUCA portal interface. At the top, it displays the SEDUCA logo and 'PORTAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS'. The user is logged in as 'Tsereth Zubayda Loretto Castillo, Profesor'. The main content area shows a course titled 'Desarrollo del potencial humano' with a weekly activity calendar. Below the calendar, there is a 'Responder' button.

Fecha de entrega	Materia	Actividad	Realizar:
14/12/2021	Algebra	Cuestionario Módulo III y IV	Cuestionario
14/12/2021	Lectura y redacción	Textos argumentativos	Lectura y completar tabla
15/12/2021	Algebra	Ecuciones reductibles a cuadráticas	Ejercicios
15/12/2021	Inglés	2ª Parcial) Actividad portafolio 2. Lo que está sucediendo a mi alrededor	Enunciados (10)
16/12/2021	Desarrollo del Potencial Humano	Actividad 7. Concentradora: Proyecto de vida	Proyecto de vida
16/12/2021	Hombre y salud	Actividad continua 5	Plan de vida, cuadro sinóptico, infografía
17/12/2021	Desarrollo del Potencial Humano	Actividad 8. Evaluación parcial	Cuestionario

Nota: Tomada de Plataforma SEDUCA [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

Cabe resaltar que el proceso comunicativo es parte fundamental de la educación en los CPRS. En este sentido, un elemento esencial al momento de entablar comunicación con los estudiantes es la empatía, la cual permite al tutor ubicarse en el marco interno del estudiante privado de su libertad; sin embargo, es imprescindible se limite a que el tutor escuche al estudiante y a que se sienta comprendido sin llegar al paternalismo.

Con los tutorados que he tenido me ha permitido, a través del correo, comunicarme con una actitud de empatía, pero a la vez he procurado marcarles límites sin dejar de atenderles en situaciones académicas.

De esta forma, los estudiantes logran identificarme como otra figura de apoyo y de acompañamiento.

A lo largo del curso, como tutora de seguimiento al desempeño de los estudiantes y establecí contacto con el asesor para intercambiar información y con el tutorado para iniciar la retroalimentación a su desempeño. En este momento comencé a detectar áreas de oportunidad para que los tutorados lograrán mejorar su desempeño académico, ejemplo de ello es el caso en donde me di cuenta de una enorme carencia en cuanto a las reglas ortográficas al momento de realizar sus actividades de aprendizaje. Es así, como tomé la decisión de llevar a cabo la dinámica “La palabra del día”.

FIGURA 8.
Materiales para trabajar ortografía con los tutorados



Nota: Tomada de Carpeta de trabajo tutoría CPRS [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

A pesar de que estos materiales fueron enviados, era difícil que los alumnos mejoraran e incluso que comprendieran la información contenida en dicho material y, dado que no existe la posibilidad de tener una sesión virtual síncrona, por las circunstancias de los estudiantes, contacté a la responsable de sede y le comenté la posibilidad de hacerle llegar algunos ejercicios que ellos resolvieran de manera autónoma. Ante esta propuesta la responsable de sede accedió y el cuadernillo de ejercicios le fue enviado.

FIGURA 9.
Cuadernillo de ejercicios ortográficos

The screenshot shows the SEDUCA (Portal de Servicios Educativos) interface. At the top, there is the SEDUCA logo and the text 'PORTAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS' and 'SD'. Below this, there is a navigation bar with 'Inicio / Comunidades / Índice Temático' and a user profile for 'Tsereth Zubayda Loretto Castillo, Profesor'. The main content area is titled 'Desarrollo del potencial humano' and includes a navigation menu with options like 'ESTRUCTURA TEMÁTICA', 'MÓDULO INTRODUCTORIO', 'Material de apoyo', 'Actividades (profesor)', 'Sesiones virtuales', 'Calificaciones', 'Avisos', 'Integrantes', 'Correo', 'Asesoría académica', and 'Soporte tecnológico'. The 'Correo' section is active, showing a list of messages. The selected message is from 'Tsereth Zubayda Loretto Castillo' with the subject 'Letras B y V (reglas y ejercicios)'. The email body contains a greeting, an explanation of the purpose of the message (to help with orthography), a list of rules for writing 'B' and 'V', and a request to review work before sending it. Two PDF attachments are visible: '70719_Ejx.pdf' and '70719_Letx.pdf'. A 'Responder' button is at the bottom right of the email view.

Nota: Tomada de Plataforma SEDUCA [Fotografía], por Loretto y Quevedo, 2022

Tras el desarrollo de estas actividades como parte de la acción tutora, trabajé en conjunto con la responsable de sede, lo referente al trámite administrativo de apreciación estudiantil. Trámite que los alumnos no pueden realizar de manera directa pero que debe quedar claro a los responsables de sede ya que ellas lo elaboran. Para esto, elaboré un pequeño manual que les fue compartido vía correo electrónico para su revisión.

Por otro lado, casi al finalizar el curso, se hace un análisis general de las calificaciones que han sido obtenidas por los tutorados a fin de dar continuidad a la atención de casos en riesgo y en caso de exámenes extraordinarios brindar apoyo con la gestión.

Cabe mencionar que a pesar del hecho de que la plataforma SEDUCA ofrece herramientas que permiten a los tutores establecer una comunicación asíncrona y síncrona fueron, para el caso del BUAD CPRS, los medios asincrónicos los que permitieron entablar comunicación entre tutor y tutorados. Lo anterior debido a que la condición de los estudiantes, personas privadas de su libertad con un acceso restringido a Internet como medida de seguridad, permitía que dicha comunicación solamente se diera en tiempos diferidos; es decir, con la existencia de espacio físico entre el emisor y receptor, así como un lapso entre el envío y recepción del mensaje.

Entre los medios asincrónicos más utilizados se encuentra en primer lugar el correo electrónico, seguido por los avisos y en último lugar el chat. Se infiere que se emplea con mayor frecuencia el correo electrónico debido a que es medio por el cual se envían y reciben mensajes, así como archivos que permiten ser revisados y leídos en cuanto el usuario accede a la plataforma y sobre todo porque de esta manera se permite tener una mayor confidencialidad entre tutor y estudiante.

Por su parte, los medios sincrónicos permiten una comunicación, en donde el emisor y el receptor, comparten un mismo tiempo, pero no el mismo espacio. Este tipo de medios casi no son empleados entre tutor y tutorado debido a que los estudiantes se encuentran restringidos en cuanto al acceso que tienen a Internet, permitiéndoles solo acceder de forma restringida a las herramientas y contenidos que ofrece la plataforma SEDUCA., pero sí son medios que llegan a emplearse para entablar comunicación entre responsable de sede y tutor.

Conclusiones y recomendaciones

Con base en la experiencia compartida y tal como se ha mencionado en los referentes teóricos, la comunicación es un elemento con gran relevancia para cualquier modalidad y nivel educativo. Es así como, para el caso del BUAD CPRS, el proceso comunicativo que establece el tutor con los estudiantes se da cuando: atiende los problemas de tipo personal que están limitando el aprendizaje (apoyo socioafectivo), orienta con la enseñanza de estrategias que faciliten el estudio, la lectura y la comprensión de contenidos (apoyo pedagógico), da seguimiento académico con la finalidad de que tutorado no sienta que está solo (acompañamiento a la trayectoria escolar) y también cuando se orientan procesos administrativos y servicios que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de México para el Bachillerato Universitario a Distancia en los Centros de Prevención y Reinserción Social (BUAD CPRS).

Sin embargo, a pesar de que la comunicación se establece a través de un medio virtual (herramientas de la plataforma SEDUCA) esta no es un proceso mecánico, ya que existe una interacción social, derivado de la presencia de múltiples elementos a través de los cuales las acciones de unos impactan en la enseñanza, aprendizaje e incluso sentimientos de otro y que se manifiesta en el trabajo colaborativo que se da entre tutor, responsable de sede, estudiantes y profesores.

En suma, la comunicación motiva, apoya y favorece el sentido de pertenencia a la institución y es el tutor, quien interactúa de manera permanente con los estudiantes, con la responsable de sede y con el profesor(a), aunque su participación, es más valorada ante la presencia de problemas y cuya actuación se hace presente a través de la comunicación. Evidentemente, tutor, responsable de sede y profesor(a) tienen distinto grado y ámbito de responsabilidad respecto al estudiante, en función de esto es que tanto los temas de diálogo como el nivel de comunicación han de ser diferentes y es con frecuencia el propio estudiante quien marca los límites con cada uno de ellos.

Finalmente, como lectura de lo anterior, se perciben claramente las limitaciones que implica ser tutor de estudiantes que se encuentran estudiando el bachillerato en los Centros de Prevención y Reinserción Social; sin embargo, con cada periodo que se es tutor se van mejorando aspectos que permiten pulir las formas en las que se entabla comunicación con los estudiantes pero sobre todo se van explotando cada uno de los medios y herramientas que ofrece la plataforma SEDUCA dentro del proceso comunicativo. De igual manera, un aspecto que impulsa esta mejora continua es que el tutor permanece con los estudiantes a lo largo de su estancia académica en la UAEMéx, brindando un proceso de acompañamiento personal, específico y personalizado durante su estancia en el bachillerato.

Referencias

- Guzmán, G. C. y Saucedo, R. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Hernández, C. R. M. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza–aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 5(41), 133-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7344645>
- Martínez, E. (s.f.). Digital Business Transformation Leader at Themarketingmaps. En: García, S. (06 de abril de 2017). 10 citas sobre la transformación digital. *Think Big / Empresas*. <https://empresas.blog-thinkbig.com/10-citas-transformacion-digital/>
- Nieto, B. J. y Pérez, V. J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Ediciones USTA.
- Panchi, V. V. y Vega, M. B. (2017). La experiencia de la tutoría académica en el Bachillerato universitario a Distancia de la UAEMéx, en los Centros de Prevención y Readaptación Social. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 7(18), 80-89.
- Rodríguez, M. N. (2019). Un modelo de comunicación en la educación a distancia: Una reflexión educacional. *Revista Innovación Educativa*, 7(36), 13-36. https://www.academia.edu/4147353/Un_modelo_de_comunicaci%C3%B3n_en_la_educaci%C3%B3n_a_distancia

Ocaña, M. N. (2020). Fortalecimiento de la competencia oral y escrita en la formación Universitaria. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, 1(4), 65-72.

Universidad Autónoma del Estado de México. (junio de 2016). *Gaceta Universitaria Órgano de Publicación y difusión*. http://web.uaemex.mx/gaceta/pdf/gacetas2016/JunioWEB_2016.pdf

CAPÍTULO 9

DigComp UAEM: dimensiones de la cultura digital en una universidad pública estatal

María Luisa Zorrilla Abascal, Maribel Castillo Díaz, Serafín Ángel Torres Velandia, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

*De cara al futuro, deberíamos promover
un derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida
gracias al derecho a la información, a la conectividad y a la cultura.*

UNESCO

Introducción

Este capítulo está conformado por tres grandes apartados y sus correspondientes subapartados. El primero está dedicado a una reflexión en torno a la importancia de las competencias digitales en el demandante entorno actual. A manera de estado del arte y como resultado de la revisión de literatura especializada, se comentan algunos estudios recientes en el tema, los principales marcos internacionales en la materia, así como los desafíos que representa formar a la ciudadanía en competencias digitales, en especial las diferentes brechas digitales, que son el reflejo de las desigualdades sociales que nos aquejan, con especial enfoque en México y América Latina.

El segundo apartado está dedicado a los marcos europeos de competencias digitales para la ciudadanía, DigComp 2.1 y DigComp 2.2, y al Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu. La visión panorámica de estos marcos se justifica porque son la base de la propuesta DigComp UAEM, lo que en un capítulo investigativo equivaldría a la aproximación metodológica.

En el tercer y último apartado se presenta DigComp UAEM. Se toma como punto de partida su antecedente inmediato, el Programa de Cultura Digital de la institución, sus componentes y principales resultados. Asimismo, se da a conocer DigComp UAEM, una nueva etapa del Programa de Cultura Digital, con mayor alcance y cobertura, sus objetivos y las cuatro dimensiones de que consta.

Competencias digitales, una necesidad global creciente

Variadas investigaciones entre grupos de estudiantes y de docentes en diversos países de América Latina, que brevemente revisamos en este apartado, coinciden en poner en evidencia el insuficiente desarrollo de competencias digitales y la necesidad de hacer frente a dicha deficiencia.

El Acta Compromisoria de la Convención Latinoamérica de Rectores, que se realizó en Colombia (mayo 2018), sostiene que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen la base de las transformaciones de la educación a distancia y en las conclusiones generales de la Mesa 4 *Desafíos de la Educación a Distancia y Virtual: Cualificación docente y empleabilidad del egresado*, se declaró:

Es necesario llevar a cabo procesos de cualificación en las diferentes modalidades, en competencias digitales para el aprendizaje, toda vez que incluso los modelos presenciales hoy incorporan tecnologías a los procesos de formación, dando un lugar sustancial a la pedagogía y la didáctica en diálogo con los nuevos medios y mediaciones para el aprendizaje que las tecnologías propician (CRES, mayo 2018, p.4).

Saltos, Novoa y Serrano (2019), con base en su estudio, reportan que hay una baja proporción (64%) en la preparación del alumnado y del profesorado en Latinoamérica en materia de competencias digitales. Señalan también que existen asimetrías entre el uso privado de las TIC y su empleo en la educación e igualmente mencionan que hace falta más apoyo político e infraestructura para la adopción de las TIC en la educación. Esto, conforme a los mismos autores, supone un desafío para los futuros profesionales y su inserción en el mercado laboral.

Por su parte, González et al. (2022) realizaron una revisión de literatura de 2001 a la fecha, en la cual identificaron que el personal docente de educación superior en México tiene en promedio un manejo de medio a bajo de las competencias digitales. El estudio también reporta que se requiere incorporar tales competencias en la pedagogía y el currículum.

Así, diversas Instituciones de Educación Superior (IES) de la región están convencidas de la importancia vital de incorporar la formación en competencias digitales tanto para sus cuadros docentes, como en los procesos formativos de su alumnado para elevar su empleabilidad y para la vida en general. Los avances recientes en el campo de las tecnologías demandan que las personas dispongan de las competencias pertinentes para poder verificar los contenidos disponibles en línea y sus fuentes, además, de las habilidades que les permitirán utilizar de modo racional y eficiente las redes sociales y los servicios digitales para un ejercicio pleno, responsable y empoderado de la ciudadanía digital.

Variadas propuestas para la formación de competencias digitales

Desde diferentes ámbitos académicos e institucionales han surgido variadas propuestas para hacer frente a las múltiples y complejos escenarios en el uso y apropiación de las tecnologías digitales avanzadas. Las Comisiones Europeas de Ciencia, Educación y Tecnología han elaborado, entre otros, el *Marco de competencias digitales para educadores* (DigCompEdu) con el propósito de brindar soporte con respecto a la construcción de competencias digitales en un contexto profesional, mientras que el *Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*, DigCompOrg, ofrece guía para la construcción de capacidades dentro de las organizaciones educacionales (Redecker, 2020, p.7).

Asimismo, la Comisión Europea ha publicado ya varias versiones de su *Marco de competencias digitales para la ciudadanía*: DigComp (Ferrari, 2013), DigComp 2.1 (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) y recientemente DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022). De esta última actualización, la Comisión expresa que sirve de ayuda para fortalecer el rol de las competencias digitales en el ámbito de la Estrategia Digital Europea y en la creación de políticas de la UE. Entre otros aspectos, destaca la inclusión de tecnologías emergentes, el teletrabajo y aspectos ecológicos y sostenibles (BeJob, marzo 2022, s/p).

La presencia generalizada de dispositivos digitales no sólo en Europa sino en todo el orbe ha propiciado que estos marcos de competencias digitales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades requeridas en múltiples contextos de las tecnologías emergentes de la información y comunicación, tengan presencia generalizada en otras regiones y países como contribución para la transformación de los procesos de formación y la empleabilidad. Desde el 2013 a la fecha, la implementación y la actualización de los marcos DigComp han sido aprovechados en contextos de educación y capacitación con enfoque a la empleabilidad y el aprendizaje continuo (BeJob, marzo 2022, s/p).

Por su parte, la UNESCO (2019) aborda las competencias digitales docentes desde una perspectiva crítica mediante el *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* con el propósito de contribuir en la formación de los profesores proporcionándoles un conocimiento práctico de los beneficios que aportan las herramientas digitales para un mejor desarrollo profesional con base en métodos pedagógicos adecuados a sociedades del conocimiento (p.10).

Dicho marco incluye 18 competencias relacionadas con los usos e implementación de las herramientas digitales vinculándolas con innovaciones emergentes actuales, como: Recursos educativos abiertos (REA), Redes sociales, Tecnologías móviles, Internet de las cosas, Inteligencia artificial (IA), Realidad virtual (RV) y Realidad aumentada (RA), Macrodatos, Codificación, Ética y protección de la privacidad, entre otras (p.16). Este planteamiento refleja la complejidad que para el personal docente universitario representan los dispositivos de formación con soporte en competencias digitales.

En un estudio sobre competencias TIC y mediáticas del profesorado, Gutiérrez-Martin, Pinedo-González y Gil-Puente (2022) concluyen que “El profesorado no está familiarizado con

las innovaciones tecnológicas más relevantes que se recogen en la última versión del Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO” (p. 30).

Múltiples desafíos para incorporar lo digital a la vida cotidiana

Aunada a los estudios previos mencionados, la pandemia por COVID-19 constituyó el escenario que confirmó las deficiencias en materia de competencias digitales. Según Warden (mayo 2022), la COVID-19 se expandió en un contexto latinoamericano de desigualdad y estancamiento económico que ya venía afectando a la mayoría de los países de la región y, sin embargo, “las instituciones se apresuraron a comenzar a brindar enseñanza remota de emergencia, pero fueron los profesores y los estudiantes quienes proporcionaron los recursos, no el gobierno” (p.3). Tal situación afectó la velocidad y la naturaleza de la respuesta de emergencia de las IES en la implementación de los procesos de formación en competencias digitales del profesorado universitario, prioritariamente.

Otro de los grandes desafíos que enfrentan las instituciones educativas en América Latina son las diversas brechas digitales. En primera instancia están las brechas de acceso, de uso y de apropiación, las que en el índice de desarrollo de las TIC (IDI) de la Unión Internacional de Telecomunicaciones se categorizan como indicadores de: a) acceso a las TIC e infraestructura; b) uso de las TIC e intensidad de este; c) capacidad de utilizar las TIC de manera eficaz (Arellano, 2020). También están las brechas por tipo de población: por edad (Sunkel y Ullmann, 2019), por género (Bércovich y Muñoz, 2022), por discapacidad, por ubicación, por educación (Colom, 2020), entre otras.

Por tratarse de una brecha que afecta a un alto porcentaje de población, y que por tanto tiene un impacto en la educación superior, en este apartado exploramos brevemente la brecha digital asociada a género.

En reciente estudio de Bércovich y Muñoz (2022) se documenta que a nivel mundial hay un rezago importante en la adquisición de habilidades digitales por parte de la población y que ese rezago afecta con particular intensidad a las mujeres. Las mujeres con un nivel educativo bajo son quienes realizan, según los autores del estudio, un uso menos significativo y estratégico de las tecnologías digitales; en dicho segmento, menos mujeres que hombres emplean Internet para buscar trabajo, para participación sociopolítica o para consultar noticias (p.14).

Por su parte, Vaca y Valenzuela (2022), en el documento *Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: acción urgente para una recuperación transformadora y con igualdad*, opinan que es necesario superar estereotipos de género en el uso de la tecnología y apostar por la formación de las mujeres en estudios superiores que desarrollen las habilidades tecnológicas, con el propósito de obtener un empleo como especialistas TIC, ámbito que en la actualidad cuenta con mayores expectativas de empleo en la economía digital (p.32).

La brecha digital de género es en especial significativa para las IES porque directa e indirectamente tiene un impacto en la brecha de género en carreras STEM¹ (Hernández y Espuny, 2022). Si bien la matrícula en el nivel licenciatura para el ciclo escolar 2019-2020 reporta un porcentaje ligeramente superior de mujeres (51.5%) que de hombres (48.5%), es notorio que en las licenciaturas asociadas al campo de estudio de tecnologías de la información y la comunicación la matrícula está conformada por 76.3% de hombres y sólo un 23.4% de mujeres (INEGI, 2021, pp. 118-119).

Así, las múltiples brechas digitales constituyen el principal reto que enfrentan las IES con relación a los contextos actuales de transformación digital.

Los marcos europeos de competencias digitales: DigComp y DigCompEdu

A fin de hacer frente a los desafíos antes planteados, las principales acciones y estrategias emprendidas por la UAEM para la formación de competencias digitales se han implementado a partir del Programa de Cultura Digital, el cual ahora se integra a una solución institucional más robusta y ambiciosa: DigComp UAEM, que a su vez se desprende de los marcos de competencias digitales desarrollados por la Comisión Europea, los cuales son el principal referente metodológico adoptado por la UAEM en materia de contenidos y orientación, dado que han sido desarrollados a partir de un enfoque de competencias, congruente con el Modelo Universitario, tanto en su versión 2010, como en la recientemente aprobada (2022).

Por su importancia y alcance, en este apartado se analiza brevemente la evolución que ha registrado en años recientes el *Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía* (DigComp), en sus versiones 2.1 y 2.2. También se revisa el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu.

DigComp 2.1 y 2.2

DigComp 2.1 está integrado por 21 competencias, organizadas en 5 áreas. Cada área tiene 8 niveles de aptitud [básico (1, 2), intermedio (3, 4), avanzado (5, 6), altamente especializado (7, 8)], con ejemplos de uso para escenario laboral y escenario formativo.

Para la actualización de DigComp 2.1 se iniciaron los trabajos a finales de 2020 y la versión nueva estuvo lista en 2022, bajo la denominación DigComp 2.2. El documento incluye las mismas 21 competencias organizadas en 5 áreas, aunque el área 1 se renombró, quedando como *Búsqueda y gestión de información y datos*. El nuevo marco también presenta los mismos niveles

¹ STEM es el acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics.

de aptitud (básico, intermedio, avanzado y altamente especializado); como valor agregado, incluye nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes, al igual que ejemplos renovados de uso, para escenario laboral y entorno formativo.

En la tabla 1, se presenta un resumen de DigComp 2.1 (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) y DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022).

TABLA 1.
DigComp 2.1 y DigComp 2.2 - Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía

Áreas (DigComp 2.1)	Áreas (DigComp 2.2)	Competencias
1. Información y Alfabetización Digital	1. Búsqueda y Gestión de información y datos	1.1 Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales. 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales. 1.3 Gestionar datos, información y contenidos digitales.
2. Comunicación y colaboración en línea	2. Comunicación y colaboración en línea	2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales. 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales. 2.3 Participación ciudadana a través de tecnologías digitales. 2.4 Colaboración a través de las tecnologías digitales. 2.5 Comportamiento en la red. 2.6 Gestión de la identidad digital.
3. Creación de contenido digitales	3. Creación de contenido digitales	3.1 Desarrollo de contenido digital. 3.2 Integración y reelaboración de contenido digital. 3.3 Derecho de autor (Copyright) y licencias de propiedad intelectual. 3.4 Programación.
4. Seguridad en la red	4. Seguridad	4.1 Protección de dispositivos. 4.2 Protección de datos personales y privacidad. 4.3 Protección de la salud y del bienestar. 4.4 Protección medioambiental.
5. Resolución de problemas	5. Resolución de problemas	5.1 Resolución de problemas técnicos. 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. 5.3 Uso creativo de la tecnología digital. 5.4 Identificar lagunas en las competencias digitales.

Fuente: Elaboración propia con base en Carretero, Vuorikari & Punie (2017) y Vuorikari, Kluzer & Punie, (2022)

La adición más importante en DigComp 2.2 son los ejemplos clasificados en conocimientos (102), habilidades (95) y actitudes (60), aplicables a cada competencia, dando un total de 257, los cuales toman en consideración los nuevos contextos emergentes o en evolución que se presentan para la ciudadanía. A continuación, se presenta una muestra de estos:

TABLA 2.
Algunos ejemplos incluidos en DigComp 2.2

Temas	Ejemplos
La información errónea y la desinformación en las redes sociales y los sitios de noticias.	Comprobación de la información y sus fuentes, las noticias falsas, los ultra-falsos o deepfakes, vinculada a la alfabetización informativa y mediática.
La tendencia a la 'dataficación' de los servicios y aplicaciones de Internet.	La explotación de los datos personales.
Las personas que interactúan con los sistemas de IA.	Habilidades relacionadas con los datos, la protección de los datos y la privacidad, pero también las consideraciones éticas.
Las tecnologías emergentes.	El Internet de las cosas (IdC).
Las preocupaciones de sostenibilidad medioambiental.	Los recursos consumidos por las TIC.
Los contextos nuevos y emergentes.	El teletrabajo y el trabajo híbrido.

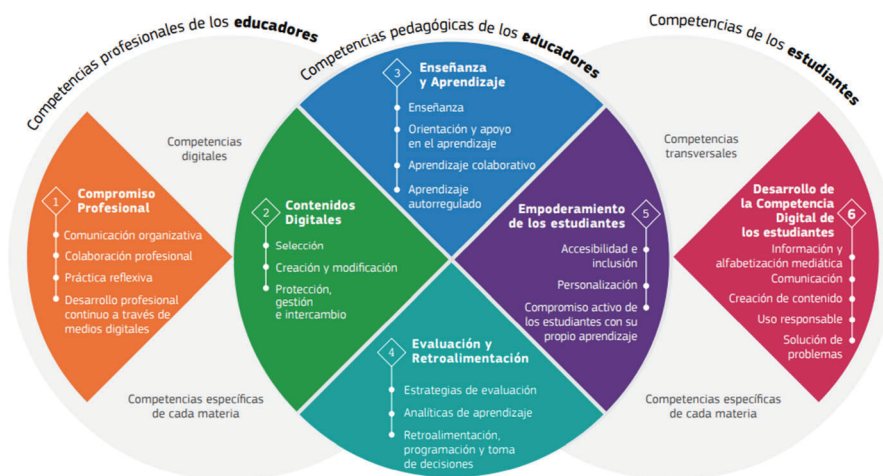
Fuente: Vuorikari, Kluzer & Punie (2022, p.5).

Cabe mencionar que la versión de DigComp 2.2 se trabajó durante la pandemia de COVID-19, la cual hizo más que nunca evidente la necesidad de contar con competencias digitales, pero también puso a la luz que es necesaria la transformación de las instituciones y de las empresas, nuevas formas de organización y de trabajo, muchas de ellas mediadas por tecnologías, lo que enfatiza la urgencia de adquirir y desarrollar competencias digitales para las actividades sociales, económicas y educativas. Se resalta el teletrabajo y el trabajo en modalidad híbrida, citándolos como contextos nuevos y emergentes. Es de notar que desde 2010 la UAEM incorporó la Formación Multimodal que incluye la mezcla de tres modalidades: presencial, virtual e híbrida (Castillo y Zorrilla, 2018).

DigCompEdu

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), surge para que los profesionales de la educación identifiquen las competencias digitales específicas para su profesión, con la finalidad de aprovechar las tecnologías digitales y mejorar e innovar la educación en cualquier nivel educativo (Redecker, 2020). Está organizado en competencias profesionales de los educadores, competencias pedagógicas de los educadores y competencias de los estudiantes; tiene 6 áreas y 22 competencias, tal como se observa en la figura 1.

FIGURA 1.
Síntesis del Marco DigCompEdu. Fuente: Redecker (2020, p. 19)



Las 22 competencias se explican en seis etapas [Novel (A1), Explorador (A2), Integrador (B1), Experto (B2), Líder (C1), Pionero (C2)], con la finalidad de “informar a los educadores sobre su posición en la escala, lo que ya han logrado y cuáles serían los próximos pasos si quieren seguir desarrollando esta competencia específica” (Redecker, 2020, p.28). La idea es que se apoyen en este marco para ir fortaleciendo sus competencias a fin de poder desarrollar su trabajo en el ámbito educativo y profesional.

Experiencia DigComp UAEM

DigComp UAEM es una solución institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para el desarrollo de competencias digitales por parte de diferentes grupos de actores, incluyendo docentes, estudiantes, personal administrativo y público en general. Dado que su principal antecedente es el Programa de Cultura Digital, se dedica la primera sección de este apartado a dicho programa.

El Programa de Cultura Digital, antecedente inmediato de DigComp UAEM

El Programa de Cultura Digital de la UAEM² nació en 2016 ante la necesidad de contar con cursos educativos digitales en idioma español para la adquisición y el desarrollo de competencias digitales al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pero también como un aporte institucional a la sociedad en su conjunto.

Desde sus inicios se contempló que estaría integrado por dos dimensiones: la curricular y la extracurricular, decidiéndose que su fase inicial se dedicaría al desarrollo de la dimensión extracurricular.

El escenario que se tomó como punto de partida fue el siguiente: algunas personas suponen que los y las jóvenes, por el solo hecho de haber nacido en un contexto permeado por las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollan de forma intuitiva y espontánea todas las competencias necesarias para una participación funcional en dicho entorno. Lo anterior, desde el punto de vista de quienes generamos este proyecto, es lo que podría denominarse ‘la falacia de los nativos digitales’ (Prensky, 2001). La denominamos falacia, ya que consideramos que, al menos en el contexto de la UAEM, muchos jóvenes no corresponden al perfil de nativos digitales si nos basamos en la evidencia de sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes para ejercer una auténtica ciudadanía digital.

Adicional a las desiguales competencias digitales de la población joven (adolescentes y adultos jóvenes), existe una masa crítica de población que nació y se educó en un contexto sin internet y a la que le ha tocado adoptar las nuevas tecnologías y aprender a hacer las cosas de formas diferentes, es decir, las personas a las que Prensky (2001) denomina ‘inmigrantes digitales’.

Ambos grupos poblacionales, de diferentes maneras, requieren adquirir y desarrollar competencias digitales para vivir, trabajar y aprender en un ambiente cada vez más mediado por tecnologías y, sobre todo, para ejercer una ciudadanía responsable y empoderada en el cambiante contexto. Esto último es de especial importancia dado que Internet es una nueva frontera que a veces se asemeja demasiado al ‘wild west’, el oeste salvaje, plasmado en las películas como un territorio sin ley, donde domina el más fuerte, o el más hábil, y las personas están a merced de incontables riesgos (Zorrilla, 2021).

Las carencias en materia de competencias digitales por parte de las personas usuarias de internet nos han llevado a situaciones en las que los propios gobiernos de diversos Estados naciones postulan la necesidad de regular las redes sociales digitales, especialmente ante la proliferación de información falsa y manipulada (las llamadas *fake news*) y la creciente problemática de los discursos de odio. En esta línea de pensamiento, diferentes voces, desde los gobiernos

² Programa galardonado con el Reconocimiento ANUIES TIC 2019 en la categoría *Transformación de las prácticas educativas mediante las TIC*.

y desde la academia, han advertido de los riesgos que supone el actual contexto para las democracias del mundo (Hoechsmann, Thésée y Carr, 2021).

Dimensión extracurricular del Programa de Cultura Digital

El escenario hasta ahora brevemente expuesto nos llevó en la UAEM a plantearnos la necesidad de ofrecer vías para la adquisición y el desarrollo de competencias digitales, que estuvieran al alcance de toda la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

Desde sus inicios, el Programa de Cultura Digital de la UAEM, en su dimensión extracurricular, vislumbró en los MOOC (Cursos Masivos Abiertos en Línea) una plataforma promisoría para alcanzar a grandes públicos sin la necesidad de cuantiosas inversiones. Y, dado que el proyecto nació en el seno de la Dirección de Formación Multimodal (e-UAEM), tomó como pista de despegue la propia experiencia que ya existía en el área para el diseño y la producción de recursos educativos digitales. El proyecto de Formación Multimodal nació en la UAEM desde 2009, por lo que, en 2016, cuando inició el Programa de Cultural Digital, ya se contaba con siete años de experiencia en diseño instruccional y producción de recursos educativos digitales.

Coincidentemente, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), recién había lanzado en 2015 su plataforma de MOOC, denominada MéxicoX y estaba buscando instituciones aliadas que proveyeran contenidos, por lo que fue una elección natural para arrancar el proyecto.

En un principio, se tomaron como referencia diversas propuestas en materia de competencias digitales, entre las que destacan: los estándares de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE por sus siglas en inglés), en la versión que estaba disponible en ese momento (ISTE, 2007); las once competencias propuestas por Jenkins et al. (2009), el Currículum de Alfabetismo Mediático e Informacional de la UNESCO (Wilson et al., 2011) y el DigComp, un Marco para desarrollar y comprender las competencias digitales en Europa (Ferrari, 2013).

Posteriormente fue publicado el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, DigComp 2.1 (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) y el Marco Global de Referencia en Habilidades de Alfabetismo Digital para el Indicador 4.4.2 (Law, Woo, de la Torre & Wong, 2018); este último retomando en gran parte los elementos del DigComp 2.1.

Dado que el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, DigComp 2.1 nos pareció muy completo y, considerando que en 2018 se retomó como referente para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, se optó por adoptarlo como guía para continuar el desarrollo del Programa de Cultura Digital de la UAEM.

Desde un principio, los objetivos del programa fueron: 1) Producir recursos educativos digitales en español que contribuyeran a la adquisición y el desarrollo de competencias digitales; 2) Poner a disposición en esquema de acceso abierto los recursos educativos producidos, para alcanzar a públicos amplios dentro y fuera de la institución. Una vez que se identificó el Marco DigComp 2.1 como el referente que habríamos de seguir, se agregó un tercer objetivo: 3) Cubrir

paulatinamente las diferentes competencias y sus niveles del Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía.

En los primeros seis años del Programa de Cultura Digital, en su dimensión extracurricular, se han producido cinco MOOC que cubren diferentes competencias del Marco DigComp 2.1.

Dimensión curricular del Programa de Cultura Digital

En 2018 se iniciaron los trabajos relacionados con la dimensión curricular del Programa Cultural Digital, la cual está representada por las Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales (UATM)³, una solución institucional para la formación de competencias transversales en el estudiantado. El repertorio consta de 11 asignaturas, cuatro enfocadas a competencias académicas básicas, tres a competencias digitales (que son las directamente relacionadas con el Programa de Cultura Digital) y cuatro a competencias básicas en lengua inglesa.

Las UATM son transversales en varios sentidos: *a)* Están diseñadas para operar transversalmente en los programas de licenciatura de la UAEM, por lo que paulatinamente se han ido incorporando a los planes de estudio; en todos los casos se identifican con una clave única, por lo que su naturaleza permite movilidad interna; *b)* Cubren competencias transversales, también llamadas transferibles o blandas, en diferentes áreas; para este capítulo, interesan en particular las 3 UATM de competencias digitales, basadas en el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía 2.1 (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017); *c)* Cubren los denominados temas transversales, que son tópicos de coyuntura, interdisciplinarios, contemplados en el Modelo Universitario (UAEM, 2010 y 2022), entre los que destacan: sostenibilidad, diversidad y multiculturalidad, derechos humanos, sociales y de los pueblos, equidad de género, cuidado de sí, entre otros.

Además, son multimodales, porque pueden operarse en diferentes modalidades educativas.

Principales resultados del Programa de Cultura Digital de la UAEM

En su dimensión extracurricular, se cuenta con cifras de operación de 2016 a 2021. En total se han operado 14 emisiones de los MOOC de cultura digital, desagregadas de la siguiente manera:

³ Galardonadas con el Reconocimiento ANUIES TIC 2022 en la categoría *Transformación de las prácticas educativas mediante las TIC*.

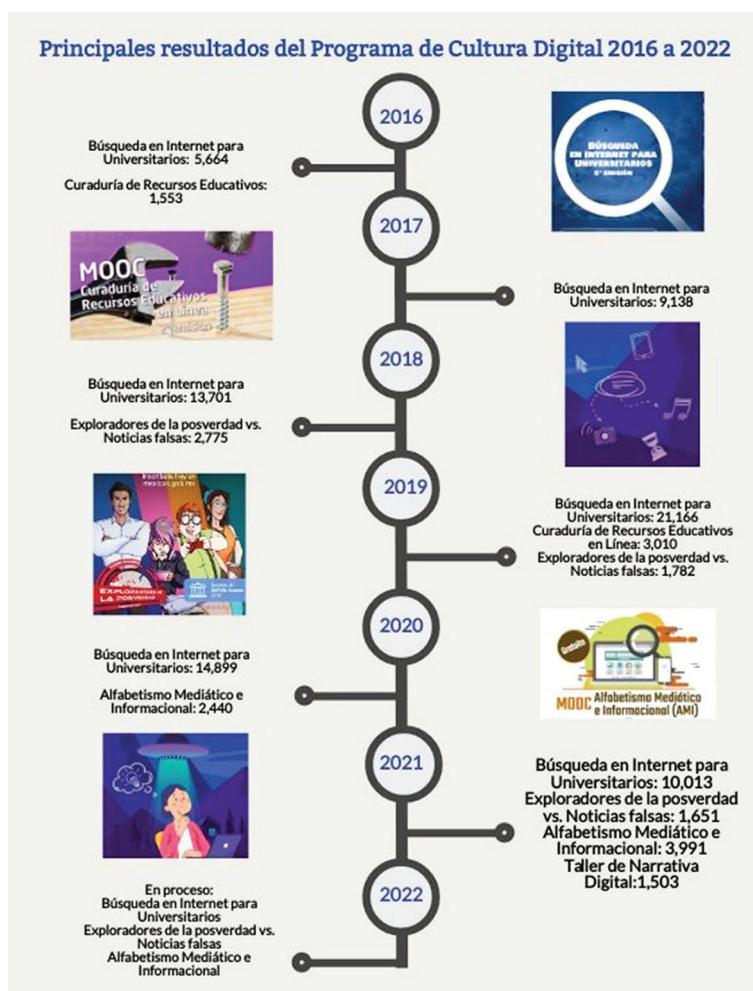
TABLA 3.
Emisiones y participantes en MOOC de Cultura Digital

Nombre de los MOOC	Número de emisiones	Total participantes	MOOC 2022*
Búsqueda en Internet para Universitarios	6	74,581	En proceso
Curaduría de Recursos Educativos en Línea	2	4,563	-
Exploradores de la posverdad vs. Noticias falsas	3	6,208	Operado
Alfabetismo Mediático e Informativo	2	6,431	En proceso
Taller de Narrativa Digital	1	1,503	Programado
Total:	14	93,286	4

Fuente: Elaboración propia con datos institucionales de la UAEM 2016 a 2022.

* En los totales no se contabilizan los MOOC correspondientes a 2022

FIGURA 2.
Principales resultados del Programa de Cultura Digital 2016 a 2022.



Fuente: Elaboración propia con datos institucionales de la UAEM 2016 a 2022.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, en las 14 emisiones concluidas de 2016 a 2021 se ha contado con 93,286 personas inscritas, provenientes de 30 países, destacando principalmente la región de América Latina.

Todos los MOOC hasta el momento producidos en el marco del Programa de Cultura Digital de la UAEM constan de materiales originales que consisten en textos, videos, infografías, audios y evaluaciones.

En lo que respecta a la dimensión curricular del Programa de Cultural Digital, es decir, las Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales, se cuenta a la fecha con seis de las once unidades ya producidas y en operación. En enero de 2023 se integrarán tres adicionales y se espera concluir las primeras once en enero de 2024. En la tabla 4 se puede observar el detalle:

TABLA 4.
Repertorio de Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales

Núm.	Unidad de Aprendizaje	Modalidades disponibles	Competencias	Producida
1	Aprendizaje estratégico	Presencial, híbrida o virtual	Académicas básicas	Sí
2	Lectura, análisis y síntesis de textos escritos			Sí
3	Comunicación oral y escrita			Sí
4	Pensamiento lógico matemático			Sí
5	Información y alfabetización digital	Híbrida o virtual	Digitales	Sí
6	Comunicación y colaboración en línea			Sí
7	Creación de contenidos digital			Enero 2023
8	Inglés A1-	Virtual	Básicas en lengua inglesa	Enero 2023
9	Inglés A1+			Enero 2023
10	Inglés A2-			Enero 2024
11	Inglés A2+			Enero 2024

Fuente: Elaboración propia a partir de UAEM (2022)

Se pretende, paulatinamente, incorporar las UATM a todos los programas de nivel licenciatura que ofrece la UAEM. Actualmente se han incluido en 41 planes de estudio, es decir, 46% de los 90 que oferta la UAEM y su operación formal inició en enero de 2020. A la fecha, las cuatro unidades producidas se han implementado en 119 grupos de más de 20 programas educativos de nivel licenciatura.

DigComp UAEM, una nueva etapa

A partir de 2022, la Dirección de Formación Multimodal, e-UAEM, se planteó ampliar el alcance del Programa de Cultura Digital y, al mismo tiempo, hacer más explícita su vinculación con los Marcos Europeos de Competencias Digitales, DigCompEdu y DigComp 2.1 y 2.2.

En este sentido se integró DigComp UAEM, una solución de formación, capacitación y actualización para diferentes perfiles, enfocada a la adquisición y el desarrollo de competencias digitales, la cual toma su nombre de los marcos europeos en la materia que, a su vez, son el principal referente en su diseño.

Transcurre un momento en el que cobran especial relevancia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como las competencias digitales necesarias para su uso, y en el que también se tornan estratégicas las disposiciones hacia el nuevo entorno, el cual precisa "un sistema de valores, una ética digital, un humanismo que haga frente a la auto-explotación voluntaria del uso acrítico de la tecnología y la hiperconectividad ubicua" (Martínez Ruiz, 2019, p. 10).

Así, el principal objetivo de DigComp UAEM es formar a las personas en competencias digitales para que se incorporen y adapten con éxito al cambiante entorno laboral y de emprendimiento donde las tecnologías digitales tienen un papel medular, pero sin perder de vista la parte humana de esta articulación, con especial interés en el humanismo, los valores y la ética.

DigComp UAEM consta de cuatro dimensiones que tienen diferentes objetivos y que atienden a diversos públicos:

1. Programa de Formación en Competencias Digitales Docentes (DigCompEdu UAEM). Dirigido a personal docente de los niveles medio superior y superior, integra diversos componentes para la adquisición y el desarrollo de competencias digitales docentes, desde las básicas, hasta las avanzadas. Está conformado por: webinaros, microcursos, cursos y el Diplomado en Desarrollo y Asesoría de Cursos para la Multimodalidad.

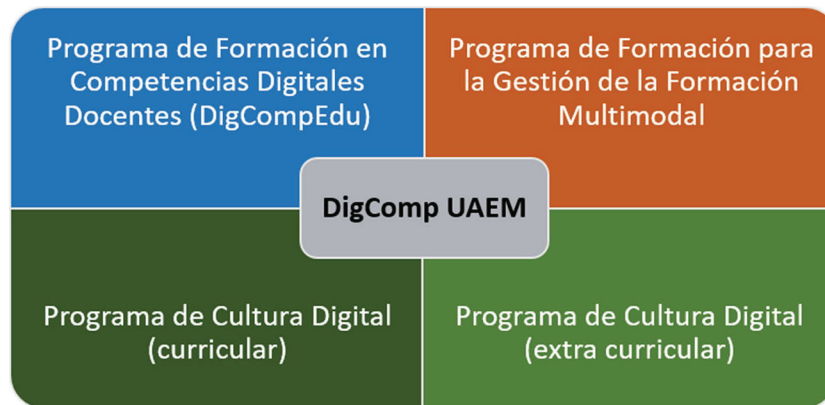
Sus diferentes componentes están asociados al Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu (Redecker, 2020), presentado previamente.

2. Programa de Formación para la Gestión de la Formación Multimodal. Dirigido a personal académico-administrativo de las Unidades Académicas que conforman la UAEM, para la gestión estratégica de la multimodalidad al interior de sus programas educativos. Está conformado por guías y manuales, así como webinaros y microcursos bajo demanda.

3. y 4. Programa de Cultura Digital. Dirigido a la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) y al público general, para la construcción de competencias digitales transversales. Este programa está basado en el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, DigComp 2.1, y busca cubrir las cinco áreas de competencia que contempla el mismo y que se presentaron previamente.

Como ya se explicó antes, consta de dos dimensiones: una curricular, dirigido a estudiantes, la cual se ha venido instrumentando a partir de las UATM y una extracurricular, de alcance más amplio, dirigido a todo público, la cual se ha implementado a partir de Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC).

FIGURA 3.
Dimensiones de DigComp UAEM. Fuente: Elaboración propia



Conclusiones

Dado que DigComp UAEM es un proyecto que apenas inicia, aunque con el sólido antecedente del Programa de Cultura Digital de la propia institución, sería prematuro anticipar conclusiones. No obstante, a partir del recorrido efectuado a lo largo de este capítulo, nos gustaría enfatizar que para contribuir en la construcción de una ciudadanía digitalmente alfabetizada y competente se requiere diseñar nuevas estrategias para la superación de las brechas digitales que continúan obstaculizando el desarrollo integral de la sociedad.

Se presentan desafíos importantes para llevar este programa a buen fin, incluyendo las limitaciones infraestructurales en la propia institución, asociadas a barreras presupuestales. De igual manera, las brechas digitales, de acceso, de uso, de apropiación y por grupos poblacionales, son retos a superar para la adecuada implementación de DigComp. Por último, el próximo relevo en la Rectoría de la UAEM, a finales de 2023, representa un reto de (dis)continuidad para todos los programas universitarios, incluido el que aquí se presenta.

Consideramos que es urgente emprender acciones proactivas y propositivas por parte de las IES para formar competencias digitales en los diferentes públicos a los que se deben, incluyendo profesorado, estudiantado, personal administrativo y público en general. Los marcos internacionales, como los emitidos por la Comisión Europea en materia de competencias digitales, son

referentes de gran valor que pueden contribuir de manera efectiva al desarrollo de soluciones institucionales, como en este caso dos programas de la UAEM los cuales han sido galardonados con el Reconocimiento ANUIES TIC, ambos en la categoría de Transformación de las prácticas educativas mediante las Tecnologías de Información y Comunicación: el Programa de Cultura Digital (en 2019) y las Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales (en 2022), programas que ahora crecen y se transforman en DigComp UAEM.

Referencias bibliográficas

- Arellano Morales, M. A. (2020). Las brechas digitales en México: un balance pertinente. *El trimestre económico*, 87(346), 367-402.
- BeJob (marzo 2022). *La Comisión Europea actualiza el Marco de Competencia Digital*. <https://www.BeJob.com/la-comision-europea-actualiza-el-marco-de-competencia-digital/>
- Bércovich, N. y Muñoz, M. (2022). Rutas y desafíos para cerrar las brechas de género en materia de habilidades digitales, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2022/73), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Carretero, S.; Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. European Commission. [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Castillo, D. M., y Zorrilla, A. M. L. (2018). Implementación de una innovación tecnológica: Espacio de Formación Multimodal, e-UAEM. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 83-100. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2840>
- Colom, C. (2020). Las brechas digitales que deben preocuparnos y ocuparnos. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (98), 350-353.
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) (10 y 11 de mayo 2018). *Acta Compromisoria. 1ª Convención Latinoamérica de Rectores*. Realizada en Colombia, en la ciudad de Bogotá. http://cres2018.unc.edu.ar/uploads/ACTA_COMPROMISORIA.pdf
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission, Joint Research Centre.
- González, C. C. B., Guerrero, G. J., Navarro, R. Y., González, C., J. M., & Collazos, O. C. A. (2022). Digital Competencies of Higher Education Institutions in Mexico: A Systematic Literature Review. *Digital Literacy for Teachers*, Springer, 313-343. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7_17
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Hernández Sempere, I., & Espuny Vidal, C. (2022). Estudios STEM y la brecha digital de género en bachillerato. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (81), 55-71. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2601>

- Hoechsmann, M., Thésée, G. y Carr., P.R. (Eds.) (2021). *Education for Democracy 2.0. Changing Frames of Media Literacy*. Brill.
- INEGI (2021). *Mujeres y hombres en México 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/mujeresyhombres-en-mexico2020_101353.pdf
- ISTE (2007). *The ISTE NETS and Performance Indicators for Students*. Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación. http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Student_2007_EN.sflb.ashx
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The MIT Press.
- Law, N., Woo, D., de la Torre, J. & Wong, G. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO.
- Martínez, R. X. (2019). Disrupción y aporía: de camino a la educación 4.0. *Innovación educativa*, 19(80), 7-12.
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Redecker, C. (2020) *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original en inglés publicado en 2017).
- Saltos, R. R. S., Novoa-Hernández, P., y Serrano, R. R. S. (2019). Evaluación de la presencia de competencias digitales en las Instituciones de Educación Superior en América Latina. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Información*, 23-36.
- Sunkel, G. y Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL* (127), 243-268.
- UAEM (2010). *Modelo Universitario*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- UAEM (2022). *Modelo Universitario*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- UAEM (marzo 2022). *Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales* (documento de trabajo no publicado). Dirección de Formación Multimodal, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* (versión 3), UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Vaca, I. y Valenzuela, M. (2022). *Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: acción urgente para una recuperación transformadora y con igualdad*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/79), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2 Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes* (traducción al español por Junta de Castilla y León). España: Junta de Castilla y León. <https://somos-digital.org/digcomp/>

- Warden, R. (mayo 2022). *Nuevo estudio revela impacto del COVID en universidades de la región*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220525103931781>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para Profesores*. UNESCO.
- Zorrilla Abascal, M.L. (2021). En el mundo digital, el principal riesgo somos nosotros. En Tornero, A. (Coord.). *Sociedad del riesgo: retos del siglo XXI*. Bonilla Artigas, 127-147. http://acshem.org/assets/files/2021_La_sociedad_del_riesgo.pdf

CAPÍTULO 10

Cooperación académica para la inclusión educativa en la formación profesional en el ámbito de la MIPYME

Oscar Lozano Carrillo, Zoily Mery Cruz Sánchez, Jesús Manuel Ramos García,
Roberto de Jesús Cruz Castillo, Jeanett Karina Córdova Calvo, Pablo César Hernández Cerrito

El valor de Internet reside en ser una herramienta de transformación; su uso ético y crítico puede contribuir a mejorar la educación y la cultura de la sociedad.

PABLO CÉSAR HERNÁNDEZ

Introducción

En la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 “Reinventar la Educación Superior” se señaló la importancia de establecer la creación conjunta de Sistemas de Educación Superior más abiertos, inclusivos, equitativos y colaborativos (UNESCO, 2022). En el marco de la Ley General de Educación Superior, para garantizar el acceso a la educación universitaria de manera gratuita y con calidad, respetando la autonomía, la libertad de cátedra e investigación, así como la libre discusión de ideas, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) desde el 2020 realizan cooperación académica para sumar esfuerzos en la formación profesional en el ámbito de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (MIPYME).

La cooperación académica comprende ofertar de manera conjunta y mediante el Sistema de Educación a Distancia, la Licenciatura en Gestión de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (LGMIPYME), donde participan como invitados profesores de la UAM y profesores de diversos países de América Latina, para impartir las Unidades de Competencia (UC) del programa de estudios. Como resultado de la cooperación y en conjunto con otras estrategias de inclusión educativa, del 2020 a 2022 aumentó la población estudiantil de 189 estudiantes a 509, respectivamente. Actualmente, participan estudiantes de 18 estados de la República mexicana, estudiantes de los grupos étnicos tzeltal, tzotzil, chol, zoque, mochó y personas privadas de su libertad, de diferentes Centros Estatales de Reinserción Social de Sentenciados (CERSS), así como también participan estudiantes de intercambio de los países de Colombia y Perú.

Con el propósito de compartir la experiencia académica se presentan los antecedentes de la UNACH, los pilares de su modelo educativo, los orígenes del Centro Universitario-Empresa y de la LGMIPYME en su modalidad a distancia. Posteriormente, se recupera la experiencia con la integración de profesores nacionales y latinoamericanos al programa de estudios. Se devela la importancia del seguimiento académico con la participación de estudiantes de la UAM de diferentes disciplinas, entre ellas Administración, Ingeniería Industrial, Derecho, Arquitectura, Diseño de la Comunicación Gráfica y Economía. Así como también se muestra la implementación de foros y congresos virtuales como ejes transversales de integración del conocimiento, que transforman el aprendizaje de los estudiantes y revitalizan el modelo de educación actual. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, las conclusiones con las perspectivas de desarrollo del programa de estudios que permiten visualizar el impacto que tuvo y tiene el proyecto en las actividades, de servicios y logros educativos en la modalidad a distancia. Todo lo anterior es posible a través de la estrategia de cooperación académica decidida y comprometida entre dos universidades públicas del país, que permite la cocreación de sistemas de educación superior a distancia innovadores.

1. Antecedentes

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) es un organismo autónomo descentralizado, de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, al servicio de los intereses de la Nación y del Estado, creado por decreto número 98, de fecha 28 de septiembre de 1974. De acuerdo con el artículo 2 de su Ley Orgánica:

La Universidad se regirá sobre la base del respeto a los derechos humanos, fomentará la educación inclusiva, la libertad de cátedra, la libre investigación, la difusión de la ciencia, el humanismo y el pluralismo cultural; con la finalidad de formar profesionales e investigadores con calidad humana y académica, comprometidos con el servicio a la sociedad y al desarrollo sustentable del Estado. (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas, 2020, p. 22)

Hoy, a casi 50 años de su fundación, la UNACH cuenta con un alto porcentaje de sus programas educativos acreditados por las instancias correspondientes; además, pertenece al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), el cual constituye un espacio común para la Educación Superior, cuya misión es construir una sólida alianza por la calidad. Para atender las necesidades de desarrollo local y regional, y extenderse a zonas rurales de alta marginación, la UNACH, desde hace poco más de una década, comenzó a diversificar su oferta educativa, los perfiles profesionales en las diferentes áreas del conocimiento y la modalidad de impartición de sus programas; incrementó su infraestructura educativa con la creación de los Centros Universitarios: Estudios

para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES), Estudios para la Construcción de Ciudadanía y Seguridad (CECOCISE), Universidad-Empresa (CEUNE), e institutos y centros de investigación, como el Instituto de Investigaciones Jurídicas y el Centro de Estudios con Visión para Mesoamérica, los cuales ofrecen actualmente programas educativos en modalidad a distancia.

1.1 Modelo educativo de la UNACH

En el Modelo Educativo y Académico (UNACH, 2020) se fundamentan las bases filosóficas, epistemológicas y psicopedagógicas que sustentan el ideal educativo de la Universidad:

Filosóficas: la Universidad plantea una educación que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; atiende a la diversidad; establece el diálogo, la interacción y la participación grupal, el intercambio de ideas y puntos de vista; en un entorno de respeto, tolerancia, colectivismo, ayuda mutua, humildad, solidaridad, cultura de diálogo, crítica y disposición al consenso, indispensable en este contexto.

Epistemológicos: incorpora el constructivismo como marco explicativo de la construcción del conocimiento humano. Se plantea la formación de un profesional que vaya de la acción a la reflexión y de la reflexión a una nueva forma de acción, capaz de tomar decisiones en contextos de incertidumbre, a través de procesos colaborativos y dialógicos. Dicha formación se construye interdisciplinaria y transdisciplinariamente, permitiendo al sujeto una visión estratégica para la solución de problemas.

Psicopedagógicos: se caracteriza por adoptar un paradigma educativo centrado en el aprendizaje. Desde este paradigma la concepción de aprendizaje refiere a un proceso de contraste, revisión y construcción de esquemas de conocimiento que transforman las estructuras internas del individuo en lo cognitivo, afectivo y social, al establecer una relación directa con los contenidos, experiencias individuales y sociales, que les permitan enfrentar los cambios en la complejidad de la sociedad.

De acuerdo con lo señalado en estos fundamentos, el modelo educativo considera como elemento central la formación integral del estudiante con las siguientes características: centrado en el aprendizaje, enfoque por competencias, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, flexibilidad, responsabilidad social universitaria (RSU), innovación e internacionalización. Véase figura 1.

FIGURA 1.
Características del modelo educativo UNACH



Fuente: UNACH (2020). Modelo educativo y académico, p. 49.

El modelo educativo y académico establece las rutas y requisitos que permiten gestionar el desarrollo curricular para la elaboración de los planes y programas de estudio, con la finalidad de asegurar que toda la estructura y funcionamiento institucional confluyen en la formación integral del estudiante. El modelo educativo y académico busca generar sinergias entre las estructuras y los procesos académicos y administrativos, para mejorar la calidad educativa, coadyuvar al cumplimiento de la misión y visión de la Universidad, así como para atender las necesidades que la sociedad actual requiere, enfocados en la formación integral de profesionales competentes, críticos, éticos, con conciencia ciudadana y socialmente responsables.

1.2. Orígenes del Centro Universitario-Empresa (CEUNE)

El Centro Universitario-Empresa (CEUNE) es una unidad académica de la UNACH, que atiende una necesidad de vinculación de la Universidad con los diversos sectores sociales. El 22 de abril de 2009 se emitió el Acuerdo de Creación, siendo en la ciudad de Tapachula de Córdova y Ordoñez en donde se ubica la primera sede, cuyo propósito principal es impulsar el desarrollo empresarial de las organizaciones públicas, privadas y sociales, basado en el conocimiento cien-

tífico, tecnológico y la innovación, con sentido ético, responsabilidad social y sustentabilidad ambiental, mediante la enseñanza superior, la investigación y la extensión del conocimiento y los servicios. Un año más tarde, el 24 de mayo del 2010, se emitió el Acuerdo por el que se modifica el Acuerdo de Creación original, en el que se establece que el CEUNE forma parte de las Dependencias de Educación Superior (DES) Ciencias Administrativas y Contables, y se acuerda como nueva sede la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, manifestando que en Tapachula de Córdova y Ordoñez el CEUNE brindará sus servicios como Unidad Regional. El CEUNE queda integrado por la Unidad Incubadora de Negocios (INCUBO), la Unidad de Evaluación y Certificación de Competencias (CERCOM), la Unidad de Evaluación de Confianza, la Unidad de Evaluación Estatal Acreditada, la Unidad de Transferencia de Tecnologías para el Desarrollo Rural, los Programas Educativos, las Unidades Regionales, los Cuerpos Académicos, el personal académico y administrativo y los estudiantes.

1.2.1. Antecedentes de la Licenciatura en Gestión de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (LGMIPYME) en modalidad a distancia

El 24 de septiembre de 2010 el Honorable Consejo Universitario de la UNACH tuvo a bien aprobar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (LGMIPYME) en modalidad a distancia; programa con una estructura modular e integrado por Competencias Profesionales Integrales, que prepara al futuro profesional para el campo laboral con plena conciencia histórica y social. Así, la UNACH pone a disposición del micro, pequeño o mediano empresario, o de quien desee emprender un negocio, un instrumento para fomentar la innovación y el emprendimiento, fortalecer la empleabilidad y formar un profesional en el ámbito empresarial con responsabilidad social, que pueda desempeñarse en ambientes de incertidumbre y de competitividad, a escala local, nacional e internacional.

La pertinencia de este plan de estudios es la respuesta a una urgente necesidad de consolidar la relación Universidad-sociedad, con los sectores social, público, privado, a través de las funciones sustantivas de la Universidad, para atender la problemática que presenta la MIPYME en sus diferentes escalas. De esta manera, la LGMIPYME es un programa pertinente, dinámico y flexible, que comprende seis módulos, con una duración total de tres años en modalidad a distancia, propiciando el trabajo colaborativo entre los estudiantes, a través de recursos y herramientas tecnológicas que ofrece la plataforma Educa-t. A través de la plataforma digital y mediante la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los diversos recursos en línea, se privilegia el aprendizaje que propicia la construcción de competencias integrales y prepara al profesional en formación para el campo laboral, para hacerse acreedor del título de licenciado en Gestión de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa; se consolida así el primer Programa Educativo del CEUNE en modalidad a distancia (UNACH, 2010).

1.2.2. Servicios y apoyos para operación del programa educativo

Entre los servicios de apoyo que se ofrecen para la licenciatura en su modalidad a distancia se encuentran:

Servicio social: El CEUNE, a través de su Coordinación de Licenciatura, promueve la prestación del servicio en la propia comunidad del estudiante como primera opción, para aplicar en su entorno los conocimientos, habilidades y valores adquiridos durante su formación. Dentro de los proyectos que se tienen contemplados para la realización del servicio social se cuenta con el programa Genere su Idea de Negocio (GIN), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la que los estudiantes dentro de su comunidad desarrollan la idea de un negocio familiar o en comunidad, generando una pequeña empresa. Otro proyecto de servicio social es el Club emprend-DUNACH, donde los estudiantes fortalecen y ponen en práctica sus conocimientos sobre emprendimiento, formando un ecosistema emprendedor a través de cursos, foros, charlas, talleres y congresos, que permiten vincularlos con otros estudiantes, especialistas y empresarios, para la creación de alianzas estratégicas que les permitan concretar sus proyectos de índole empresarial o social.

Tutoría: El programa de acción tutorial (PAT) contempla el acompañamiento por parte del docente-tutor al estudiante durante su trayectoria escolar, con la finalidad de disminuir la deserción escolar y el índice de reprobación. Actualmente, el programa de estudios de la LGMIPYME cuenta con 509 estudiantes y todos tienen asignado un docente-tutor.

Seguro facultativo: Todos los estudiantes de la LGMIPYME cuentan con el Seguro Facultativo, que brinda el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) de manera gratuita, por lo que tienen la oportunidad de realizar el trámite para recibir consultas médicas. Adicionalmente, la UNACH pone a disposición la Clínica Universitaria, dependiente de la Facultad de Medicina Humana Campus I, de igual forma ésta es una Unidad de Atención a la Salud Universitaria (UASU).

Becas: Se cuenta con diversos apoyos para los estudiantes con dificultades económicas para iniciar, continuar o concluir sus estudios. También existen becas para titulación, becas para movilidad, becas de manutención, entre otras. El gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como diversas instituciones y fundaciones, ofrece apoyos económicos para el estudiante.

Programa de atención a estudiantes (PAE): Programa que se origina para apoyar al Programa de Acción Tutorial (PAT), con la finalidad de atender de forma directa a los estudiantes de la licenciatura, para solventar diversas situaciones o problemáticas que se presentan a nivel académico y administrativo, así como dificultades tecnológicas, al establecerse una comunicación

inmediata y directa entre los estudiantes y el personal académico administrativo que atiende el Programa.

Universidad Virtual: El Centro de Educación a Distancia (CEDUCAD), junto con la Coordinación de Universidad Virtual, tienen la función de apoyar programas educativos basados en el uso de tecnologías y el desarrollo de competencias profesionales, así como brindar soporte pedagógico y técnico en el diseño instruccional de los programas educativos a distancia.

2. Cooperación académica nacional e internacional

De acuerdo con la UNESCO (2016), para lograr la meta de asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos a la formación técnica, profesional y superior de calidad, que incluye la formación universitaria, una estrategia es asegurar que los currículos integren competencias relacionadas con el emprendimiento y las TIC. Asimismo, para la meta de aumentar la oferta de maestros calificados se sugiere la cooperación nacional e internacional (UNESCO, 2016). Con el objetivo de atender de manera responsable y pertinente la profesionalización en el ámbito de la MIPYME en nuestro país, la UNACH y la UAM firmaron un convenio específico de colaboración; en este proyecto se estipulan las bases que permiten, a partir del ciclo escolar julio-diciembre 2020, ofertar de manera conjunta y mediante el Sistema de Educación a Distancia, la LGMIPYME. La colaboración académica de la UAM se realiza a través del Departamento de Administración de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco. Además, se suma el apoyo de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO). De esta forma, ambas instituciones de educación socialmente responsables y de forma solidaria atienden a la población de alta vulnerabilidad y coadyuvan con ello a la generación de autoempleos y empleos. En la cooperación académica, ambas instituciones se comprometen a promover, planificar y ejecutar coordinadamente las acciones y mecanismos operativos indispensables, proporcionar los recursos humanos y materiales necesarios, además de otorgar los recursos financieros que se requieran, de acuerdo con las condiciones presupuestales de cada una de las partes, para desarrollar, operar e impartir la licenciatura en su modalidad a distancia. Asimismo, la UAM contribuye con espacios virtuales y físicos, así como con personal para promover y facilitar los procesos y actividades para la atención de aspirantes, estudiantes y egresados de este programa educativo. Por su parte, la UNACH proporciona a la UAM toda la información académica e infraestructura técnica necesaria sobre el programa educativo y datos sobre los procesos académicos, administrativos y técnicos para su operación. En este convenio destaca el hecho de que los profesores de las instituciones participan en docencia e investigaciones conjuntas, teniendo como materia de estudio los temas derivados del programa educativo, para fortalecer la enseñanza y profesionalización.

2.1. Integración de docentes de la UAM y de América Latina al programa de estudios

Para la integración adecuada de profesores de la UAM al programa de la LGMIPYME fue estratégico incorporar a profesores que participaban desde el 2019 en la licenciatura en Administración en su modalidad semipresencial en la UAM, programa que ha reportado resultados positivos (Hernández y Silva, 2021); lo anterior contribuyó a que los profesores tuvieran experiencias del uso tecnológico y pedagógico de las TIC, así como también conocieran y operaran los recursos, actividades y herramientas propios de plataformas e-learning. Cabe señalar que su integración también contempló cursos de capacitación, en primera instancia, para conocer el diseño curricular y modelo pedagógico y operativo, así como reuniones para conocer los servicios e infraestructura que poseía tanto la UNACH como la UAM, entre ellas: coordinaciones académicas, áreas de tutoría, seguimiento académico, biblioteca digital, que arropan el programa de estudios. En esta integración, del ciclo escolar de agosto-diciembre de 2020 al ciclo escolar de enero-julio del año 2022, han participado 25 profesores de la UAM que han atendido a 32 grupos, con 679 estudiantes inscritos en plataforma (véase tabla 1).

TABLA 1.
Profesores de la UAM en la LGMIPYME

Año	Ciclo	Número de profesores	Grupos atendidos	Número de estudiantes
2020	agosto-diciembre	6	9	230
2021	enero-junio	6	9	153
	agosto-diciembre	6	7	126
2022	enero-junio	7	7	170

La participación de los profesores de la UAM ha enriquecido: *a)* el diseño curricular de las Unidades de Competencia, *b)* los contenidos y materiales didácticos, *c)* las estrategias de enseñanza y de evaluación, y *d)* las prácticas docentes y formas de interacción del programa en su modalidad a distancia.

Para la UNESCO (2016), “la educación facilita el diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad cultural, lo que es vital para lograr la cohesión social” (p. 4). En este sentido, con la intención estratégica de enriquecer la experiencia académica, la UAM, a través de sus redes académicas y convenios de colaboración, incorporó al programa de estudios en el 2021 a 18 profesores provenientes de diferentes países de América Latina, entre ellos: Colombia, Uruguay, Chile

y Honduras. Para el primer semestre de 2022 participaron 28 profesores y para el semestre agosto-diciembre de 2022 se espera una participación de más de 50 profesores que se integren al programa de estudios.

TABLA 2.
Profesores de Latinoamérica en la LGMIPYME

Año	Ciclo	Número de profesores	Grupos atendidos	Número de estudiantes
2021	agosto-diciembre	18	18	333
2022	enero-junio	28	28	469

Esta cooperación académica con profesores de Latinoamérica ha permitido atender en el 2021 a 18 grupos con 333 estudiantes, y en 2022 a 28 grupos con 469 estudiantes registrados en la plataforma. Con la intención de conocer tanto la experiencia académica de los profesores de México como de países de Latinoamérica, enseguida se recuperan las experiencias más significativas.

2.2. Experiencia de la cooperación académica en modalidad a distancia

Para recuperar la experiencia docente que han tenido los profesores en el programa en su modalidad a distancia se implementó una encuesta *online* de manera abierta, tanto para los profesores de la UAM como para los profesores de Latinoamérica. A continuación, destacamos y sintetizamos los comentarios en las siguientes categorías, *a)* modelo educativo, *b)* organización docente, *c)* diseño pedagógico y *d)* plataforma virtual (véase tabla 3).

TABLA 3
Experiencia docente

Categorías	Comentarios significativos
Modelo educativo	<i>Mi experiencia ha sido transformadora porque sensibiliza respecto a las condiciones y necesidades reales de las y los estudiantes, lo que implica mejorar actividades docentes. Me ha motivado a capacitarme en herramientas tecnológicas para la educación y en el diseño en entornos virtuales.</i>
Organización docente	<i>La organización ha sido satisfactoria ya que las reuniones grupales entre docentes contribuyen a la integración, sin embargo, es deseable generar diversos espacios para tener mayor contacto y compartir experiencias académicas.</i>
Diseño pedagógico	<i>Las unidades de competencia que se diseñan en la plataforma contienen actividades que permiten identificar la o las competencias de aprendizaje. Cada unidad de competencia cuenta con una actividad preliminar, actividades de aprendizaje e integradora, así como un producto final.</i>
Plataforma educativa	<i>La plataforma es amigable y de fácil manejo e intuitiva. Un área de oportunidad es que la plataforma provea más herramientas de interacción social.</i>

De los mayores retos que los docentes han enfrentado con los grupos de estudiantes se señalan:

- ◆ No todos los estudiantes tienen el mismo compromiso por su aprendizaje, por lo cual es necesario fomentar continuamente la motivación.
- ◆ Comunicación sincrónica y asincrónica asertiva.
- ◆ Identificar estilos de aprendizaje y hábitos de estudio.

Las buenas prácticas y logros más importantes que los docentes han tenido en su participación en el programa de estudios son los siguientes:

- ◆ Acompañamiento continuo con los estudiantes, monitores y autoridades.
- ◆ Lograr una integración del desarrollo de las competencias con los proyectos de investigación.
- ◆ Elaboración de materiales complementarios a los definidos en la plataforma.
- ◆ Asesorar a los estudiantes en sus áreas de oportunidad.
- ◆ Compartir a nivel internacional la docencia.

Algunas de las recomendaciones que los profesores señalan para mejorar el programa de estudios en su modalidad a distancia son:

- ◆ Delinear una normativa para las clases sincrónicas.
- ◆ Atender la diversidad de condiciones tecnológicas.
- ◆ Diseñar estrategias para comprometer al estudiante en su proceso de autoaprendizaje.
- ◆ Rediseñar actividades de evaluación.
- ◆ Diversificar estrategias y prácticas docentes.

2.2.1. Seguimiento académico con el apoyo de los monitores

En modalidades de aprendizaje híbridas y a distancia, el seguimiento es fundamental tanto para la calidad como para el rendimiento académico de los estudiantes (Artís y Hernández, 2021). En esta dirección, como parte de las actividades de cooperación académica, la UAM implementó el programa *Monitores*, con el objetivo que estudiantes desarrollaran su servicio social para apoyar actividades académicas del programa de la licenciatura a distancia. A cada profesor le fue asignado como apoyo un monitor. A los monitores se les brindó capacitación y se integraron a las actividades de seguimiento y acompañamiento durante la implementación del programa. En el programa han participado más de 15 estudiantes monitores de diferentes licenciaturas de la UAM, entre ellas: Administración, Ingeniería Industrial, Derecho, Arquitectura, Diseño de la Comunicación Gráfica y Economía. De la encuesta *online* realizada a los monitores para conocer su experiencia en el programa, destacan los siguientes comentarios:

- ◆ *Haber aprendido de los profesores, de los alumnos, de las materias que enseñaban. Aprender a trabajar en equipo; haber podido contribuir en algo a los profesores es una grata satisfacción.*
- ◆ *La experiencia fue buena, ya que me enfrenté a nuevos retos, aprendí cosas nuevas; se buscaron estrategias para que los alumnos tuvieran todas las herramientas para el curso, también aprendí sobre las materias.*
- ◆ *Pude aplicar las habilidades de administración al momento de revisar los avances de los alumnos y coordinarlos.*
- ◆ *Lo más relevante fue la experiencia de comunicación y coordinación a distancia.*

Entre los retos que manifiestan los monitores que enfrentaron en las actividades académicas que apoyaron sobresalen los siguientes:

- ◆ *Crear una atmósfera motivacional donde aprendieron a trabajar en equipo y a comunicarse correcta y asertivamente, sobre todo en esta modalidad a distancia. Tuve que poner a investigar para aclarar dudas; igual en esta materia a los alumnos les falta mucha comprensión lectora.*

- ♦ *Creo que el reto más grande fue entablar una buena relación con el profesor y profesora, para que tuviera la confianza.*

De los aprendizajes que tuvieron los monitores, destacan los siguientes:

- ♦ *Aprendí a organizarme de otra manera; anoté lo que tenía que hacer en mi agenda y eso me agradó mucho, porque me daba el tiempo para mis tareas y lo que tenía que hacer para el servicio social... Personalmente, pienso que logré sincronizar mis habilidades; también es que estoy en una etapa en la que puedo ver con otra perspectiva lo que vivo.*
- ♦ *Formar profesionales lleva consigo una gran responsabilidad, y el impacto que los profesores crean en los alumnos para su formación es muy importante y tenemos que ser más humanistas y entender ciertas cosas que a veces no tomamos en cuenta o no nos ponemos en el lugar de los demás. Aprendí que hay que entender a los alumnos y sus dificultades que a veces presentan, para poder continuar o tener un buen rendimiento académico.*
- ♦ *Creo que los logros más importantes fueron la comprensión, la paciencia y el trato con cada alumno, dependiendo de su situación y problemas que tuvieran al conectarse a la plataforma, a las reuniones o entregar las actividades.*
- ♦ *La importancia de la comunicación y cómo la actitud puede motivar o desmotivar a los alumnos.*

Para los profesores, la participación de los monitores ha sido muy valiosa; entre los comentarios sobresalen los siguientes:

- ♦ *Me parece un apoyo invaluable. Aligeran la carga de seguimiento y logística, lo cual permite al docente concentrarse en la didáctica y en las evaluaciones.*
- ♦ *Ha sido excelente para poder llevar aspectos operativos del curso, y de esta forma el profesor se pueda encargar de lo estratégico y de la enseñanza.*
- ♦ *Han apoyado mucho en el trabajo de seguimiento de dudas y comentarios de los alumnos. Son amables y dispuestos a ayudar.*

2.3. Los foros y congresos virtuales como ejes transversales de integración del conocimiento

Una actividad estratégica en la formación profesional de los alumnos han sido los foros virtuales, congresos nacionales e internacionales; por una parte, como eje integrador del currículum escolar, ya que los estudiantes y profesores pueden trasladar e integrar los conocimientos y experiencias profesionales vertidas en las diferentes Unidades de Competencia, y por otra, ha sido una actividad que ha permitido la difusión del conocimiento en materia de emprendimiento e innovación en las MIPYMES que se realizan en cada periodo escolar, donde el acceso es abierto y se invita a los estudiantes, profesores, investigadores y público en general.

TABLA 4.
Foros y congresos realizados del 2020-2022

Año	Nombre del foro	Nombre del congreso
2020	Foro 1: Experiencias de emprendimiento de MIPYME en la pandemia Foro 2: Retos de las MIPYMES para la venta de sus productos o servicios Foro 3: Aspectos corporativos y fiscales para la apertura de MIPYMES Foro 4: Investigación, MIPYMES, tendencia y áreas de oportunidad	10.º Congreso Nacional de Investigación en Empresas Familiares y Desarrollo Regional post COVID-19 1.er Congreso Internacional De Investigación, Diversidad y Transferencias en Empresas Familiares para el Desarrollo Sostenible. "Retos y Perspectivas ante el COVID-19"
2021	Foro internacional: Gestión e innovación de las MIPYMES: Foro 1. MIPYMES en México. Su importancia económica, social y cultural Foro 2. Contribución de las MIPYMES al desarrollo local y global Foro 3. Innovación en las MIPYMES y su importancia Foro 4. Experiencias de estudiantes y egresados Foro 5. Retos y desafíos para la permanencia de las MIPYMES Foro 6. Efecto de la crisis económica derivada de la pandemia por COVID-19 en las MIPYMES, políticas públicas y estrategias de apoyo	12.º Congreso Internacional de MIPYMES y Empresas Familiares
2022	Foro 1: Creación y gestión de una MIPYME Foro 2: Apoyos gubernamentales e institucionales a la MIPYME Foro 3: Análisis de la MIPYME Latinoamérica en pandemia y estrategias de resiliencia para afrontar la crisis económica	13.º Congreso Internacional de Investigación de MIPYMES y Empresas Familiares

Del año 2020 al año 2022 se registran 13 foros y 4 congresos nacionales e internacionales. Las grabaciones de los foros y congresos se pueden consultar de manera abierta en el sitio web *Videos de Foros de Gestión e Innovación de las MiPymes*.¹

3. Educación inclusiva

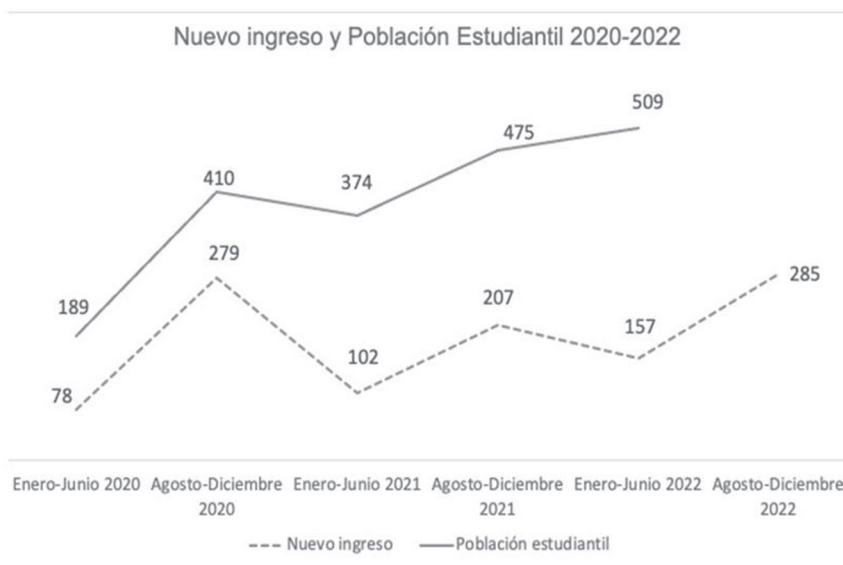
Una educación inclusiva ofrece oportunidades a todas las personas, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, etnia, raza o género, para desarrollar las competencias, habilidades, conocimientos y valores, tanto en el ámbito personal como profesional. A través de una educación inclusiva se combate la pobreza y la desigualdad (OEI, 2017). Para Echeita y otros (en

¹ <https://ceune.unach.mx/index.php/compendio-general#videos-de-foros-gestion-e-innovacion-de-la-mipymes>

Monarca, 2018), cuando hablamos de inclusión en la educación, en realidad estamos hablando de hacer democráticas a las escuelas, de un proyecto de deliberación continua, de participación de toda la ciudadanía y de construcción comunitaria, de reconocimiento de cada colectivo y persona; algo así como un oasis de democracia. “Es prioritario aprender a enseñar en la diversidad y para la diversidad, de lo contrario difícilmente se podrá acortar la distancia entre el discurso y la práctica para una verdadera inclusión social y educativa” (p. 219).

Derivado del convenio específico de colaboración interinstitucional del 4 de mayo de 2020, entre la UNACH y la UAM, así como del aumento de las Sedes Académicas Municipales del estado de Chiapas, impulsadas por la propia UNACH, hubo un incremento significativo en la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso, lo que generó un aumento en la población estudiantil (véase figura 2).

FIGURA 2.
Nuevo ingreso y población estudiantil 2020-2022



Como se puede apreciar de la figura anterior, del año 2020 al año 2022 tanto el nuevo ingreso como la matrícula han aumentado de manera significativa, con una tendencia favorable. De 78 estudiantes de nuevo ingreso en el 2020 a 285 en 2022. Así también, la población estudiantil pasó de 189 estudiantes en el 2020 a 509 estudiantes en el 2022. Los 509 estudiantes activos participan de 18 estados de la República mexicana y estudiantes de intercambio de los países de Colombia y Perú, así como también estudiantes de los grupos étnicos tzeltal, tzotzil, chol, zoque, mochó (véase tablas 5 y 6), y personas privadas de su libertad de diferentes Centros Estatales de Reinserción Social de Sentenciados (CERSS).

TABLA 5.
Estudiantes activos de diferentes estados del país e intercambio, ciclo enero-junio de 2022

Localidad	No. de estudiantes	Módulo
Baja california	4	1, 2, 3
Chihuahua	1	3
Ciudad de México	24	1, 2, 3, 4, 6
Coahuila de Zaragoza	2	1, 5
Durango	1	1
Guanajuato	3	2, 3
Hidalgo	1	3
Jalisco	1	4
Estado de México	27	1, 2, 3, 4, 5, 6
Michoacán de Ocampo	1	4
Nuevo León	2	5
Oaxaca	10	1, 2, 4
Puebla	5	2, 4, 6
Tabasco	4	2, 5
Tamaulipas	3	2, 3
Veracruz	3	1, 2, 4
Yucatán	2	2
Chiapas	408	1, 2, 3, 4, 5, 6
Colombia	1	4
Perú	6	4, 6
Ciclo enero-junio 2022	Total: 509	

Fuente: Control escolar. CEUNE. Ciclo enero-junio de 2022.

El incremento tanto de la matrícula de nuevo ingreso como de la población estudiantil se debe, en primera instancia, a la cooperación entre la UNACH y la UAM, con una perspectiva de educación inclusiva. La colaboración interinstitucional tiene como objeto establecer la vinculación académica, científica y cultural para la realización de actividades encaminadas a programas de movilidad, superación académica, docencia, investigación, servicios académicos-profesionales y difusión. De esta cooperación académica se deriva la participación de profesores invitados tanto nacionales como de países latinoamericanos con los que la UAM tiene convenios de colaboración. La diversidad de experiencias académicas ha permitido a los estudiantes de la licenciatura en modalidad a distancia tener una perspectiva amplia en su formación profesional.

Otras acciones de mejoramiento de la cobertura y equidad son las Sedes Académicas Municipales; la UNACH, a través de convenios colaborativos con los diferentes municipios del estado, creó sedes académicas municipales, que son espacios físicos dotados de equipos de cómputo y conectividad inalámbrica, en donde se brinda asesoría tecnológica y académica para los estudiantes que no cuentan con las herramientas necesarias para el estudio en la modalidad a distancia, es así como estudiantes de la LGMIPYME asisten a estos espacios para ingresar a la plataforma *Educa-t* y llevar los módulos correspondientes; de esta manera, el programa de estudios tiene una cobertura en los municipios y pueblos originarios.

FIGURA 3.
Distribución de las Sedes Académicas a Distancia



Fuente: UNACH. Universidad Virtual, Sedes Académicas.

A través de estas sedes académicas se lleva a cabo la difusión de la licenciatura a los diferentes grupos étnicos del estado de Chiapas, contando así con un registro de 70 estudiantes matriculados, hablantes de lengua materna originaria.

TABLA 6.
Grupos étnicos

Grupos étnicos	Estudiantes matriculados y activos
Tzeltal	48
Tzotzil	2
Chol	10
Zoque	9
Mochó	1

Fuente: Control escolar. CEUNE, 2022.

En convenio con los Centros Estatales de Reinserción Social de Sentenciados *CERSS*, la UNACH tiene en marcha el proyecto “Universidad Solidaria: Inclusión de grupos vulnerables a la educación en la modalidad a distancia”, cuyo objetivo general es identificar las necesidades, demandas y perspectivas de formación profesional de la población de los *CERSS* en Chiapas, para su profesionalización a través de la modalidad a distancia.

El programa de la LGMIPYME actualmente atiende a 22 personas privadas de su libertad de los diferentes Centros Estatales de Reinserción Social de Sentenciados (*CERSS*). Con este proyecto no sólo se forman profesionales, también se motiva a estos estudiantes para un cambio positivo en la vida y su reinserción en la sociedad. Así, al momento, la licenciatura cuenta con cuatro egresados que se encuentran en libertad y forman parte de la sociedad con proyectos de emprendimiento.

Respecto a la Calidad del Programa Educativo en modalidad a distancia, la licenciatura cuenta con dos reconocimientos de acreditación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (*CIEES*):

- ♦ El primero fue otorgado en marzo de 2019. En la XVIII Sesión del Comité de Ciencias Sociales y Administrativa de los *CIEES*, celebrada los días 11 y 12 de marzo de 2019, el Comité Interinstitucional determinó NIVEL 1, con vigencia de tres años.
- ♦ El segundo, en junio de 2022. En la XXXVIII Sesión del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, celebrada el día 30 de mayo del presente. La acreditación fue otorgada por tres años, del Padrón de Programas de Educación Superior Reconocidos por su Buena Calidad de los *CIEES*. Este reconocimiento tiene una vigencia de mayo de 2022 a junio de 2025.

4. A manera de conclusión

La experiencia y los resultados expuestos en este capítulo dan cuenta de una exitosa cooperación académica para la inclusión educativa en el ámbito de la gestión de la MIPYME, a partir de la alianza entre dos universidades públicas mexicanas. La UAM se encuentra entre las primeras tres universidades mejor evaluadas de México y en la posición 30 de 122 universidades de América Latina. Por su parte, la UNACH en los últimos años ha escalado de manera significativa, de la posición 154 en 2021, a la posición 128 en 2022 entre las mejores universidades de América Latina, y del lugar 19 al 17 entre las universidades mexicanas (*The Times Higher Education World University Rankings*, 2022).

La modalidad a distancia en la que se oferta la LGMIPYME indudablemente ha facilitado la puesta en marcha de diversas prácticas conjuntas que potencian las capacidades de gestión, las fortalezas académicas, de investigación y de difusión de ambas universidades. Partiendo del análisis de las necesidades de los estudiantes y docentes para el mejoramiento del currículo escolar, de la transformación de prácticas pedagógicas y tecnológicas para el aprendizaje y la evaluación, del seguimiento académico y de nuevas formas de interacción y cohesión social, se ha permitido incrementar las oportunidades de acceso, gratuidad y calidad en la educación superior.

Como resultado de la cooperación, se han desarrollado proyectos para facilitar los servicios académicos, administrativos y técnicos para estudiantes y docentes; además de la tutoría y seguimiento, se ha puesto especial énfasis en la atención personalizada acorde a las necesidades de los estudiantes durante su trayectoria académica. La incorporación de profesores invitados nacionales e internacionales y de los estudiantes monitores aporta a maestros y estudiantes en formación nuevas perspectivas sobre el objeto de estudio de la licenciatura. Además, en conjunto se realiza la actualización continua de materiales y contenidos del programa educativo, y a través de la creación de foros y congresos se logra mantener una actualización constante sobre los problemas, respuestas y tendencias de las condiciones del medio social, cultural y económico de las MIPYMES, no sólo en México sino en Latinoamérica.

A dos años de la firma del convenio de colaboración entre la UNACH y la UAM, los resultados de la suma de esfuerzos y capacidades de ambas instituciones dan cuenta del potencial que puede tener la cooperación interinstitucional entre las universidades de educación pública. Es importante señalar que estos logros tienen como fundamento la acción colectiva y organizada de las personas, y la forma en que éstas perciben y viven la educación. No existe una receta secreta e infalible para lograr una cultura de la colaboración y la cooperación que permita conseguir objetivos que de manera aislada no podrían conseguirse; es necesario que concurren diversos factores para construir el trabajo conjunto, entre ellos, la voluntad de los actores involucrados es clave y sumamente relevante para realizar acuerdos y acciones pertinentes que permitan un firme avance (Cruz, 2006).

Las perspectivas de promoción del proyecto incluyen una educación a distancia más abierta, inclusiva, equitativa y colaborativa. La educación a distancia se ha convertido en una herramienta socializadora indiscutible de la educación, demandada y valorada positivamente cada vez por mayor población. En el caso de la LGMIPYME, el potencial de promoción y desarrollo es muy amplio; es posible ofertar el programa en todo el territorio nacional, aun en las comunidades étnicas y de difícil acceso, sólo contando con señal de Internet en alguna localidad cercana. Como instituciones públicas, la cooperación académica es una estrategia franca para optimizar la inversión que genera el crecimiento de la matrícula; sin embargo, como se ha hecho patente, el crecimiento en la población escolar puede ser sostenido por un Sistema de Educación a Distancia, con la participación de profesores invitados, nacionales e internacionales, quienes demuestran cada vez mayor interés y compromiso en participar en proyectos innovadores e incluyentes. En este sentido, la LGMIPYME acaba de lograr su segunda Acreditación de Calidad, vigente al año 2025. El convenio entre ambas universidades continúa operando; día a día conjuntamente se construye y fortalece un Sistema de Educación a Distancia, que a corto plazo se pueda extrapolar con diversas licenciaturas en diferentes contextos y latitudes.

Referencias

- Artís, M. y Hernández, P. (2021). El acompañamiento docente: De la virtualidad a la enseñanza combinada. En E. A. Peñalosa y P. C. Hernández (Coords.). *Modalidades alternas para la innovación educativa en la formación universitaria* (pp. 194-219). UAM.
- Cruz, Z. (2006). Colaboración en la pequeña organización formada por equipos de trabajo orientada al desarrollo tecnológico. En *El caso del grupo de investigación científica y desarrollo tecnológico*, A. C. (tesis de doctorado). UAM, México. <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=13530&docs=UAMI13530.pdf>
- Hernández, P. y Silva, B. (2021). El cambio educativo: Experiencias de aprendizaje semipresencial para la innovación educativa en la UAM. En E. A. Peñalosa y P. C. Hernández (Coords.). *Modalidades alternas para la innovación educativa en la formación universitaria* (pp. 67-97). UAM.
- Monarca, H. (Coord.). (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=716469>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación 2030. Declaración de Buenos Aires. Reunión regional de ministros de educación de América Latina y el Caribe*. Autor.
- The Times Higher Education World University Rankings*. (2022). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022>
- UNESCO. (2016). *Educación para transformar metas, opciones de estrategia e indicadores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245278>

- UNESCO. (2022). *Conferencia mundial de educación superior*. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2022-world-conference>
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2010). *Plan de estudios de la Licenciatura en Gestión de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa*. Autor.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2020). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas (español-tseltal)*. <https://www.unach.mx/images/documentos/Ley-organica-bilingue.pdf>
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2020). *Modelo educativo y académico*. <https://www.unach.mx/component/k2/modelo-educativo-y-academico>

CAPÍTULO 11

Diseño e Implementación del Ambiente Virtual de Idiomas

Ana Lilia Villegas Pacheco, Ricardo Arroyo Mendoza, Jorge León Martínez, Melchor Sánchez Mendiola

«Aprender otro idioma es como convertirse en otra persona»

HARUKI MURAKAMI

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad describir el proceso de diseño e implementación del Ambiente Virtual de Idiomas (AVI). Este sitio fue construido para atender la necesidad de cubrir el requisito de idioma extranjero de los alumnos de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y para fortalecer el aprendizaje de la lengua inglesa en las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita). El público que se ve directamente beneficiado con el AVI es el alumnado del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), que acude a asesorías en horarios preferentemente no laborables o viven en áreas alejadas de los distintos campus universitarios.

Para la creación del proyecto, se convocó a profesores de distintas entidades académicas de la UNAM; como resultado, 52 profesores de 16 diferentes entidades se incorporaron al desarrollo del AVI, y de esta manera se logró que el proyecto tuviera una amplia y diversa participación de la comunidad académica universitaria. Una vez que se conformó el grupo de profesores interesados en participar, se les capacitó para el diseño de actividades en línea; este proceso de capacitación estuvo conformado por pedagogos del Departamento de Diseño Instruccional, comunicadores visuales del Departamento de Comunicación Visual, ambos de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), y profesores de Inglés, quienes contaban con los conocimientos del área y de la metodología a seguir en la enseñanza de la lengua. Se tomaron como base los programas de las asignaturas curriculares de Inglés, de la Facultad de Derecho y de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) Unidad Morelia, así como del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); el resultado fue de 194 Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA), que atendían tanto los objetivos de dichos programas, como los descriptores del MCERL. Con estas UAPA se conformaron las ocho asigna-

turas de Inglés, para impartir los contenidos de los programas que atienden los niveles desde el A1- hasta el B2+ del MCERL.

Cuando se concluyó el sitio, se procedió a la implementación e impartición de las asignaturas de Inglés en dos entidades: la Facultad de Derecho y la ENES Unidad Morelia. Posteriormente, se fueron sumando otras entidades académicas hasta llegar a diez en la actualidad: las dos mencionadas y las facultades de Artes y Diseño (FAD), de Medicina, de Odontología, de Ciencias Políticas y Sociales, de Estudios Superiores (FES) Acatlán, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), así como las ENES Mérida y Juriquilla.

Proyectos como el AVI, que desarrollan contenidos abiertos, además del aprendizaje fomentan la colaboración entre las instituciones de educación superior, que enfrentan problemáticas similares para sus estudiantes.

Cabe señalar que este documento sigue una metodología empírica, pues establece el propósito del trabajo, los antecedentes y justificación del mismo, la teoría y la literatura relevante que sustenta el marco teórico, así como los datos que reflejan el impacto de la implementación del AVI hasta el momento actual.

1. Antecedentes y justificación del proyecto

En la UNAM, los alumnos de nivel licenciatura deben acreditar o cubrir el requisito de inglés para poder titularse. Este requisito académico es necesario, ya que cualquier investigador o profesional que quiera estar al día o acceder a información escrita especializada, necesita preferentemente saber inglés para estar informado de los rápidos avances que se están dando en su área de conocimiento, pues el 75 % de la bibliografía científica está en inglés. Además, Herrera (2009) señala que un 80 % de las ofertas de puestos para altos directivos tienen el dominio del inglés como requisito obligatorio.

De ahí que dentro del *Plan de Desarrollo de la UNAM 2015-2019* (primer periodo de la actual rectoría) se destaque la importancia del aprendizaje de las lenguas adicionales al español. De esta manera, en este documento se incorpora el punto 1.3. Aprendizaje de diversas lenguas extranjeras y originarias, del que se desprenden las siguientes acciones:

- ◆ Desarrollar estrategias académicas para fortalecer la enseñanza del inglés y de otras lenguas extranjeras.
- ◆ Incrementar las horas de aprendizaje de la lengua inglesa con académicos certificados y grupos reducidos en iniciación universitaria y bachillerato.
- ◆ Promover el uso de la lengua inglesa con una orientación disciplinar en el nivel licenciatura y posgrado.
- ◆ Ofrecer cursos extracurriculares de lengua inglesa en el bachillerato y licenciatura durante los periodos intersemestrales. (Graue, 2017, p. 14)

Además, en este mismo documento, en el punto 1.10. *Eficiencia terminal* se destaca: “Favorecer la terminación de estudios de bachillerato, la titulación en la licenciatura y la graduación en el posgrado de los alumnos en los tiempos reglamentarios, mediante programas institucionales de apoyo y seguimiento” (p. 16).

Por otra parte, la matrícula de licenciatura rebasa los 200 000 alumnos, de los cuales 45 000 son de las modalidades de educación abierta y a distancia, quienes deben cursar las asignaturas de Inglés de manera curricular, o cubrir algún requisito vinculado con la acreditación de un idioma extranjero (UNAM, 2021).

Tomando como referencia los puntos anteriores, la CUAIEED consideró como uno de sus proyectos sustanciales el desarrollo de un Ambiente Virtual de Idiomas, en el que se pudiera atender la necesidad de cubrir el requisito del idioma extranjero, así como fortalecer el aprendizaje de la lengua inglesa en las cuatro habilidades lingüísticas, que de acuerdo con Hinkel (2006) son las habilidades básicas para establecer la comunicación en una lengua.

El AVI tiene un sitio web dividido en dos secciones principales: *Aprende*, que requiere de un profesor para dar seguimiento a las actividades y por tanto se necesita contar con un usuario y contraseña para acceder a las asignaturas correspondientes, y *Practica*, que es una sección auto-gestiva que no requiere de usuario y contraseña para acceder. Quienes se ven directamente beneficiados con este sitio son los alumnos del SUAyED, como ya se mencionó previamente, quienes accederán a la sección *Aprende*, y el público en general, que puede consultar la sección *Practica*.

Con la finalidad de enriquecer el proyecto, en 2017 la UNAM firmó un convenio de colaboración con el Consejo Británico con sede en México, para apoyar la construcción del AVI. Las actividades centrales del Consejo Británico fueron:

- a. Verificar que los contenidos desarrollados correspondieran con el nivel del MCERL donde eran ubicados.
- b. Grabar los audios para las UAPA, modelo con el cual se desarrolló el AVI, y para los exámenes de las ocho asignaturas de Inglés.
- c. Revisar la redacción, uso de vocabulario y expresiones idiomáticas de los contenidos plasmados en las UAPA.

2. Diseño pedagógico

Dado que el AVI es un proyecto que no existía en la UNAM, fue necesario conformar un equipo de profesionales de distintas áreas de la CUAIEED para su desarrollo. Se acordó que el Departamento de Desarrollo de *Software* Educativo de Idiomas sería el responsable académico del proyecto; el Departamento de Diseño Instruccional apoyaría en la capacitación de los profesores, para el desarrollo de los guiones instruccionales, y así desarrollar las UAPA que integrarían las ocho asignaturas de Inglés; y el Departamento de Comunicación Visual se encargaría de diseñar e

implementar en la plataforma las actividades señaladas en los guiones instruccionales desarrollados por los profesores de las asignaturas de Inglés. Así, el equipo de trabajo se conformó de la siguiente manera:

a. Administrador del proyecto

El Departamento de Desarrollo de *Software* Educativo de Idiomas fue el administrador del proyecto y responsable académico; sus funciones fueron:

- ◆ Desglosar los temas que componen cada asignatura, desarrollados en las UAPA.
- ◆ Asignar los temas a los distintos profesores que participaron en el desarrollo de las UAPA.
- ◆ Establecer la función comunicativa de cada uno de los temas. Estas funciones fueron establecidas con base en Halliday (1978) y Jakobson (1984).

La importancia de esta última actividad radica en que los nombres de los temas a desarrollar hacían referencia a estructuras gramaticales que son el elemento más concreto de un idioma; sin embargo, con la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras era necesario darle un enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980), es decir, asignar una función comunicativa a cada una de las 194 UAPA.

b. Expertos en contenido

Los expertos en contenido fueron los profesores de Inglés que desarrollaron las UAPA; sus funciones fueron:

- ◆ Atender el nivel, objetivo y función comunicativa del tema asignado.
- ◆ Redactar la presentación de los temas y los contenidos académicos a estudiar.
- ◆ Diseñar los ejercicios de comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y escrita.
- ◆ Diseñar los ejercicios de autoevaluación.
- ◆ Redactar los contenidos de las escaletas de la sección auditiva.

c. Asesores pedagógicos

Dada la magnitud del proyecto, se requirió de la participación de 20 asesores pedagógicos. La función sustantiva de estos asesores consistió en revisar y retroalimentar las distintas versiones

de los guiones producidos por los 52 profesores responsables de diseñar las 194 UAPA. Dentro de sus actividades se encontraba la de verificar que en los guiones estuvieran correctamente planteados los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje.

d. Responsable académico

El Departamento de Desarrollo de *Software* Educativo de Idiomas asesoraba a los profesores sobre tres aspectos principalmente:

- ◆ Congruencia de los ejercicios con la función comunicativa del tema
- ◆ Verificación de la contextualización de los ejercicios
- ◆ Concordancia con la metodología adoptada para el proyecto

Una vez que el profesor atendía las sugerencias del responsable académico, acordaba con el asesor pedagógico continuar el trabajo en un documento llamado *guion instruccional*, el cual conjuga los contenidos y las estrategias didácticas, establece las indicaciones de programación y diseño gráfico del proyecto educativo (UAPA en este caso), así como la forma en la que se encuentra estructurado el tema, que sigue un orden lógico para su navegación en plataforma. Es importante destacar que dicho documento tiene un diseño flexible, que permite el tratamiento de todo tipo de información. Una vez concluido el guion instruccional, se enviaba al comunicador visual asignado.

e. Comunicadores visuales

Este ambicioso proyecto requirió del trabajo de 25 comunicadores visuales, para transformar la información de los guiones instruccionales en materiales educativos visuales en línea. Dichos contenidos debían estar organizados para que la información pudiera ser comprendida, por medio de la articulación de cuatro elementos centrales:

- ◆ Texto: Empleo de distintas fuentes tipográficas, considerando sus características, así como sus variantes, para jerarquizar y organizar el contenido.
- ◆ Imágenes: Congruentes con el discurso y el destinatario, además de sistematizar la relación que se establece con los textos.
- ◆ Color: Establece una relación entre el contraste, la visualización y la lógica, para facilitar su comprensión.
- ◆ Organización gráfico-editorial: Se define como un espacio en donde se dispone toda la información, de forma clara y precisa.

De ahí que la labor de los comunicadores visuales en este proyecto haya sido fundamental para que los contenidos digitales se encontraran alineados con los objetivos de aprendizaje y el enfoque pedagógico de las distintas UAPA desarrolladas.

f. Ingeniero en Sistemas

La participación del ingeniero en Sistemas comprendió desde la instalación de los servidores, la plataforma y sus interconexiones, hasta el desarrollo de actividades interactivas en diversos lenguajes de programación, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A su vez, dio mantenimiento y actualizó las plataformas que se utilizaron.

Algunos de los recursos desarrollados en las UAPA requirieron la programación de recursos didácticos originales y reutilizables en entornos de aprendizaje en línea, y que se establecieran las condiciones para su almacenamiento en repositorios.

g. Corrector de estilo

La corrección de estilo se hizo de manera conjunta con el Consejo Británico. Se corrigieron las faltas de ortografía que pudiera tener el texto, se verificó el buen uso de la lengua, asegurando que se mantuviera el mismo estilo a lo largo de la UAPA; se corrigió la sintaxis y semántica a lo largo del escrito, así como también se corrigieron las faltas de concordancia.

h. Experto en multimedia

Finalmente, los hablantes nativos de inglés del Consejo Británico acudieron al área de Televisión Educativa de la CUAIEED, con los expertos en grabación de audios, para desarrollar las escaletas de las 194 UAPA diseñadas. Se requirieron 35 sesiones de grabación, de tres horas cada una. Para poder llevar a cabo estas sesiones, fue necesario que el Departamento de Desarrollo de *Software* Educativo de idiomas coordinara los horarios del Departamento de Televisión Educativa de la CUAIEED, el enlace del Consejo Británico y los profesores que grabarían las escaletas de los audios y videos necesarios. Además, este experto se encargó de la creación, musicalización y edición de los videos.

3. Formación de profesores

Una vez conformado el grupo de 52 profesores, los responsables de los departamentos de Diseño Instruccional, Comunicación Visual y Desarrollo de *Software* Educativo de Idiomas desarrollaron un taller de tres sesiones, de cuatro horas cada una, en donde se capacitó a los profesores para desarrollar las UAPA de manera óptima.

El Departamento de Diseño Instruccional abordó las siguientes temáticas, para contextualizar a los profesores en el desarrollo de actividades de aprendizaje en línea, lo cual fue fundamental, ya que la mayoría de ellos carecía de formación en este rubro:

a. Desarrollo de proyectos educativos a distancia

Se expuso cómo se conforman los grupos de trabajo de los proyectos, la metodología a seguir, así como ejemplos de distintas implementaciones que se han realizado en algunos proyectos con características similares a las del AVI.

b. Derechos de autor

Se dieron a conocer los conceptos básicos del derecho de autor, para aplicarlos en el desarrollo de contenidos en la modalidad a distancia.

c. Proceso de elaboración de un tema (UAPA)

En esta etapa se describió la metodología a seguir en cuanto a diseño instruccional –empleada en la CUAIEED– para la elaboración de una UAPA.

d. Redacción de objetivos de aprendizaje

Uno de los elementos más importantes de la UAPA son los objetivos de aprendizaje, y por ello se abordó este tema en el taller.

Se empleó la *Taxonomía* de Bloom (1971) y se dieron ejemplos con algunos señalamientos, como el nivel de complejidad, precisión y evaluación. En los objetivos de aprendizaje se describe lo que se espera que el alumno aprenda o realice, y tienen la función de clarificar la intención de lo que se pretende enseñar, por tanto, marcan un camino, sirven de guía (Ausubel, 2002).

e. Desarrollo de contenido

En esta fase el experto en contenido redactó en forma expositiva el tema dentro del guion instruccional y presentó la información necesaria para la realización de las actividades de aprendizaje. Se esperaba que en el guion instruccional se respondieran las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los conceptos o hechos primordiales?, ¿qué orden seguirá para exponerlos?, ¿a qué nivel de profundidad y amplitud se trabajarán?, ¿qué aprendizajes se requiere promover?, ¿se adecuan a las características de los alumnos?, ¿se tomaron en cuenta los objetivos de aprendizaje?

Adicionalmente, se recomendó tomar en cuenta los siguientes tres elementos:

- ♦ **Consideraciones generales.** Se solicitó que la redacción de los contenidos incluyera información actual, pertinente, precisa y con lógica argumentativa; que se considerara el perfil de la audiencia; y que cada pantalla tuviera una extensión aproximada de 300 palabras, contemplando descansos visuales, archivos descargables, así como recursos para la presentación de contenidos.
- ♦ **Autoevaluaciones.** Al menos una sección de la UAPA contendría este tipo de reactivos, por lo que se precisaron los recursos disponibles para generarlos. Durante el diseño de este tipo de actividades se contempló la relación de dichas actividades con el objetivo y la función comunicativa, la complejidad de acuerdo con el nivel de los participantes, el fomento de aprendizajes individuales y colectivos, y propiciar el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma.
- ♦ **Referencias.** Al final de cada una de las UAPA se incluyó una sección de referencias, que a su vez fue subdividida en *Referencias básicas* y *Referencias complementarias*. En la primera de ellas se incluyeron sitios o libros con información muy completa y detallada que el alumno pudiera consultar para ampliar su conocimiento con respecto al tema, y en la segunda, sitios con información o ejercicios donde pudiera practicar de manera adicional la información revisada en la UAPA.

Dentro de las ventajas que ofrece trabajar con un formato de guion instruccional se encuentran las siguientes:

- a. Indica al asesor pedagógico y al experto en contenido los componentes que se deben desarrollar y explica en qué consiste cada uno de ellos.
- b. Facilita el control de las distintas versiones generadas de la UAPA entre el experto en contenido y el asesor pedagógico.
- c. Estructura y ordena la información para el proceso de integración.
- d. Traduce el trabajo de asesoría pedagógica al comunicador visual.
- e. Agiliza el proceso de actualización de contenidos y actividades en línea.

Por su parte, el Departamento de Comunicación Visual mostró los distintos recursos a los que los profesores podían acceder para diseñar sus actividades, entre los cuales se encuentran:

- ♦ **Completar arrastrando.** Es un tipo de pregunta en donde los estudiantes arrastran palabras, imágenes o ambas desde una lista, y las sueltan dentro de huecos predefinidos sobre una imagen base.
- ♦ **Completar arrastrando en columnas.** Ejercicio similar al anterior, pero en éste los alumnos arrastran los elementos de la columna del lado derecho al lugar que les corresponda en la columna del lado izquierdo.
- ♦ **Falso/Verdadero.** Es un tipo de cuestionario en el que hay que decir si una afirmación es verdadera o falsa. Para cada reactivo se dispone de una retroalimentación en la que se indica por qué la respuesta es incorrecta.
- ♦ **Opción múltiple.** Los recursos de preguntas de opción múltiple tienen la propiedad adicional de que los elementos a seleccionar pueden incluir resultados de fórmula de valores numéricos, que son seleccionados aleatoriamente a partir de un conjunto, al momento en que se resuelve el ejercicio; además, se les puede agregar la retroalimentación correspondiente.

El Departamento de *Software* Educativo de Idiomas abordó las siguientes temáticas con los expertos en contenido:

- ♦ **Enfoque comunicativo.** Enfoque o metodología utilizada para la enseñanza de lenguas, nacida en los años 70 del siglo XX, como reacción a los enfoques basados en la gramática, y que trata de conseguir de manera prioritaria el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. El soporte teórico de este enfoque se asocia con el sociolingüista Hymes (1972) y los lingüistas Halliday (1978) y Widdowson (1978); este último concede una gran importancia al concepto de *lenguaje* como instrumento para comunicar significados dentro de entornos sociales. Desde un punto de vista pedagógico, lo más importante, de acuerdo con esta aproximación, es conseguir que el alumno logre comunicarse, en principio de forma limitada, para más tarde adquirir mayor soltura y corrección.
- ♦ **Las cuatro habilidades lingüísticas.** Las habilidades lingüísticas son: comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita (*listening, reading, speaking and writing*). Por muchos años, expertos en la teoría y práctica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras han señalado la importancia de trabajar estas cuatro habilidades básicas del lenguaje, de un modo integrado y no como bloques aislados (Brown, 2008). Actualmente, las metodologías de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se centran en la realización de tareas comunicativas que involucren el uso auténtico y efectivo de la lengua que se aprende, integrando diversas habilidades en una misma actividad de aprendizaje, ya sea de forma simultánea o sucesiva (Hinkel, 2006; Oxford, 2001).

- ♦ **Las funciones comunicativas.** Con el concepto *funciones lingüísticas* se alude a un determinado tipo de unidades de la lengua que resultan de analizarla desde la perspectiva de su uso y no desde su estructura formal. Así, con el enunciado “¿Por qué no vienes a comer a casa este fin de semana?”, un hablante puede estar haciendo una invitación. Desde el punto de vista del análisis gramatical, este enunciado está formado con una oración interrogativa introducida por una partícula interrogativa, datos que resultan ser independientes de cualquier contexto de uso. Desde el punto de vista del análisis nociofuncional, el enunciado está asociado más frecuentemente a la función lingüística de hacer una invitación, pero puede estar asociado también a otras funciones lingüísticas, como, por ejemplo, pedir una explicación sobre una decisión o sobre un comportamiento. El interlocutor del hablante interpretará adecuadamente el sentido de esas palabras con ayuda de los conocimientos que tiene de su situación particular de comunicación, y a ese procedimiento de interpretación entre interlocutores se le conoce como *negociación del significado*. El sentido de un enunciado, a diferencia de la estructura gramatical en la que éste se formula, siempre depende del contexto de uso (Wilkins, 1976).
- ♦ **El enfoque accional.** Este enfoque considera a los alumnos que aprenden una lengua, como agentes sociales, miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo –no sólo relacionadas con la lengua– en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Instituto Cervantes, 2001).
- ♦ **El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.** Este Marco es considerado como el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en gran parte del mundo para definir las habilidades lingüísticas de los alumnos, en una escala de niveles de inglés desde un A1, nivel básico de inglés, hasta un C2, para aquellos que dominan el inglés de manera excepcional. También ayuda a que las distintas instituciones educativas puedan comparar fácilmente el nivel de dominio alcanzado por los alumnos.

Una vez que se expusieron estos conceptos a los profesores, estaban preparados para diseñar las UAPA asignadas. Además, durante todo el proceso de desarrollo siempre estuvieron acompañados por un asesor pedagógico.

4. Proceso de implementación y actualización de contenidos

Hasta este momento se ha expuesto cuál fue el proceso de diseño de las 194 UAPA. A continuación, se explicará cómo fue su proceso de revisión, que consistió en seis etapas. Es importante señalar que no se avanzaba a la siguiente etapa hasta que el experto atendiera las observaciones que se le indicaban o llegara a algún acuerdo con el responsable de la etapa correspondiente:

1. Una vez que el profesor terminaba el diseño de la UAPA en el guion instruccional, el Departamento de Desarrollo de *Software* Educativo de Idiomas revisaba que los ejercicios atendieran a los objetivos y a la función comunicativa planteada, así como la congruencia con la metodología señalada y el enfoque accional, de acuerdo con el MCERL.
2. En la segunda etapa, y en caso de no tener observaciones, el asesor pedagógico procedía a la revisión correspondiente (congruencia de objetivos con los ejercicios, retroalimentaciones, determinación del recurso más apropiado para el ejercicio correspondiente, referencias, etc.). Esta parte fue la más compleja, debido a la constante ida y vuelta del guion instruccional, pues debían llegar a un acuerdo el experto en contenido y el asesor pedagógico respecto a los ejercicios y su formato.
3. En esta tercera etapa, el asesor pedagógico se ponía en contacto con el comunicador visual para desarrollar los ejercicios en la plataforma; cuando éste terminaba, el asesor pedagógico realizaba la primera revisión, y en caso de que existieran ajustes por realizar, los solicitaba.
4. En la cuarta etapa, el asesor pedagógico contactaba al experto en contenido para que revisara en plataforma el contenido, así como los ejercicios. En caso de que el experto tuviera alguna observación, debía plantearla en el guion instruccional, para que quedara registro de todos los cambios solicitados.
5. En la quinta etapa, el asesor pedagógico contactaba al comunicador visual para enviarle los cambios solicitados y éste los atendiera. Después, se volvía a someter a la revisión del experto, para que diera el visto bueno correspondiente y finalmente poder liberar la UAPA.
6. Esta última versión de la UAPA se enviaba al Consejo Británico para hacer correcciones relacionadas con el vocabulario y uso de la lengua (el Consejo Británico tenía profesores contratados para llevar a cabo esta actividad). Una vez que se llevaban a cabo estas observaciones, el Departamento de Desarrollo de *Software* Educativo de Idiomas seleccionaba las observaciones que consideraba pertinentes, marcaba los cambios en el guion instruccional, y el asesor pedagógico contactaba al comunicador visual para que realizara los ajustes solicitados. Finalmente, se verificaba en plataforma que los cambios hubieran sido aplicados y se liberaba la versión final de la UAPA.

La infraestructura tecnológica usada en la implementación del AVI tuvo dos componentes:

- ◆ El *hardware* consistió en una máquina virtual (servidor virtual), montada sobre servidores físicos de la UNAM, para optimizar el uso de la memoria RAM, procesador y disco duro.
- ◆ El segundo componente es el *software*, que consistió en el sistema operativo, servicios web y plataforma de administración de contenidos (*Learning Management Systems* [LMS]; Moodle, por sus siglas en inglés), todos de código abierto. Las UAPA se construyeron en HTML y recursos programados en JavaScript.

Se definió una arquitectura de operación para el AVI, en donde la sección *Practica* consultaba las UAPA desde el sitio web, y por otro lado la sección *Aprende* requería primero de un registro en la plataforma Moodle, desde donde se consultaba el repositorio de las UAPA usando recursos y navegación dentro del LMS. Esta arquitectura permitió consultar el contenido desde un solo repositorio, de tal forma que las modificaciones o nuevas UAPA se hacían sólo una vez y no varias veces en cada uno de los Moodle de las distintas entidades que empleaban el AVI.

5. Difusión y alcances

La primera acción que se realizó para difundir el AVI fue convocar a los jefes del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de las distintas escuelas y facultades de la UNAM, para que ellos a su vez lo difundieran con los responsables de Idiomas de su dependencia, y en caso de que quisieran ampliar la información podían contactar a la Dirección de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia, de la CUAIEED.

Las primeras dependencias en responder a esta invitación fueron la Facultad de Derecho (semestre 2018-II) y la ENES Unidad Morelia (2019-II); esta última en un inicio únicamente involucró a los alumnos de la licenciatura en Administración de Archivos y Gestión Documental, y en el semestre 2020-I a los alumnos de las otras 12 licenciaturas de la modalidad presencial, esto debido a que el AVI resultó ser una alternativa viable para atender a los alumnos que por cuestiones de prácticas de campo se tenían que ausentar del campus y no podían asistir a las clases del idioma correspondiente.

La ENEO de la UNAM comenzó a utilizar el AVI a manera de pilotaje durante el semestre 2019-II, y se dirigió particularmente a aquellos estudiantes que no habían acreditado la asignatura en los cursos regulares, para así evitar el rezago escolar. En este semestre se registraron 58 alumnos y se fueron incorporando más en los semestres subsecuentes.

Adicionalmente, la FAD inició el pilotaje del AVI durante el semestre 2019-II; en éste participaron 260 alumnos, y dado que los resultados fueron positivos, para el semestre 2020-I se incorporaron 1372 alumnos, y de esta manera se cubrió la totalidad de alumnos de esta Facultad, que curricularmente debían cursar la asignatura de Inglés en ese momento. Cabe mencionar que con las asignaturas de Inglés del AVI, la FAD resolvió un severo problema de espacios que tenía para la impartición de esta asignatura, pues no contaba con salones suficientes, y los alumnos debían acudir los días sábado a cursar la asignatura, lo cual dificultaba la constancia y su eficiencia terminal en esta asignatura en particular.

La Facultad de Medicina, por su parte, diseñó un programa dirigido a los alumnos de alto rendimiento, con los cuales quiere impulsar el aprendizaje del idioma inglés, por lo cual desde el semestre 2020-I ha incorporado alumnos en el uso del AVI.

La FES Acatlán en el semestre 2020-II empleó el AVI para que los alumnos del SUAYED cursaran alguna asignatura; se inscribieron 203 alumnos, pero enfrentaron el problema de que como

no es una asignatura curricular, no contaban con asesores que pudieran acompañarlos, y por esta razón no pudieron continuar en el proyecto.

Un hecho que vale la pena mencionar es que el AVI, durante la pandemia por COVID-19, resolvió algunos de los problemas que las escuelas y facultades de la UNAM enfrentaron para la enseñanza del idioma inglés, ya que las asignaturas del AVI, como se mencionó con anterioridad, se diseñaron tomando en cuenta la metodología actual para la enseñanza de lenguas extranjeras y la validez externa del Consejo Británico; de ahí que las dependencias que ya usaban el AVI y otras nuevas lo emplearan como la solución para atender las necesidades de enseñanza del idioma inglés, ante la imposibilidad de impartir clases de manera presencial. En el siguiente recuadro se muestra cómo ha sido el avance y consolidación de este proyecto hasta el momento.

Ambiente Virtual de Idiomas

	Concepto	Semestre 2018-II	Semestre 2019-I	Semestre 2019-II	Semestre 2020-I	Semestre 2020-II	Semestre 2021-I	Semestre 2021-II	Semestre 2022-I	Semestre 2022-II	Total de alumnos
1	Entidades académicas participantes	1	1	4	5	6	5	8	9	9	
2	Alumnos inscritos	1415	1638	1903	3231	4245	4832	6792	6522	4387	34 965

Como puede observarse, existe continuidad en las escuelas y facultades que han empleado el AVI, dando un total de 10 entidades y 34 965 alumnos. Algunas facultades, como la de Derecho, han disminuido el número de alumnos y esto obedece a que la asignatura de Inglés dejó de formar parte del mapa curricular de la licenciatura, y los alumnos que aún permanecen es porque continúan con el plan de estudios anterior. La ENES Juriquilla, por su parte, dejó de inscribir alumnos porque únicamente dos profesores atendían las necesidades académicas de idioma en la ENES, tanto en sesiones presenciales como en línea, y por ello no les fue posible continuar; sin embargo, como se mencionó con anterioridad, las clases en línea contribuyeron a que se liberaran espacios o no fuera necesario construir espacios especiales para la enseñanza del idioma, en las distintas facultades y escuelas de la UNAM.

Cabe mencionar que la metodología adoptada en el AVI también ha sido de utilidad para el desarrollo de tres UAPA para apoyar el aprendizaje de la lengua náhuatl, pues en la ENES León expresaron la necesidad de materiales didácticos dirigidos a este propósito.

6. Reflexiones

Debido al proceso de globalización que existe en el mundo, el aprendizaje del idioma inglés es y seguirá siendo una necesidad para el desarrollo académico y profesional del individuo; por ello, resulta fundamental que las universidades como la UNAM desarrollen plataformas o repositorios de acceso abierto, en donde los alumnos puedan adquirir y perfeccionar las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés, como una experiencia que promueva la colaboración interinstitucional, al tiempo de que siente el precedente para impulsar el aprendizaje del idioma y se plantee la necesidad de diseñar y desarrollar cursos o recursos interinstitucionales, para el aprendizaje de lenguas originarias o de otras lenguas extranjeras.

Los alumnos hispanohablantes presentan diversas dificultades para el aprendizaje del idioma inglés, y las UAPA son una alternativa para contribuir en la solución de esas dificultades, pues cuentan con explicaciones y ejercicios diseñados y avalados por expertos en el área, tanto de la UNAM como del Consejo Británico.

El proceso de desarrollo del AVI para el aprendizaje del idioma inglés facilitará el desarrollo de contenido de otros idiomas que se diseñen, pues la metodología ya fue afinada, así como los procesos de creación, corrección y puesta en práctica del sitio.

Finalmente, resulta importante destacar que el Ambiente Virtual de Idiomas es una aportación significativa para la educación a distancia y para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en línea, debido a que el modelo con el que fue diseñado permite el aprendizaje de la lengua de manera autogestiva, con apoyo de las UAPA, que son de acceso libre. Las asignaturas en línea han permitido que los alumnos de las licenciaturas a distancia aprendan el idioma con la asesoría de un profesor e independientemente del lugar en donde se encuentren; sin el AVI, esto no hubiera sido posible.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bloom, S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. El Ateneo.
- Brown, H. D. (2008). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1). Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'in.
- Graue, E. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional UNAM 2015-2019*. <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- Halliday, A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE.

- Herrera, M. (2009, agosto). *Coordinación general de lenguas*. Memoria UNAM. <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2009/PDF/12.7-CGL.pdf>
- Hinkel, E. (2006, March). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Penguin.
- Instituto Cervantes. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Jakobson, R. (1984). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Ariel.
- Oxford, R. (2001). 'Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom'. *ERIC Digest*. ED456670.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). *La UNAM en números*. <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.

CAPÍTULO 12

Del Aula Invertida al Modelo de Intervención Organizacional, a partir de la pandemia por COVID-19

Salvador de León Jiménez, José Luis Zarazúa Vilchis

Siempre es preciso cerrar la brecha entre lo que se sabe y lo que se hace.

JEFFREY PFEFFER Y ROBERT SUTTON

Introducción

Aproximadamente dos trimestres anteriores al advenimiento de la pandemia por COVID-19, los que suscriben trabajábamos con casos de estudio en las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) de Análisis de Sistemas, Recursos Humanos I y II, Proyectos de Inversión e Investigación de Operaciones I y, adicionalmente, desarrollábamos materiales multimedia para el aprendizaje asíncrono. Fue así como a la llegada de la suspensión de actividades presenciales nos encontramos con los trabajos avanzados. Mientras retornábamos a las actividades de docencia, nos documentamos sobre las mejores modalidades y modelos pedagógicos, dada la nueva realidad de impartición. Es así como identificamos el Modelo Pedagógico de Aula Invertida, que, sin proponérselo, ya veníamos implementando y combinando con el Modelo de Casos de Estudio.

Pues bien, en este escrito presentamos un trabajo de carácter reflexivo sobre la trayectoria desde la implementación del Modelo Pedagógico de Aula Invertida (en adelante sólo lo llamaremos modelo de Aula Invertida), implementada a través de la modalidad educativa remota-semipresencial, hasta lo más reciente, que es el desarrollo de una metodología de intervención en MIPYMES.

La estructura del capítulo será la siguiente: 1) La adopción del modelo de Aula Invertida, a partir de sus características y los contenidos de las UEA de los autores; 2) Transición del caso de estudio a la práctica en MIPYMES; 3) La estructuración de las clases en modalidad remota-semipresencial; 4) Características de las empresas abordadas; 5) Emergencia del modelo de intervención organizacional; 6) Encuestas y estudios con alumnos: un antes y un después de la implementación de estas modalidades de enseñanza; 7) La perspectiva del proyecto como Modalidades de Intervención en las Organizaciones, para el apoyo de empresas micro y pequeños negocios, familiares o no.

El modelo de Aula Invertida en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Nuestro primer acercamiento con el modelo denominado Aula Invertida fue empleado en la impartición de las UEA Administración de Recursos Humanos I y II, Investigación de Operaciones I y Análisis de Sistemas, para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER), instaurado como respuesta a la pandemia provocada por el COVID-19. Como antecedente de esto presentamos, en octubre de 2020, en el XVIII Congreso Internacional de Análisis Organizacional, Transformaciones y Nuevas Formas de Organización a dos Décadas del Siglo XXI, el trabajo titulado específicamente: “De la irrupción de la educación remota, a su institucionalización. Caso de la Universidad Autónoma Metropolitana”, en la mesa temática “Educación y Transformación Social”, y como parte de esta modalidad de enseñanza, la ponencia fue presentada en modalidad en línea. En aquel entonces nos preguntábamos por qué en nuestra universidad no se promovían modalidades distintas a la presencial, llevando a cabo un análisis documental de soporte jurídico para la implementación de modalidades alternativas a la presencial, en los diferentes planes y programas de estudio a nivel licenciatura, proponiendo como alternativa la incorporación de proyectos educativos que incluyeran diversos estilos de aprendizaje y variedad tecnológica, acorde a las necesidades de la comunidad universitaria, sin dejar de lado un proceso de formación dirigido a docentes, para adquirir las habilidades necesarias para un buen desempeño en las modalidades mixta y a distancia.

Posteriormente, a unos meses de iniciadas nuestras actividades a distancia de manera indeterminada, presentamos en diciembre de 2020 el trabajo titulado “Experiencias de la comunidad universitaria sobre la educación remota y una propuesta general. Caso de la Universidad Autónoma Metropolitana”, en el 1er. Congreso Caribeño de Investigación Educativa “Repensando la formación de los profesionales de la educación”, organizado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (IFODOSU), en República Dominicana, en donde dimos a conocer los elementos referidos a las diferentes modalidades de impartición en que aplicamos el modelo de Aula Invertida en la UAM, derivado de la implementación del PEER, y nos dimos a la tarea de aplicar encuestas a alumnos, con la finalidad de construir un proyecto institucional que llevara a nuestra Universidad a contar con diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje y, a partir de ello, trazar el camino hacia la institucionalización de la educación multimodal o híbrida en la UAM. Las encuestas reflejaron, en aquel entonces, un rezago en materia de capacitación virtual, tanto en el manejo de tecnología educativa en estudiantes y docentes, como en los mecanismos de evaluación de los contenidos educativos en línea y el uso de éstos.

La decisión de emplear el modelo de Aula Invertida se respaldó en que, dadas las características de una apresurada enseñanza remota en la UAM, los alumnos obtenían información en un tiempo y lugar distinto de los asignados para la clase presencial o remota, ya que el acceso a recursos a través de Internet se hizo de manera asíncrona a la clase; estos recursos de aprendizaje

electrónicos consistieron principalmente en actividades multimedia guiadas, que permitieron transferir parte de la información que el profesor habría de transmitir en clase, lo cual permitió también liberar tiempo de clase, para dedicarlo a actividades de aprendizaje en las que la presencia del docente es imprescindible. De igual forma, se estructuraron contenidos con recursos de aprendizaje asíncronos combinados con ejercicios iniciados en clase, y se concluyen en equipo para reforzar el trabajo colaborativo.

Para llevar a cabo lo anterior realizamos un trabajo de investigación, primero analizando el desarrollo evolutivo de distintas teorías educativas hasta el modelo de enseñanza aprendizaje Aula Invertida; sin dejar de considerar las diferentes modalidades educativas, señalamos aquellas en las cuales opera de mejor manera el modelo educativo en cuestión y llevamos a cabo una descripción de la forma en que implementamos el modelo de Aula Invertida en las UEA referidas, operada a través de la plataforma Moodle de nuestro Campus Virtual Azcapotzalco (CAMVIA); además, se presentó el resultado de la investigación cualitativa respaldada en una encuesta realizada a estudiantes de sexto, séptimo y octavo trimestre de la licenciatura en Administración, en donde fue evaluado el modelo de enseñanza referido.

En dicho trabajo se hizo un breve recorrido por algunas teorías educativas, como la conductista (Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner), la cognitivista (Miller, Bruner), la constructivista (Ausubel, Piaget), la socioconstructivista (Vygotsky), la conectivista (Siemens y Downes). Con base en esta investigación, decidimos enfocarnos en esta última –conectivismo–, ya que parte de que el aprendizaje debe ser personalizado y crear en el individuo la “capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones” (Siemens, 2004, p. 9). En este sentido, se puede decir que en medio del desarrollo de las nuevas tecnologías digitales de alta interconectividad, el individuo está inmerso en un caos de conexiones de alta velocidad y con un cúmulo ingente de información, sobre los cuales deberá tomar decisiones que se convertirán en la base de su conocimiento (Bernal, 2019).

Identificamos que este modelo de Aula Invertida supone que el alumno obtiene información en tiempos y lugares virtuales y, por ello, requiere la menor dependencia de lo que diga el profesor, por el contrario, hay una alta mediación digital; con ello, incrementa el compromiso y el involucramiento del alumno en su propia enseñanza, haciendo que forme parte de su creación, permitiendo al profesor dar un tratamiento más individualizado (López, 2014), debido a que en el Aula Invertida, el alumnado es protagonista fundamental de su propio aprendizaje y queda implicado desde el primer momento, pues debe asumir sus responsabilidades, esto es, deberá trabajar, participar, plantear dudas de manera colaborativa al realizar proyectos o resolver problemas, revisando previamente en tiempo asíncrono las clases regulares, los materiales en la plataforma; de esta manera, el tiempo de las sesiones síncronas se dedica a solucionar dificultades de comprensión o aprendizaje, y orientar el trabajo de campo (La Universidad en Internet, 2020).

Esta experiencia que íbamos enriqueciendo paso a paso nos permitió presentar este trabajo en abril de 2021 en el II Coloquio Proceso de Enseñanza-Aprendizaje e Investigación en Cien-

cias Sociales con el trabajo titulado “El Aula Invertida en la Educación Remota. Caso UAMA”, evento organizado por los Departamentos de Administración y Economía en la Unidad Azcapotzalco de la UAM, en el que las encuestas mostraban que el desempeño medido por los propios estudiantes fue evaluado como mejor que el primer trimestre en que tomaron clases en modalidad remota, y también, respecto a los dos trimestres inmediatos anteriores, en los que tuvieron clases en modalidad presencial. Concluíamos este trabajo aseverando que una multimodalidad necesariamente debe estar acompañada de un modelo pedagógico acorde al tipo de curso, pero sobre todo, del acceso continuo del alumno a los recursos asíncronos, a las prácticas o casos de estudio y, sobre todo, a la asesoría permanente del profesor en horarios en los que habitualmente se atiende de forma presencial; para ello se implementó, adicionalmente, el “cubículo virtual” para atender en equipos a los estudiantes en los horarios establecidos para asesoría. Este espacio fue fundamental para corroborar el aprendizaje, que siguiendo a Ferrero (2020) es indispensable crear “mecanismos para cerciorarse que el alumnado ha adquirido los conocimientos necesarios” (p. 76). A continuación, se describe cómo se estructuraron los cursos en la utilización del modelo de Aula Invertida para la impartición de nuestros cursos.

Modelo de Aula Invertida en nuestros cursos

El curso Análisis de Sistemas, como Aula Invertida, cuenta con recursos digitales de autoacceso, lo cual permite el conocimiento de temas de aprendizaje previo a las clases síncronas, pero también se ha visto que posterior a dichas clases el alumno sigue consultando los recursos con una búsqueda más precisa de aquellos elementos que requiere para su trabajo de caso de estudio o intervención.

La evaluación del curso se basa en abordar desde el inicio el caso de estudio o el proceso de intervención en una MIPYME, con la finalidad de que el estudiantado vaya poniendo en práctica los conocimientos adquiridos, recibiendo retroalimentación constante. Adicionalmente, se aplican cuestionarios y exámenes teóricos para reforzar conceptos propios del análisis de sistemas y la metodología empleada.

Los cursos de Administración de Recursos Humanos I y II, en la modalidad de Aula Invertida, cuenta igualmente con recursos digitales de autoacceso, para que los y las estudiantes puedan consultarlos, descargarlos si así lo desean y revisarlos por su cuenta, en el momento que mejor se adapte a sus actividades. Si bien los dos cursos tienen actividades muy distintas entre sí, la primera se enfoca en una serie de procedimientos a realizar, enfocado en diseñar y planear los puestos de trabajo para atraer y obtener a los mejores candidatos a esos puestos; la segunda, consta de una serie de actividades utilizadas para mejorar las relaciones laborales y contribuir a los objetivos de la organización. Los recursos empleados en cada una de ellas tienen una accesibilidad similar.

Cada actividad tiene un mecanismo de evaluación distinto. Las lecturas, por ejemplo, se evalúan mediante cuestionarios en el Aula Virtual. Algunas actividades de investigación sobre algún tema en específico pueden apoyarse de sitios web cuya URL aparece en el Aula Virtual, y los estudiantes tienen que generar o crear los archivos correspondientes, empleando los programas o aplicaciones que sugiere el sitio. Los exámenes, por su parte, también se programan para realizarlos mediante el Aula Virtual durante la hora de clase. Dependiendo del tema, se realizan diversas actividades orientadas a explotar la creatividad de los alumnos, como son la realización de videos breves (no mayores a tres minutos o 50 MB), para explicar en forma concisa algún proceso de la administración de recursos humanos.

Esta experiencia en la estructuración y aplicación del modelo de Aula Invertida fue presentada en el Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la Profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos Investigación y Docencia, en noviembre de 2021 (CUICID 2021), bajo el título “Modelos pedagógicos y modalidades de Enseñanza-Aprendizaje en la educación remota dentro de la Licenciatura de Administración”. En este trabajo, nos centramos en diferenciar modelo pedagógico y modalidad de enseñanza-aprendizaje, así como enfatizar que son complementarios para mejorar la calidad de la enseñanza mixta; nuestro propósito fue, precisamente, describir aquellos modelos y modalidades que han enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) y la forma en que se han empleado en la docencia, particularmente en nuestras UEA pertenecientes a la licenciatura en Administración. Por ello, fue presentada una propuesta educativa considerando tanto modelos pedagógicos como modalidades de enseñanza aprendizaje que permitieran al estudiante obtener, de manera virtual y distribuida, la información en un tiempo y lugar distintos a los asignados tanto en clase presencial como remota, al mismo tiempo que se involucre en el trabajo colaborativo, siendo copartícipe de su propio proceso educativo, para tener experiencias que garanticen el nivel de conocimiento requerido, con el apoyo de recursos asíncronos y actividades multimedia guiadas, como parte de la estructura de contenidos o temas, sin dejar de considerar los estilos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos, así como la naturaleza de los programas de licenciatura.

Del Aula Invertida a la intervención en MIPYMES como experiencia docente

Conforme se mantenían las medidas de la pandemia y la necesidad de dar clases en línea y, de igual manera como sucedió con el Aula Invertida, sin preverlo comenzamos a fungir como agentes de cambio o consultores para realizar intervención en procesos productivos de MIPYMES mediante el modelo de Aula Invertida en la impartición de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA): Análisis de Sistemas y, en esta ocasión se incluía también Proyectos de Inversión. Esta actividad emergió a partir de la pandemia por COVID-19, ya que dichas organizaciones se vieron en la necesidad de introducir a una escala muy elemental el uso de tecnologías informáticas o la diversificación de sus actividades; sin embargo, la carencia de una estructura y de procesos or-

ganizacionales adecuados las mantenía en la supervivencia operativa. Para nuestra sorpresa, los estudiantes comenzaron a solicitar que su caso de estudio lo realizaran en la empresa familiar o en su emprendimiento emergente para consolidarlo, lo cual fue aceptado.

La intervención en las organizaciones, en palabras de French y Bell (1996): “puede cambiar la cultura al dar claridad a los procesos, roles y responsabilidades, y con ello ejercen una enorme influencia en el desempeño de los individuos y de la organización” (p. 16). Las estrategias de intervención empleadas se apegan a lo propuesto por De Faria (2004): el modelo idealístico-educacional, el modelo educacional-contingencial, el modelo dialéctica-síntesis, o bien, el modelo tecnoestructural, que, en este último caso, es el más empleado por nuestros estudiantes para analizar los procesos y la estructura, ya que, como se explicó anteriormente, los alumnos tienen información suficiente para apoyar a empresarios con diagnósticos organizacionales y posibles soluciones.

En la UEA de Análisis de Sistemas, la intervención se realizó utilizando las Metodologías de Análisis y Modelado Orientado a Objetos (proveniente del Análisis de Sistemas Informáticos) y de Análisis de Actores; se desarrolló un manual ex profeso para la intervención, denominado Concepción y Modelado de Sistemas; algunas de las microempresas apoyadas fueron: *Abarrotes Okey*, *Purificadora de agua La Gotita Feliz*, *Tortería Jardín*; *Tamalería y Atoiería Martha Casas Alemán*, *Donut Worry Be Happy*, *Panadería La Escondida*, y otras más, que trimestre a trimestre se sigue apoyando. Dicho documento de Concepción y Modelado permite la documentación general de la MIPYME: descripción general de la organización, identificación de procesos principales a sistematizar, desarrollo de la estructura organizacional, narrativa de procesos que realizan, actores principales identificando sus roles y responsabilidades, secuencia de actividades y diagrama de procesos. Adicionalmente, se desarrolla un sistema básico de información en Excel, a partir del cual pueden iniciar su sistematización. Es así como con la inquietud de fortalecer sus negocios familiares, emergentes por la caída en la economía y el empleo, aplicaron el análisis y desarrollo de sistemas para micro y pequeñas empresas, a partir del trimestre 19-I (2019, invierno). Se pasó de trabajar casos de estudio, a la práctica de campo para el análisis de sistemas, siguiendo el modelo de Aula Invertida.

Por su parte, la UEA Proyectos de Inversión concentra la mayor parte de los conocimientos adquiridos en el programa de la licenciatura en Administración; además, la intervención en las organizaciones se ve como parte del tema de Desarrollo Organizacional, que es analizado al final de la UEA Administración de Recursos Humanos, por lo que consideramos que el alumno tiene información suficiente para apoyar empresas con diagnósticos organizacionales, para proponer alternativas de solución a sus problemas relacionados con la cultura, los procesos o la estructura, utilizando un enfoque de sistemas.

Nuestra experiencia docente en este contexto de la pandemia y la educación remota nos ha mostrado que no todas las UEA pueden ser impartidas a distancia; sin embargo, en el caso específico de Proyectos de Inversión, al ser una materia de onceavo trimestre (de doce en total), los estudiantes están facultados para trabajar de manera individual o grupal para identificar, analizar

y tratar de solucionar problemas concretos de una organización, propia o ajena, y emplear los recursos tecnológicos e informáticos para la asesoría o explicaciones muy puntuales sobre ciertas dudas que no requieren de mucho tiempo para ser atendidas. De la misma manera, se fomenta el trabajo colaborativo, ya que es la naturaleza administrativa de toda organización.

En esta ocasión, esta experiencia también fue presentada como ponencia en el II Coloquio de Docencia “La educación forzada a valorar Virtual vs. Presencial”, en febrero de 2022, evento organizado entre la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Esa ponencia se presentó con el título “La práctica de la intervención en MIPYMES mediante el modelo pedagógico de Aula Invertida. Experiencias docentes en las modalidades virtual, semipresencial y presencial”; en dicho trabajo se describió la experiencia docente antes descrita, desempeñando el papel de asesores de microempresas, para realizar intervención en procesos productivos mediante el modelo de Aula Invertida en la impartición de las UEA. Por lo tanto, nuestro objetivo fue contrastar las distintas modalidades de enseñanza en cuanto al aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la impartición de distintas UEA, considerando nuestro punto de vista y, desde luego, el del alumnado (que se detalla al final del presente trabajo), ya que consideramos que la participación de los estudiantes como actores principales y centrales de las empresas, aun tratándose de las micro y pequeñas empresas, es un elemento esencial en la adquisición y aplicación del conocimiento, sobre todo cuando se intenta mejorar la capacidad productiva y posición competitiva en el mercado o sector al que pertenecen, y dicha adquisición de conocimientos es responsabilidad de nosotros, los profesores.

Para el trimestre 22-I (2022, invierno), la docencia en la UAM se desarrolla ya en modalidad mixta: presencial y virtual. En esta modalidad se aprovechó la presencialidad para el trabajo práctico con el profesor, haciendo uso de salas electrónicas en las que se impartieron sesiones presenciales a un grupo reducido de alumnos, y al resto de manera virtual. Los alumnos recibieron una interacción más personalizada, y la retroalimentación de algunos alumnos que escuchaban la clase a distancia fue inmediata.

Una experiencia de mucho valor para el alumnado es la naturaleza y tamaño de la organización. En la medida en que las intervenciones se realizaron fundamentalmente en micro, pequeñas y medianas empresas, y el haber podido darles estructura, les deja muy claro al alumnado que no hay organización o negocio pequeño que no sea susceptible de administrar, de tal manera que lo estuvieron haciendo para empresas medianas, como talleres mecánicos o plazas comerciales, pero, sobre todo, en microempresas de venta de tamales, sopes, alitas, bisutería, ropa, artesanía, joyería, agua purificada, panaderías, abarrotes, etc.

Ante el regreso a la presencialidad y la modalidad mixta, se ha implementado la exposición al grupo de los avances de unos u otros equipos, y de esta manera están aprendiendo unos de otros e incluso están intercambiando experiencias. Dentro de los tipos de empresas que se abordan hay organizaciones de economía social y solidaria: empresas familiares, emprendimientos individuales y empresas no familiares; entre las primeras y las segundas hay muchas imbricadas.

Esta mixtura ha posibilitado que los alumnos visualicen cómo hacer la intervención en unas y otras, siguiendo los mismos principios administrativos y de sistemas organizacionales, dando la particularidad a cada caso, ya que incluso encontrando empresas del mismo tipo y giro, la administración tiene sus especificidades; por ejemplo, dos papelerías o negocios de venta de comida, en donde se observa que estructura, comportamiento y vínculos son diferentes, lo que abona en la experiencia del alumnado.

Modelos de intervención en microempresas, desde un enfoque de economía social y solidaria

Como se mencionó, se pasó del caso de estudio a procesos de intervención en microempresas, como parte de la práctica académica de los alumnos de la licenciatura en Administración. La metodología de intervención en este tipo de organizaciones nos condujo a participar en el 1.er Foro UAM para Repensar en la Economía Social y Solidaria, que se llevó a cabo en la Rectoría General de la UAM, el 25 de febrero de 2022, y que tuvo el objetivo de propiciar la revisión y el intercambio interinstitucional que permitiera reconocer la importancia de repensar la economía social y solidaria en México y el mundo, ante la revisión de las problemáticas previas a la pandemia por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), así como las nuevas que generaron su aparición. En dicho evento participamos con la ponencia titulada “Modelos de intervención en microempresas desde un enfoque de Economía Social y Solidaria”.

Basados en dicha metodología se busca hacer un análisis de sistemas dirigido al posterior proceso de intervención, estructurándolo a través de un documento denominado de concepción que se describe en este trabajo; adicionalmente, se desarrolla un sistema de información básico en Microsoft Excel, a partir del cual pueden iniciar su sistematización.

Si bien anteriormente se describieron los cambios en las UEA de Análisis de Sistemas y Proyectos de Inversión de los autores, a partir del primer trimestre de su implementación se puede constatar la necesidad de desarrollar estos modelos de intervención con la intención tanto de coadyuvar a que las empresas micro y pequeñas pudieran generar arraigo y fuerza en el arranque o, las que ya existían, brindarles las herramientas que hicieran más viable sostenerse, esto con una perspectiva de economía social y solidaria, así como fortalecer la práctica administrativa del alumnado de la licenciatura en Administración.

Encontramos que las organizaciones inmersas en la economía social y solidaria no están exentas de necesitar un nivel de estructuración importante, lo cual se ha visto en aquellas micro y pequeñas empresas que tuvieron que desarrollar emprendimientos acelerados para que sus familias lograran subsistir ante el embate de la pandemia por COVID-19. Se trata de un proceso de intervención que coloca en su centro al actor o los actores participantes en las funciones de producción, comercialización y distribución; sin embargo, pese a que se encontró en muchos casos que era una sola persona o máximo dos realizando muchas de las funciones, permitió identificar cuáles eran los colaboradores que necesitaba y las responsabilidades que les debía asignar; les

permitió identificar el desempeño de los contratados y en un futuro ampliar y asignar responsabilidades claramente.

De esta manera, como académicos contribuimos en coordinar al estudiantado colaborando con algunas microempresas (en muchos casos las propias), para mantenerlas en operación y que siguieran generando ingresos para las familias y trabajadores involucrados. Ante tal situación, empresas con poco tiempo de establecimiento tuvieron que reconvertirse de manera acelerada, incursionando en procesos de comercialización y distribución basados en la interconexión digital, a fin de generar nuevos puestos de trabajo e incluso nuevos mercados; algunas pudieron mantenerse a flote debido al incremento del trabajo en casa y las entregas de pedidos a domicilio, pero un elemento a destacar es la solidaridad en nuestra sociedad, porque de inmediato percibieron la importancia de no dejar de consumir en los pequeños comercios en la medida de lo posible.

Experiencias del alumnado en la educación remota

Pues bien, en las UEA anteriormente descritas, el uso del Aula Invertida con el apoyo de la plataforma Moodle ha ofrecido un abanico de recursos tanto al profesor como al alumnado, que facilitan y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se han descrito con antelación. Sin embargo, para conocer la experiencia estudiantil con diferentes profesores en los trimestres sexto y séptimo (en los cuales se encuentran las UEA de los autores), y si había el empleo de recursos digitales asíncronos, realizamos una encuesta a 118 estudiantes (de los grupos propios). Por cuestión de espacio para el presente trabajo, se describirán a continuación algunos resultados.

Se trató de una serie de preguntas en la escala de Likert, con las alternativas de respuesta *siempre*, *frecuentemente*, *algunas veces*, *rara vez*, y *nunca*. El rango de edad de los encuestados en ese momento fue de 19 a 27 años, siendo de los 20 a los 22 el sector etario más representativo. En cuanto a la distribución de sexos fueron 92 mujeres y 26 hombres. La encuesta se aplicó en enero de 2021 y se estructuró en 41 preguntas que tenían el propósito de conocer las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia. Evaluando el compromiso del profesor, al menos tres cuartas partes de los encuestados aseguraban que el profesor presentó el programa al inicio del curso, explicó la secuencia de actividades y se apegó a dicho programa. En cuanto a los recursos y materiales de apoyo empleados por el profesor, el 70 por ciento de los encuestados aseguró que el profesor utilizó una metodología didáctica tradicional, es decir, trasladó la educación presencial al monitor, en donde el profesor transmite los conocimientos y el alumno funge como receptor. La pregunta que tuvo una proporción similar en las alternativas de respuestas fue si el profesor sugirió sitios en Internet para desarrollar contenidos o encontrar información sobre un tema en particular; sólo un 22 por ciento de los encuestados respondió que el profesor frecuentemente lo sugería, aunque por otro lado, el 81 por ciento de los encuestados afirmó que el profesor aplicaba ejemplos reales para la enseñanza de conteni-

dos, lo que les permitió hacer un análisis y a su vez utilizar plataformas para interactuar con el docente; esto se puede traducir como una ventaja competitiva de nuestra planta académica: su experiencia, atributo que consideramos va de la mano de la edad; sin embargo, ante la pregunta de si el docente utilizaba redes sociales para la realización de foros de aprendizaje, al menos el 90 por ciento de los encuestados aseguró que no emplea esa alternativa tecnológica para esa actividad, por lo que inferimos que es cuestión generacional. En relación con este tema, por ejemplo, sólo 35 por ciento de los encuestados percibía que los académicos estaban capacitados para el uso de recursos digitales, y tres cuartas partes afirmaron que el profesor utilizó un Aula Virtual para la realización de actividades.

Por nuestra parte, la dinámica empleada en este espacio virtual consistió en desarrollar de manera gradual la estructura planeada, comenzando en la primera sesión presencial, con la explicación del modelo del Aula Invertida; se les presenta un recorrido por la plataforma y se les invita a que revisen el material desarrollado, mostrando su acceso y observando que se va abriendo conforme se avanza en los temas; se hacen evidentes las ventajas del modelo para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los ejercicios o prácticas se determinan previamente las características acordes a la renovación de contenidos prácticos, que pueden ser estudios de caso, formación de grupos colaborativos o temas a resolver, etc.

En relación con esto, sólo una cuarta parte de los entrevistados afirmó que el docente siempre impartió la clase de manera asíncrona, en comparación con el 63 por ciento de los encuestados que afirmó que el profesor siempre impartió su clase de forma síncrona. Ahora bien, en cuanto a la percepción del aprendizaje, sólo una cuarta parte de los encuestados aseguró haber aprendido, en contraste con un 27 por ciento, que aseguró no haber aprendido. La mitad de los encuestados aseguró no encontrar ventaja alguna de este sistema de enseñanza-aprendizaje, y casi el 90 por ciento encontró deficiencias en el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER), aunque ese mismo porcentaje estuvo convencido de que fue la mejor decisión institucional haber iniciado aquel Programa Emergente de Enseñanza Remota.

Los autores del presente trabajo, como profesores, realizamos videoconferencias y contamos con otros recursos con la finalidad de proponer ejercicios o desarrollar estudios de caso, para que el estudiante vaya resolviendo de forma síncrona las actividades o problemas a manera de pizarra y, desde luego, solicitar activar la cámara; las lecturas solicitadas deben ser seleccionadas cuidadosamente por el profesor, de tal manera que le permita, dentro del tiempo establecido fuera de clase (de forma asíncrona) que regularmente son 90 minutos, terminar el tema y responder algún cuestionario o evaluación de la misma en el Aula Virtual. También es esencial para los alumnos tener alternativas de recursos para reforzar su aprendizaje.

En cuanto a las preguntas enfocadas en conocer la problemática de los estudiantes para tomar sus clases, el 62 por ciento aseguraron tener un lugar y material adecuados para tomar sus clases, mientras que el 60 por ciento tuvo que adquirir algún equipo para adaptarse a esta manera de tomar sus clases, y sólo una tercera parte se vio en la necesidad de contratar servicio de Internet. Para enfrentar este problema, la Universidad otorgó equipo a algunos alumnos, por lo que sólo

el 9 por ciento de los encuestados consideró que esos equipos fueron asignados de manera justa a quienes realmente los ocupaban. Al menos el 80 por ciento de los encuestados aseguró que las fallas técnicas en los servidores institucionales perjudicaban su proceso de aprendizaje, y el 92 por ciento de los encuestados afirmó que esta modalidad le resultó más estresante que las clases presenciales.

Perspectivas y expectativas del alumnado

Finalmente, ante el regreso a las instalaciones universitarias en el trimestre 22-I (2022, invierno), para retomar las clases presenciales y mixtas resulta de suma importancia conocer la opinión del alumnado frente a este nuevo cambio que genera emociones encontradas: algunos se muestran gustosos, unos más, indiferentes, y otros molestos, ya que para un alto porcentaje de ellos es una nueva experiencia, pues sólo han recibido clases remotas desde su ingreso a la Universidad. En el caso particular de la licenciatura en Administración de la Unidad Azcapotzalco, tiene un programa en el que se tiene la alternativa de cursar las unidades de enseñanza-aprendizaje bajo una modalidad semipresencial, que se combina con la presencial y por ello se agrega a las opciones mixtas dentro de la multimodalidad.

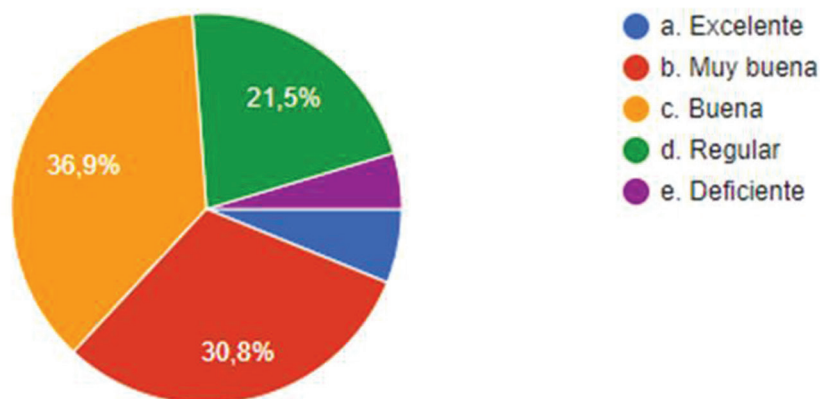
De esta manera, percibimos que el esfuerzo del trabajo colaborativo con Aula Invertida y los recursos multimedia desarrollados para tres materias quedan diluidos ante asignaturas aún con modelos de enseñanza tradicionales imperantes, y donde el alumnado, por los problemas derivados de la pandemia por COVID-19, asumió que “eso es lo que había”, máxime porque, como se ha señalado, si el estudiante se daba de baja o reprobaba, no se le tomaba en cuenta la UEA, era como si no la hubiera cursado.

Nuestra experiencia docente en estas tres modalidades de impartición: virtual, mixta o semipresencial y presencial, producto de la reacción ante las circunstancias que ha ido arrojando la mencionada pandemia, ha sido positiva en cuanto a los resultados mostrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado, aspecto que se pudo observar en nuestros altos índices de aprobación que, a pesar de que el alumnado podía optar en cualquier momento por abandonar las actividades, la mayoría no lo hizo.

Más recientemente, se realizó una encuesta a 65 estudiantes de los grupos de las UEA Administración de Recursos Humanos y Análisis de Sistemas. La encuesta se hizo, precisamente, a través de la plataforma Moodle al inicio de 2022, y se preguntó al alumnado acerca de su experiencia en trimestres anteriores, así como su experiencia sobre las clases remotas y sus expectativas del regreso a las clases presenciales. A continuación, se muestran las respuestas respectivas de los cuestionarios en la escala de Likert.

La encuesta inició con preguntas que los remontaron un año atrás, cuando se les preguntó sobre su experiencia de aprendizaje en el trimestre 21-I, esto es, a inicios de 2021; las respuestas se muestran en la gráfica 1.

GRÁFICA 1.
¿Cuál es tu experiencia de aprendizaje en el trimestre 21-I?

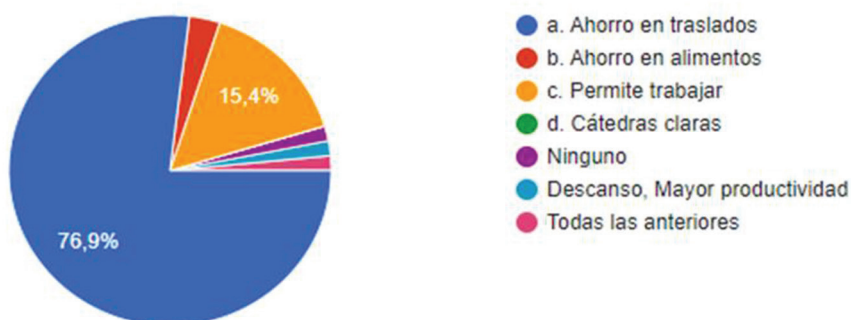


Fuente: Elaboración propia.

El alumnado atribuyó ese cambio a que el nivel de las clases decaía conforme avanzaba el trimestre, y que esto dependía del esfuerzo del profesor; incluso respondieron que en algunas materias no tenían clases, sino que simplemente recibían correos del profesor.

Ahora bien, ante la pregunta ¿qué aspectos positivos rescatas de las clases remotas?, las respuestas se muestran en el siguiente gráfico y es elocuente que no está referida a la docencia, ni al proceso de enseñanza-aprendizaje.

GRÁFICA 2.
¿Qué aspectos positivos rescatas de las clases remotas?



Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta ¿consideras que tu desempeño mejorará asistiendo a la escuela?, el 86 por ciento aseguró que así sería; finalmente, ante la pregunta ¿qué expectativas tienes de este regreso a la modalidad presencial?, éstas fueron las respuestas:

- ◆ Aprender mejor. 38 respuestas (58.5 %)
- ◆ Convivir con mis compañeros. 7 respuestas (10.8 %)
- ◆ Conocer a mis profesores. 1 respuesta (1.5 %)
- ◆ Aprovechar las instalaciones universitarias. 14 respuestas (21.5 %)
- ◆ Es todo un caos. 1 respuesta (1.5 %)
- ◆ Todas las anteriores. 1 respuesta (1.5 %)
- ◆ Mejor organización. 1 respuesta (1.5 %)
- ◆ Todas las opciones anteriores. 1 respuesta (1.5 %)

Se puede observar que no fue fácil para los alumnos acoplarse a diferentes modalidades de los profesores: unos tradicional/remoto; otros impersonal, sólo PDF y correo electrónico; otros con Aula Invertida; y unos más dejando desde el inicio el trabajo final, esperando la entrega por parte del alumnado al final del trimestre.

Del mismo modo, se nota un cambio en el comportamiento de los profesores, máxime aquellos que están en la modalidad semipresencial, pues *no les da tiempo de ver todo el programa* y el alumnado entra en un relajamiento. Podría decirse, coloquialmente, que unos simulan dar clase y otros simulan que la recibieron.

Para conocer más de cerca la percepción del alumnado, realizamos una entrevista a una alumna de la licenciatura en Administración (que prefirió mantenerse en anonimato), que por azares del destino ha tenido la oportunidad de cursar parte de sus UEA en las distintas modalidades, y esto fue lo que nos comentó:

Como parte de mi trayectoria en la UAM-A como estudiante de la licenciatura en Administración, he tenido la oportunidad de estar en tres modalidades: presencial, semipresencial y virtual; cada una de ellas ha presentado sus ventajas, pero también sus limitantes, que llegan a representar un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ingreso a la licenciatura lo realicé en “medio turno”, considerando que sería una buena opción para continuar con mi horario laboral; sin embargo, sólo representó dificultades por los malos horarios que presentaba, teniendo “tiempos muertos” de aproximadamente 2 horas; al acudir a Sistemas Escolares en busca de una alternativa, se mostraron hostiles e indiferentes, diciendo que “me tenía que aguantar” hasta terminar el primer trimestre; afortunadamente, me pude acercar al área de tronco común para hacer cambios en mi horario y continuar laborando.

Para mi segundo trimestre, cursé en “tiempo completo” con las clases presenciales, pero debido a las demandas laborales seguía sin ser la mejor alternativa, por lo que me explicaron el concepto de la modalidad semipresencial, la cual representaba una buena opción, pues aunado al ahorro en tiempo y pasajes me permitía seguir con mi trabajo sin representar un problema.

A partir del tercer trimestre ingresé en la modalidad semipresencial; sin embargo, inició la pandemia por COVID-19 y a la par se inició con las clases en línea. De inicio, la modalidad me pareció buena, ya que solamente una vez a la semana tenía clases y en mi trabajo se me dio la “facilidad” de tomar clases desde la oficina, pero a la larga representó una serie de retos, ya que tomaba clases y trabajaba al mismo tiempo, por lo que muchas de las ocasiones, no prestaba la suficiente atención a las clases.

De esta manera, se volvió un mal hábito el estar en las clases sin prestar atención, y entregar los trabajos conforme a los materiales presentados en el Aula Virtual; muchas de las ocasiones entregaba los exámenes sin estar concentrada al 100 %, ya que prestaba más atención a las demandas que se me hacían en el trabajo, por lo que considero que mi desempeño fue malo.

Aunado a la falta de compromiso que estaba de mi parte, en varias de las ocasiones percibí apatía por parte de los profesores y del mismo grupo; los primeros parecían limitarse en los temas, pues argumentaban que al ser semipresencial no podían abarcar todos los temas, y los daban de manera rápida, sin profundizar del todo, y el grupo a su vez no externaba dudas y daba por entendido todos los temas.

Desde mi perspectiva, se empezaron a volver un tanto condescendientes con los alumnos, ya que en el grupo se llegaban a quejar de los profesores, que “exigían mucho” y no se adaptaban a los tiempos de quienes trabajaban, por lo que accedían a dar más tiempo para las entregas u ofrecer otras alternativas, bajando los niveles de exigencia, como si “cedieran” al “capricho” de los estudiantes.

Esta situación me causó conflicto, ya que considero que al estar en un nivel de educación superior debemos empezar a formarnos y comportarnos como profesionales, ya que en el ámbito laboral no por una queja o capricho van a bajar las exigencias de la empresa, por lo que esto se vuelve una especie de ensayo para ser responsables y no sólo simular serlo. De alguna manera, siento que como institución se han brindado estas facilidades para que no desertemos, pero creo que puede ser perjudicial, por no forjar un sentido de profesionalismo y dejar que pasemos, sin haber adquirido los conocimientos adecuados.

Por otra parte, el retorno a lo presencial también representó una motivación por regresar a la Universidad, pero no favoreció a todos, ya que no todos los profesores estaban en la escuela, así que en mi experiencia, durante el tiempo de traslado a la clase que sería presencial, iba tomando otras clases; si estando en casa/oficina poner la atención suficiente era complicado por los distractores, en el transporte público lo era más.

Ante esta falta de compromiso, en el retorno a las actividades estoy recursando una UEA que no acredite en las clases virtuales. Esto ha representado una nueva experiencia, puesto que lo virtual, considero, nunca va a sustituir la interacción con las personas, y lo enriquecedor que puede ser estar en el aula. Aunque ha sido agradable regresar, el que no todos los maestros estén dando su clase presencial implica alternar entre una clase virtual y una en línea, a pesar de que hay facilidades de acceso a la red, muchas de las veces la señal no es buena, debido a que se satura, y al ingresar a la clase virtual hay constantes fallas técnicas, lo que dificulta entender lo que el profesor dice; la alternativa es hacer uso de los datos móviles, lo que representa un gasto extra a los pasajes.

Finalmente, puedo decir que pese a que regresar a la escuela es agradable, el estar de manera virtual y semipresencial representaba ahorro en pasajes y de alguna manera en tiempos de traslado; lo presencial es bueno, pero igual aumenta el gasto en pasajes, comidas, datos móviles y, en mi caso, extender mi horario laboral, puesto que al terminar las clases me traslado al trabajo; esto también es un reto, ya que al estar más tiempo en el trabajo para “cubrir” el tiempo que no estoy, implica reducir el tiempo para hacer tareas, por lo que se vuelve parte de los cambios a los que hay que adaptarse por el retorno a las aulas.

La experiencia anterior muestra lo imbricado que fue el proceso de implementar la virtualidad para la modalidad presencial en el programa PEER de la UAM, pero se suma la complejidad de la modalidad semipresencial que es narrada, ya que se ha malentendido que semipresencial sólo es quitarle a la modalidad presencial dos de tres días o tres de cuatro días de clase, y en la sesión presencial o asíncrona dar clase normal, dejando en el alumnado la responsabilidad de subsanar el resto del conocimiento, como pueda. Abrir distintas modalidades educativas conlleva una gran responsabilidad para IES, docentes y alumnado.

Conclusiones

Esta experiencia que nos ha dejado la pandemia en materia de enseñanza-aprendizaje nos ha demostrado que tanto profesores como alumnado somos capaces de adaptarnos rápidamente a los cambios, adoptando alternativas tecnológicas y pedagógicas para responder a las necesidades de educación a nivel superior en nuestra Universidad. Al mismo tiempo y en cuanto a tecnología educativa de diversa índole, desde correo electrónico, uso de bibliotecas digitales, uso de PDF, recursos en Internet o desarrollados ex profeso para reforzar el conocimiento, etc., muestra que la pandemia por COVID-19 aceleró tanto un cambio paradigmático como práctico: el proceso de enseñanza-aprendizaje; aun el más tradicional ya cuenta, en mayor o menor medida, con mediación digital, esto es, el aprendizaje se abre camino con la interconectividad desarrollada. Este tema es presentado por los autores en otros trabajos.

Las narrativas de actividades académicas y de investigación realizadas por los autores durante este periodo pandémico ilustra nuestro interés por brindar a los alumnos modelos y modalidades de enseñanza que faciliten y mejoren su aprendizaje; desde luego que ante este abanico de alternativas que hemos ido construyendo, estamos seguros de que los programas de educación no volverán a ser iguales que antes de la pandemia, pero no con esto queremos decir que alguna modalidad sea mejor o más recomendable que otra, pues esto va a depender de los contenidos de cada programa de estudio y, desde luego, de la naturaleza disciplinaria de cada licenciatura. Lo que sí podemos asegurar es que estamos ante la institucionalización de modalidades educativas híbridas, no por programa o plan de estudio, sino en el mismo corazón del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, la propuesta se encamina a lo que ya se ha presentado en eventos antes mencionados: acoplar modalidades de enseñanza-aprendizaje con modelos de enseñanza-aprendizaje, considerando los contenidos educativos, los cuales podrán mantenerse porque estructuran los conocimientos necesarios en la disciplina en cuestión, pero se pueden perjudicar sin una buena sinergia entre modalidades y modelos pedagógicos. Para ello, las IES deben conducir el proceso en el cual la introducción de tecnología educativa sea institucional y reordene así el avance atropellado que se dio. Lo anterior redundará en una práctica consistente del alumnado, en beneficio de la economía y de la sociedad.

Referencias

- Bernal, E. (2019). *El conectivismo y su aplicación a través de herramientas web 2.0: Configuración de una red de aprendizaje para la producción de artículos científicos* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14888/Bernal-GarzonEileen2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Faria, A. (2004). *Desarrollo organizacional. Un enfoque integral*. Limusa.
- Ferrero, M. (2020, 5 de marzo). *¿Qué dice la investigación sobre el aula invertida?* <https://culturacientifica.com/2020/03/05/que-dice-la-investigacion-sobre-el-aula-invertida>
- French, W. L. y Bell, C. H. (1996). *Desarrollo organizacional*. Prentice Hall.
- La Universidad en Internet. (2020). *Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora*. <https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>
- López, M. (2014, 7 de julio). *Aula invertida: Otra forma de enseñar y aprender*. <https://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/Connectivism.pdf

CAPÍTULO 13

Modalidad híbrida del SUAyED Economía para favorecer la calidad educativa

Laura Concepción Casillas Valdivia, Karen Fernanda Amezcua Kosterlitz

La educación reduce las desigualdades sociales al aumentar su cobertura y las capacidades que genera.

CLAUDIO RAMA

Introducción

La educación superior en México se caracteriza por ser heterogénea y diversa. El porcentaje de estudiantes que logra concluir sus estudios en una Institución de Educación Superior (IES) es del 26 %, de acuerdo con cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es evidente que las universidades, principalmente las públicas, no cuentan con la capacidad para atender a la población en el rango de edad de 18 a 22 años.

Esta situación se agravó aún más debido a la pandemia por COVID-19. De acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020, en el ciclo escolar 2019-2020 poco más de 33.5 millones de personas entre 3 y 29 años se encontraban inscritos en alguna actividad académica. Para el ciclo escolar 2020-2021, 5.2 millones de personas no se inscribieron por cuestiones asociadas al COVID-19 o por falta de recursos y dinero (Casillas, 2022).

El SUAyED Economía, previo a la pandemia por COVID-19, contaba con dos modalidades: abierta y a distancia; derivado de la pandemia se implementó una tercera modalidad: híbrida, con los siguientes propósitos:

- ♦ Favorecer el desarrollo de los aprendizajes.
- ♦ Beneficiar la permanencia de su alumnado.
- ♦ Lograr una mayor cobertura educativa.
- ♦ Aprovechar el uso de herramientas digitales y recursos educativos.

Con la implementación de la modalidad híbrida se observó un aumento en los porcentajes de acreditación de los cursos; por tal motivo, se optó por mantener esta modalidad como una opción para el alumnado del núcleo básico y el del núcleo terminal.

1. Panorama actual de la Educación Superior en México

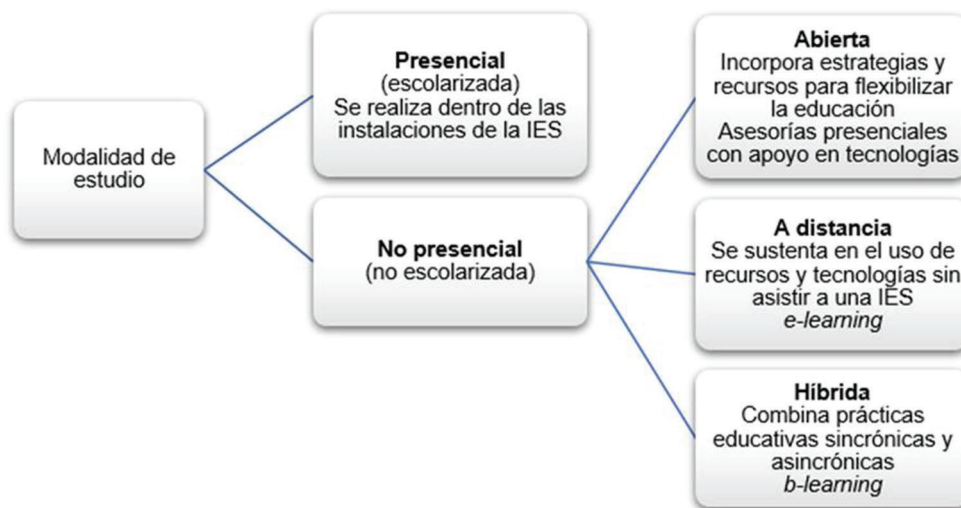
De acuerdo con Sánchez (2022), la educación superior después de la pandemia no será la misma; este fenómeno sanitario global obligó por una parte a la incorporación de herramientas digitales como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por otra, a la formación continua del profesorado, sobre todo en temas relacionados con la adquisición de habilidades para el uso de la tecnología, y a lo relacionado con los principios pedagógicos y didácticos.

Un gran desafío que se tiene en educación es que de cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo nacional, sólo 39 logran entrar a la educación superior y únicamente 26 terminan sus estudios de licenciatura; en posgrado es menor el número de estudiantes que logran ingresar y concluir (Sánchez, 2022).

Otros desafíos que se enfrentan a nivel nacional son el financiamiento, la labor docente, las condiciones socioeconómicas de algunos estudiantes que los imposibilitan a adquirir dispositivos digitales, así como la brecha digital entre las IES públicas y las privadas (Sánchez, 2022).

Casillas (2022) señala que en el escenario actual derivado de la pandemia, las modalidades educativas no presenciales o no escolarizadas (que incluye abierta y a distancia) se convirtieron en una alternativa para atender las demandas educativas de la población mexicana. En la figura 1 se presentan las modalidades de estudio que se abordan en este documento.

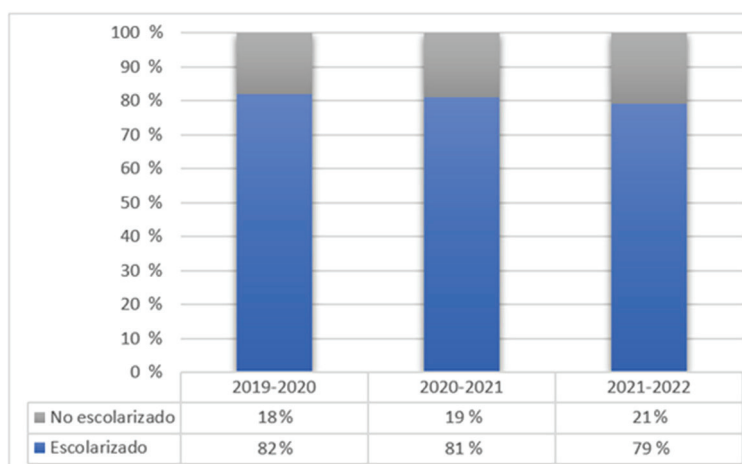
FIGURA 1.
Modalidades de estudio



Fuente: Elaboración propia con base en el Glosario de Innovación Educativa (Santos, González-Flores y Sánchez, 2022).

Desde el año 2014 existe un aumento gradual en el porcentaje de matrícula nacional inscrito en las modalidades abierta y a distancia. En la figura 2 se presenta el porcentaje de matrícula nacional –en las variedades mencionadas– de los últimos años.

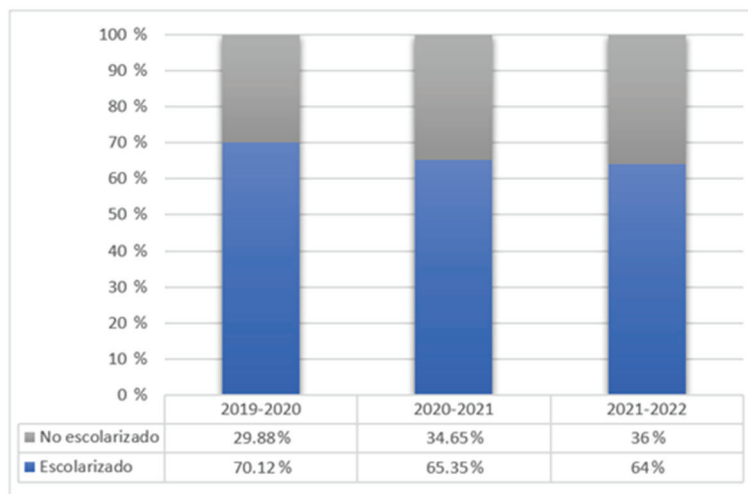
FIGURA 2.
Matrícula inscrita a nivel superior por modalidad



Fuente: Elaborada con datos de Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (p146). La modalidad no escolarizada corresponde a las modalidades no presenciales, las cuales son abierta y a distancia; en tanto la escolarizada es presencial.

De acuerdo con cifras del Sistema Educativo Nacional, en la Ciudad de México durante el ciclo escolar 2021-2022 estuvieron inscritos en educación superior 852 279 estudiantes, de los cuales el 46 % corresponde a instituciones públicas en modalidad presencial (sistema escolarizado), y el 19 % a instituciones públicas en las modalidades abierta y a distancia (no escolarizado). Asimismo, se observa que en los últimos años el porcentaje matrícula de las modalidades abierta y a distancia aumentó (figura 3).

FIGURA 3.
Matrícula inscrita a nivel superior en la Ciudad de México por modalidad



Fuente: Elaborada con datos de Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de acuerdo con las cifras reportadas en la Agenda Estadística UNAM 2022¹, durante el ciclo escolar 2021-2022 tuvo una matrícula de 229 268 estudiantes, de los cuales 188 691 son de la modalidad presencial y 40 557 de las modalidades abierta y a distancia.

La UNAM es pionera en los programas educativos no presenciales de nivel superior desde hace 50 años, a través de la creación del Sistema Universidad Abierta (SUA) y posteriormente la implementación de la modalidad a distancia (Sistema Educación a Distancia [SED]); ambos sistemas actualmente integran el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) (Casillas, 2022).

La Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) busca fortalecer la educación abierta y a distancia, al integrarla con la formación docente, la innovación educativa y la evaluación. Esta dependencia brinda soporte a las Divisiones de todos los SUAyED de la UNAM, desde el bachillerato hasta los posgrados.

¹ En <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/index.html>

2. Modalidad híbrida del SUAyED Economía

2.1. Características del modelo educativo

En el modelo educativo del SUAyED se prevé que el aprendizaje es un proceso activo, que se lleva a cabo en contextos significativos, auténticos y situados, personales y enriquecidos por la interacción con los compañeros. En este sistema, el alumnado debe asumir un rol protagónico, al ser responsable de su formación, por lo que es necesario que aprenda de forma autónoma, además de solicitar y recibir ayuda de sus docentes cuando así lo requiere. La educación está conformada por las relaciones que se construyen durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con la teoría planteada por Vygotsky (2001, en Puerta, 2016), quien posee más conocimientos (docente-experto) apoya al otro (alumnado-novato) para alcanzar el nivel de desarrollo y pensamiento más alto, es decir, la educación se convierte en un acompañamiento constante para posibilitar y potenciar las capacidades del otro.

El acompañamiento es la acción educativa intencionada y cercana que busca potencializar las capacidades en los actores involucrados en la educación (alumnado y docentes). Los docentes deberán estar al lado del alumnado para guiar sus actividades académicas, considerando las necesidades e inquietudes propias, además de compartirles herramientas que coadyuven la acción a realizar (Puerta, 2016). En el SUAyED Economía las tecnologías de la información y comunicación (TIC) brindan las herramientas necesarias para llevar a cabo la acción educativa.

Las TIC aplicadas a la educación son una herramienta que permite la búsqueda, análisis y procesamiento de la información, por lo que resulta indispensable que se domine su uso en el contexto actual. La alfabetización digital y el desarrollo de competencias digitales han favorecido la creación de marcos internacionales, con énfasis en la construcción y consolidación de una ciudadanía digital para docentes y alumnado. La educación busca desarrollar habilidades que permitan el uso creativo, responsable y crítico de las tecnologías (Suárez, Rivera y Rebour, 2020). Las competencias digitales deben incluir conocimientos, valores y procedimientos que permitan trabajar cuestiones relacionadas con la búsqueda de información en la red y la gestión y creación de contenidos digitales.

Los docentes, para ser competentes digitales, deberán ser capaces de comunicarse en los entornos digitales, gestionar la información digital, incrementar la participación en redes educativas en línea, tener una identidad profesional en la red, atender las necesidades del alumnado en línea, además de poder establecer criterios de evaluación con recursos tecnológicos (Romeu, 2020); lo que requiere que los propios educadores sean formados en el uso de los recursos digitales, para que logren desarrollar esta competencia.

Es importante destacar que el proceso de enseñanza está sujeto al contexto en el cual se desarrolla, por lo que se puede ver afectado por factores externos capaces de modificarlo; éste es el caso de la pandemia por COVID-19, que ocasionó el cierre de instituciones educativas y la implementación de modelos híbridos apoyados por el uso de tecnologías.

Con la suspensión de actividades presenciales en las instituciones educativas, fue necesario transformar el modelo de educación presencial² a un modelo de educación híbrida (*b-learning*) que, en muchos casos, se implementó trasladando los contenidos y experiencias presenciales a un entorno virtual, sin realizar una correcta adaptación de éstos. Es importante mencionar que “las limitaciones de apropiación de la cultura digital en la educación superior han consistido en replicar la experiencia pedagógica de compartir conocimientos empaquetados y con un escaso nivel de interacción para un conjunto uniforme de estudiantes en un espacio común” (Pardo y Cobo, 2020, pp. 11-12), por lo que es necesario revisar los contenidos y experiencias, para adecuarlos al modelo híbrido considerando sus características.

La enseñanza virtual³ requiere la interacción entre los actores involucrados, apoyos, orientaciones, contenidos, recursos disponibles, para propiciar el desarrollo del aprendizaje y su posterior evaluación.

De acuerdo con Sangrà (2020), los modelos de educación híbrida que son considerados eficientes, se fundamentan en el tipo de interacción que establecen, y no sólo en mudar la docencia presencial completa a simplemente facilitar el acceso a los contenidos (materiales, recursos, lecciones, etc.). La interacción entre el docente y el alumnado y del alumnado entre sí puede ser no sólo sincrónica sino asincrónica, con el apoyo de otros medios, como sería un sistema de gestión del aprendizaje y contenidos.

A pesar de que las IES cuentan con diversas herramientas digitales, algunos docentes carecen de capacidades plenas para su manejo. Este fenómeno ha quedado al descubierto al momento de su utilización en la educación virtual, en aspectos como la integración didáctica y la apropiación de las mismas herramientas. Derivado del cambio en los procesos educativos por la pandemia, los docentes debieron poner especial atención en apropiarse y adaptarse a las necesidades curriculares, anteponiendo las necesidades pedagógicas a las tecnologías; garantizar la gestión y privacidad de los datos de los alumnos, lo que incluye la seguridad en las videoconferencias de todos los asistentes; y considerar la accesibilidad a las tecnologías por parte de sus estudiantes (Pardo y Cobo, 2020).

2.2. Modalidades de estudio

Previo a la pandemia por COVID-19, el SUA_yED Economía se conformaba por las modalidades abierta y a distancia.

² En el SUA_yED, la modalidad abierta tenía asesorías sabatinas que se desarrollaban de forma presencial.

³ La educación virtual es aquella que utiliza las TIC para crear espacios de aprendizaje y facilita que los actores educativos interactúen sin tener que asistir a una IES (Santos et ál., 2022).

- ♦ *Abierta*: se tienen asesorías sabatinas de una hora de forma presencial, en las cuales el docente orienta, resuelve dudas y aplica los criterios de evaluación a los estudiantes. La asesoría sabatina se lleva a cabo en un espacio físico donde el alumnado interactúa entre sí y con el docente, además de utilizar un sistema de gestión del aprendizaje y contenidos (plataforma del SUAyED Economía). La labor del docente consiste en crear un ambiente idóneo para el desarrollo del aprendizaje, que incluye diversas experiencias que facilitan el desarrollo y consolidación de los conocimientos.
- ♦ *A distancia*: las asesorías son en línea (*e-learning*), en las cuales se establece comunicación sincrónica y asincrónica entre docentes y alumnado. La plataforma del SUAyED Economía (Moodle) está abierta durante el semestre, las veinticuatro horas.

A partir de la pandemia por COVID-19 la modalidad a distancia permaneció sin cambios; es decir, se continuaron las asesorías en línea a través de la plataforma Moodle. En cambio, la modalidad abierta se convirtió en modalidad híbrida (*b-learning*), con apoyo en plataforma; las asesorías presenciales grupales sabatinas, de una hora por asignatura, se comenzaron a impartir a través de videoconferencias y reuniones virtuales en Zoom, además de contar con un aula virtual en Moodle, como apoyo a la práctica docente. De esta forma se abrió la posibilidad de realizar actividades síncronas y asíncronas en esta modalidad.

Rama (2020) afirma que el modelo educativo con clases a través de Zoom se conformó como un paradigma de continuidad educativa de emergencia, que se implementó a partir de la pandemia, debido a la necesidad de trasladar la educación presencial a las clases impartidas por internet, con la interacción entre docente y alumnado, con horario fijo de clases, y la posibilidad de ser grabadas o acceder a éstas desde cualquier lugar mediante un dispositivo electrónico (computadora, celular, tableta).

Esta adecuación permitió la generalización del modelo, así como el sentar las bases de la educación híbrida, utilizando recursos que favorecieran las actividades sincrónicas (Zoom, Google meet) y las actividades asincrónicas en plataforma, e incluso de ser posible y requerido, actividades prácticas presenciales.

2.3. Características de la modalidad híbrida

El *b-learning* surge como una modalidad de educación alternativa que incluye presencialidad y virtualidad; es una modalidad híbrida que permite la interacción de estrategias de *e-learning* con los métodos tradicionales de enseñanza, lo que se traduce en un modelo flexible, acorde con las necesidades actuales. Esta modalidad de estudios buscó desde sus inicios aprovechar al máximo la experiencia educativa, para poder superar las barreras tempo-espaciales y facilitar el acceso a la información y recursos de aprendizaje, desde cualquier lugar y momento (Turpo, 2013).

Para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se lleven a cabo en una modalidad híbrida, se cuenta con herramientas sincrónicas; es decir, que se desarrollan en tiempo real, y asincrónicas, las cuales se desarrollan en diferentes momentos. Ambas, de forma secuencial, favorecen la integración tecno-pedagógica, que se ve reforzada por el acompañamiento del docente al alumnado y con las acciones implementadas en red por un sistema de gestión de aprendizaje. Este modelo promueve que se aprovechen las posibilidades que abrió internet para personalizar la educación, de acuerdo con las necesidades individuales del alumnado (Fredin, 2017).

Según Barón y otros (2021) las características distintivas de la modalidad *b-learning* son:

- ♦ *Tiempo* (cuándo): el desarrollo del aprendizaje se da en tiempo real (sincrónico) y en diferentes momentos de forma secuencial (asincrónica).
- ♦ *Espacio* (dónde): presencial, cara a cara en la misma ubicación física, o de forma remota por un medio digital.
- ♦ *Interacción* (cómo): la dirección de la comunicación puede ser unidireccional, bidireccional o multidireccional; por el tipo de vinculación puede ser sin participación, con participación limitada y con alta participación.

El modelo híbrido es un programa educativo formal, en el cual el alumnado realiza parte de su aprendizaje en línea de manera independiente, estableciendo su propio ritmo, tiempo y lugar para realizarlos. Además de que la otra parte de su aprendizaje se realiza en un espacio físico distinto, bajo supervisión del docente. Ambas partes del aprendizaje deben estar integradas en un mismo curso (Fredin, 2017).

En la educación virtual intervienen todos los agentes educativos, no sólo el docente. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya no son propiedad del aula física; se llevan a cabo en entornos heterogéneos. El tiempo destinado al aprendizaje es flexible y amplio, con el apoyo de diversas TIC para acceder (a los materiales educativos) y comunicarse (facilitar la interacción entre los participantes del proceso educativo) (Suárez, Rivera y Rebour, 2020).

Dado que docentes y alumnado del SUAyED Economía ya utilizaban las tecnologías para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cambios derivados fueron adaptados sin mayores dificultades por la población en general. En el caso de la modalidad híbrida los docentes tuvieron que hacer ajustes en:

- 1) Tipo (características) de actividades solicitadas al alumnado.
- 2) Tiempos de entrega.
- 3) Materiales didácticos que promuevan la apropiación del conocimiento.

Debido a que no había posibilidad de asistir a una biblioteca a consultar libros o revistas, los docentes debían, en la medida de lo posible y considerando los derechos de autor, proporcionar

lecturas al alumnado, o bien, verificar su existencia en bibliotecas digitales. Aunado a esto, los profesores elaboraron materiales específicos para sus cursos.

2.4. Planeación didáctica en la modalidad híbrida

La modalidad híbrida del SUAyED Economía se conforma por actividades sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, en las cuales se adaptan los medios y recursos utilizados, en función de los objetivos de los aprendizajes y contenidos.

Todo programa educativo, particularmente los impartidos en las modalidades no presenciales, requiere una planificación curricular y elaboración (desarrollo de contenidos y materiales) previa, con diseño instruccional, alineados al plan de estudios y modelo educativo de la institución educativa, centrados en el aprendizaje (Rama, 2020).

Frola (2021) afirma que la pandemia obligó a modificar las prácticas docentes, sobre todo en lo referente al diseño didáctico, por lo que se debe transitar a modelos donde el aprendizaje esté basado en situaciones reales. La evaluación debe ser flexible en procedimientos, actividades y tiempos, buscando que sea lo más apegada a circunstancias verídicas, lo que propiciará el desarrollo de los aprendizajes. Se debe contar con una planeación didáctica que oriente al docente y alumnado a la meta, en términos educativos.

El docente debe partir de los aprendizajes esperados, considerando las características del alumnado y las funciones que él mismo debe desempeñar como facilitador de experiencias clave del aprendizaje, y las características propias de la modalidad de estudio (distancia, abierta o híbrida). Una vez establecida la ruta o camino a seguir para desarrollar los conocimientos, es necesario que el alumnado conozca: 1) la ruta de trabajo, 2) la forma de acceder y reproducir tanto las sesiones sincrónicas como las asincrónicas, y 3) los productos que deberá entregar, así como sus características específicas.

Para realizar la planeación de un curso en modalidad híbrida es necesario contemplar los contenidos y los objetivos, los aprendizajes que se esperan desarrollar en el alumnado y la forma de evaluación que se utilizará.

En las sesiones sincrónicas se deberán plantear los contenidos de enseñanza, brindar el acompañamiento docente, la realimentación de las actividades y su revisión; mientras que en las sesiones asincrónicas se deberá propiciar el desarrollo de las actividades que serán revisadas y evaluadas por el docente (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2022).

Por su parte, el alumnado del SUAyED Economía cuenta con guías didácticas o del estudiante, en donde pueden consultar la planeación de las actividades por realizar durante el semestre, alineadas a la modalidad de estudio.

Las guías didácticas de la modalidad híbrida contienen:

- ◆ La presentación del asesor.
- ◆ Las características de la asignatura (objetivo general, asignatura antecedente obligatoria y temario).
- ◆ La metodología de estudio y sus particularidades, donde se establecen los lineamientos y características propias del curso, además de los medios de comunicación disponibles, para la interacción entre el docente y alumnado.
- ◆ Las estrategias didácticas que serán implementadas durante el curso y su forma de evaluación.
- ◆ La bibliografía básica y complementaria para desarrollar los conocimientos.

Asimismo, se incluye un cronograma detallado de las sesiones sincrónicas (en Zoom), con el horario establecido y actividades por realizar, y las actividades asincrónicas que se deberán elaborar y su medio de entrega, bibliografía y material por consultar, así como las fechas de entrega y los criterios específicos de evaluación, con su respectiva ponderación.

2.5. Población beneficiada

La modalidad híbrida favoreció que el alumnado que no radica en la Ciudad de México, o que sus actividades personales, laborales o familiares le impedían asistir de forma presencial a la Facultad, pueda tener asignaturas con asesorías grupales sincrónicas. Esta posibilidad de participar en asesorías grupales sabatinas en cualquier lugar (siempre que se cuente con un dispositivo electrónico y conexión a internet) reduce las inasistencias y aumenta la posibilidad de acreditar la asignatura, al poder resolver dudas directamente con el docente.

Asimismo, los docentes que no radican en la Ciudad de México, o que por diversas condiciones personales no les es factible asistir a las instalaciones del SUAyED, pueden impartir las sesiones sincrónicas de sus cursos en modalidad híbrida.

En el SUAyED Economía, el alumnado puede elegir libremente la modalidad de estudio en que desea cursar las asignaturas, combinando en un mismo semestre las modalidades abierta, a distancia e híbrida, según sus necesidades.

2.6. Implementación de la modalidad híbrida

En la educación tradicional, generalmente los recursos utilizados son el propio docente, pizarra, lápiz y papel, y las pedagogías utilizadas tienen la misma estructuración del trabajo realizado por el docente; en cambio, al incorporar las pedagogías informáticas, se potencializa el

aprendizaje a través de herramientas tecnológicas y la planificación estructurada del rol del docente (Rama, 2020).

La pedagogía, como ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación, se transforma con la informática. Esta promueve un aprendizaje apoyado en plataformas digitales, herramientas informáticas a medida, autoaprendizaje en red con hipertextos, múltiples interacciones; multimedia, y evaluaciones informáticas estandarizadas, y a la vez cambia el rol del docente y sus actividades en el aula. (Rama, 2020, p. 109)

Derivado de la contingencia por la pandemia por COVID-19, a partir del semestre 2020-II la modalidad abierta (conformada por dos componentes: sesiones sabatinas de una hora y el uso de un sistema de gestión del aprendizaje y contenidos [plataforma del SUAyED Economía]) se transformó en modalidad híbrida, en la cual las asesorías sabatinas se realizan por medio de videoconferencias, por lo que el alumnado debe asistir a las 16 sesiones sabatinas a través de Zoom.

El SUAyED Economía buscó establecer un escenario de docencia remota emergente que tuviera un rediseño de la sesión sabatina presencial, donde no sólo se migraran los mismos contenidos y métodos de enseñanza que se tenían, sino que se planeó un ajuste acorde a las demandas del contexto. Las metas de la instrucción comprendían aprender los contenidos previstos en el programa de la asignatura, con tolerancia y empatía ante la situación de confinamiento y posibles repercusiones a la salud de la comunidad.

El cambio a la modalidad híbrida requirió el ajuste de los contenidos previstos en el programa de estudio, los tiempos de actividad de aprendizaje distribuidos en las sesiones sincrónicas de una hora a la semana, por medio de Zoom, y las asincrónicas con apoyo de la plataforma del SUAyED Economía (Moodle), junto con la revisión de los materiales y recursos que se le proporcionó al alumnado; todo esto con la finalidad de que fuera un proceso exitoso y se facilitara la adaptación al modelo.

El primer componente del modelo de este sistema híbrido se estableció en un esquema conformado por 24 aulas virtuales en Zoom, las cuales fungieron como las aulas presenciales, donde el alumnado ingresa con el ID del aula, dentro del horario establecido, para la clase sincrónica de cada grupo; el docente es quien conduce y realimenta el desempeño del alumnado, y cuenta con el apoyo de estudiantes de servicio social, quienes realizan las funciones técnicas en Zoom, entre las cuales están: admitir al alumnado, silenciar micrófonos, verificar que todos los asistentes a la sesión estén inscritos en el curso para salvaguardar la seguridad y la adecuada conducción de la sesión, siempre buscando que se guarde al orden y compostura propia de una educación formal dentro de una IES.

La comunidad del SUAyED Economía (docentes y alumnado) debió adaptarse al contexto en el cual se llevaban a cabo las sesiones sabatinas; aprendieron a convivir en espacios diversos al aula física. Estar en una sesión en Zoom implicó ajustes a la forma en que se llevaron a cabo

los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como la forma en que se debían seguir las reglas de conducta: mantener los micrófonos apagados (para evitar interrupciones a la sesión), solicitar la palabra por medio de los recursos y canales adecuados, evitar el uso del chat interno para cuestiones no relacionadas con la clase, y prender las cámaras según fuera necesario.

El segundo componente de la modalidad híbrida está conformado por un sistema de gestión de aprendizaje y contenidos (plataforma SUAyED Economía), el cual tiene una serie de elementos que ayudan al alumnado durante el desarrollo de sus estudios. A continuación, se describen brevemente los elementos más relevantes:

- ◆ Portada: es un sitio público con información general del SUAyED Economía.
- ◆ Página de inicio: una vez que se ingresa con usuario y contraseña, se encuentra:
 - Información importante, que se presente durante el semestre.
 - Oficina virtual, donde docentes pueden consultar alumnos inscritos en los cursos, llenar su evaluación docente; y donde el alumnado puede realizar trámites administrativos, como inscribirse, solicitar su historial académico, constancia de créditos y promedios, constancia de inscripción.
 - Cafetería, que es un espacio de interacción que está conformado por dos salas: la sala social, donde el alumnado puede comunicarse entre compañeros, con los docentes y con el personal del SUAyED Economía, y la sala académica, que consta de un aula virtual por área de estudio, en donde se plantean las dudas específicas sobre las asignaturas.
 - Recursos digitales, relativos a las asignaturas de núcleo básico.
 - Mensajes, que facilitan la comunicación de forma asincrónica entre alumnado y docente.
 - Chat, que permite tener una discusión sincrónica, para la cual el docente establece el horario que mejor convenga al grupo y abre la sesión.
 - Aulas virtuales, en las cuales se desarrollan los contenidos y actividades de cada asignatura. Se integra por: actividades, administración, asesor, barra de progreso, calendario, clases virtuales, dosificación temática, foros y materiales de apoyo.

Además de los dos componentes, el alumnado de primero y segundo semestre tiene un tutor asignado que los apoya y orienta sobre temas relacionados con la adaptación a la UNAM y al modelo educativo; además, les brinda información sobre trámites administrativos.

Otro elemento de apoyo al alumnado que se debe mencionar, son las pláticas sobre temas de interés. Previo a la pandemia se realizaban los sábados en el auditorio de la Facultad; actualmente se están llevando a cabo por videoconferencia, y son grabadas y publicadas en el canal de YouTube del SUAyED Economía. Al semestre, las pláticas que se llevan a cabo son:

- ◆ Bienvenida a los alumnos de primer ingreso
- ◆ Plática de reinscripción al semestre
- ◆ Plática de elección de núcleo terminal
- ◆ Plática de cambio de sistema

3. Resultados educativos de la experiencia en el SUAyED Economía

El alumnado del SUAyED Economía a partir de segundo semestre puede elegir la modalidad de estudio e incluso combinarlas, por lo que puede cursar asignaturas en donde considera necesario el acompañamiento docente con comunicación presencial o sincrónica, y asignaturas en la modalidad a distancia.

Para este caso, se tomó una muestra de 73 grupos para comparar el porcentaje de acreditación en los semestres previos a la pandemia por COVID-19, donde se impartieron en la modalidad abierta (2019-I, 2019-II y 2020-I), con el porcentaje de acreditación posterior a la pandemia de la modalidad híbrida (2020-II, 2021-I, 2021-II y 2022-I).

Es importante destacar que en la modalidad abierta el número de grupos que presentan una proporción de acreditación igual o mayor al 60 % son 10 en el 2019-I, 12 en el 2019-II y 19 en el 2020-I; en tanto, para la modalidad híbrida 39 en el 2020-II, 41 en el 2021-I, 44 en el 2021-II y 38 en el 2022-I. Los resultados pueden observarse en el cuadro 1.

CUADRO 1.
Porcentaje de acreditación de una muestra de grupos en la modalidad abierta, comparados con la modalidad híbrida

Grupo	Modalidad abierta			COVID-19	Modalidad híbrida			
	2019-I	2019-II	2020-I		2020-II	2021-I	2021-II	2022-I
G1	62 %	18 %	33 %		48 %	72 %	56 %	76 %
G2	52 %	63 %	72 %		65 %	66 %	75 %	60 %
G3	52 %	41 %	41 %		64 %	30 %	43 %	60 %
G4	37 %	39 %	40 %		40 %	67 %	43 %	73 %
G5	36 %	61 %	61 %		73 %	62 %	85 %	41 %
G6	56 %	47 %	57 %		68 %	45 %	35 %	50 %
G7	41 %	56 %	32 %		39 %	63 %	76 %	77 %
G8	30 %	50 %	47 %		53 %	58 %	81 %	64 %
G9	27 %	41 %	68 %		56 %	64 %	50 %	60 %
G10	67 %	50 %	47 %		57 %	72 %	46 %	60 %
G11	26 %	59 %	68 %		73 %	64 %	69 %	51 %
G12	42 %	36 %	76 %		41 %	65 %	50 %	60 %
G13	37 %	15 %	59 %		61 %	81 %	61 %	50 %

continua...

CUADRO 1.
Porcentaje de acreditación de una muestra de grupos en la modalidad abierta, comparados con la modalidad híbrida

Grupo	Modalidad abierta			COVID-19	Modalidad híbrida			
	2019-I	2019-II	2020-I		2020-II	2021-I	2021-II	2022-I
G14	33 %	30 %	22 %		45 %	47 %	32 %	26 %
G15	36 %	38 %	47 %		72 %	60 %	48 %	60 %
G16	48 %	27 %	45 %		13 %	23 %	24 %	26 %
G17	14 %	19 %	50 %		47 %	70 %	38 %	41 %
G18	44 %	56 %	54 %		25 %	48 %	33 %	10 %
G19	21 %	28 %	85 %		79 %	90 %	83 %	52 %
G20	38 %	30 %	24 %		80 %	58 %	91 %	42 %
G21	73 %	26 %	23 %		58 %	76 %	54 %	51 %
G22	14 %	66 %	54 %		66 %	52 %	86 %	47 %
G23	52 %	33 %	32 %		75 %	68 %	65 %	69 %
G24	52 %	38 %	42 %		30 %	52 %	61 %	11 %
G25	36 %	25 %	50 %		69 %	58 %	73 %	47 %
G26	48 %	74 %	37 %		70 %	75 %	80 %	54 %
G27	41 %	58 %	41 %		58 %	55 %	61 %	50 %
G28	38 %	29 %	61 %		78 %	76 %	81 %	54 %
G29	22 %	29 %	46 %		50 %	58 %	61 %	29 %
G30	55 %	47 %	59 %		68 %	72 %	77 %	43 %
G31	23 %	9 %	33 %		48 %	40 %	73 %	21 %
G32	64 %	31 %	69 %		29 %	79 %	50 %	69 %
G33	68 %	61 %	54 %		67 %	63 %	74 %	81 %
G34	50 %	42 %	33 %		70 %	85 %	83 %	42 %
G35	36 %	42 %	23 %		57 %	70 %	62 %	72 %
G36	45 %	23 %	33 %		42 %	31 %	25 %	50 %
G37	100 %	27 %	70 %		86 %	62 %	86 %	60 %
G38	36 %	50 %	43 %		53 %	80 %	64 %	67 %
G39	13 %	29 %	15 %		92 %	88 %	97 %	63 %
G40	71 %	16 %	64 %		68 %	53 %	77 %	62 %
G41	44 %	25 %	50 %		56 %	61 %	66 %	33 %
G42	35 %	22 %	76 %		58 %	60 %	65 %	71 %
G43	68 %	57 %	55 %		61 %	42 %	57 %	59 %
G44	54 %	43 %	54 %		46 %	36 %	63 %	46 %
G45	22 %	43 %	58 %		25 %	53 %	40 %	60 %
G46	57 %	38 %	33 %		36 %	68 %	41 %	43 %

continua...

CUADRO 1.
Porcentaje de acreditación de una muestra de grupos en la modalidad abierta, comparados con la modalidad híbrida

Grupo	Modalidad abierta			COVID-19	Modalidad híbrida			
	2019-I	2019-II	2020-I		2020-II	2021-I	2021-II	2022-I
G47	47 %	41 %	17 %		71 %	88 %	69 %	50 %
G48	53 %	67 %	70 %		25%	70 %	72 %	77 %
G49	11 %	38 %	15 %		27 %	70 %	71 %	61 %
G50	81 %	71 %	8 %		42 %	58 %	43 %	80 %
G51	14 %	57 %	83 %		80 %	87 %	76 %	71 %
G52	41 %	38 %	17 %		85 %	56 %	71 %	64 %
G53	100 %	70 %	66 %		90 %	51 %	59 %	61 %
G54	13 %	8 %	38 %		36 %	18 %	42 %	43 %
G55	52 %	27 %	43 %		47 %	75 %	46 %	60 %
G56	31 %	57 %	35 %		65 %	73 %	77 %	92 %
G57	33 %	57 %	31 %		75 %	44 %	50 %	43 %
G58	40 %	53 %	95 %		53 %	100 %	100 %	63 %
G59	46 %	0 %	15 %		79 %	50 %	97 %	50 %
G60	52 %	37 %	43 %		64 %	36 %	65 %	32 %
G61	41 %	25 %	57 %		9 %	71 %	71 %	38 %
G62	45 %	33 %	50 %		64 %	50 %	67 %	60 %
G63	40 %	67 %	36 %		44 %	48 %	59 %	45 %
G64	27 %	67 %	63 %		77 %	79 %	55 %	62 %
G65	43 %	57 %	30 %		64 %	75 %	40 %	41 %
G66	50 %	33 %	40 %		75 %	83 %	87 %	93 %
G67	33 %	80 %	48 %		75 %	77 %	63 %	88 %
G68	0 %	15 %	69 %		50 %	23 %	31 %	41 %
G69	50 %	100 %	80 %		69 %	55 %	83 %	42 %
G70	32 %	19 %	25 %		75 %	70 %	54 %	60 %
G71	27 %	36 %	33 %		80 %	58 %	61 %	61 %
G72	46 %	46 %	43 %		100 %	64 %	58 %	100 %
G73	41 %	33 %	68 %		64 %	92 %	77 %	60 %
	10	12	19		39	41	44	37

Fuente: Elaborado con datos del SUAyED Economía.

Se realizó una prueba de proporciones y varianza, con la intención de probar medias con distribuciones muestrales de proporciones en lugar de medias (Weimer, 2003).

Acreditación modalidad abierta $p = 0.44$

Acreditación modalidad híbrida $p = 0.60$

$H_0: p = 0.44$

$H_A: p > 0.44$

Prueba de cola derecha

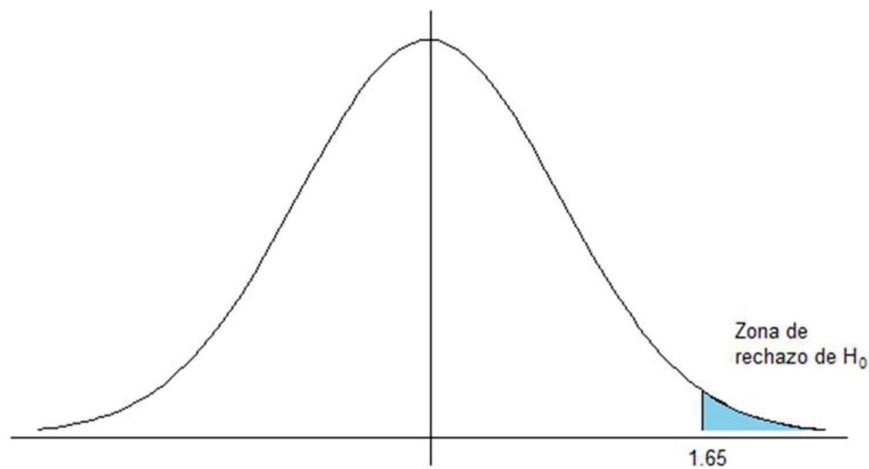
$np = 73 (0.44) = 32.12 > 5$

La muestra es grande, al tener un valor $np > 5$, por lo que puede hacerse una prueba de valor Z

Prueba de valor Z

$$Z = \frac{\hat{p} - p}{\sqrt{p(1-p)/n}} = \frac{0.60 - 0.44}{\sqrt{0.44(0.56)/292}} = \frac{0.16}{0.000844} = 189.61$$

FIGURA 4.
Curva normal.



Nota: se presenta la zona de rechazo de H_0

Por lo tanto, se rechaza la $H_0:p = 0.44$ y se *acepta* que la proporción de acreditación en la modalidad híbrida es mayor que la proporción de acreditación en la modalidad abierta.

Resulta evidente que la proporción de acreditación aumentó con la implementación de la modalidad híbrida; esto puede deberse a múltiples factores, entre los que se puede mencionar:

- ♦ La posibilidad de asistir a las asesorías sabatinas sin necesidad de trasladarse o faltar a éstas por diversos motivos (ya sean personales, laborales o incluso por vivir fuera de la Ciudad de México o zonas aledañas).
- ♦ Contar con sesiones sincrónicas y asincrónicas para el desarrollo de los conocimientos con acompañamiento docente; asimismo, se favorece la interacción cara a cara entre los actores educativos (alumnado y docentes) en un espacio remoto.

Ante la clara mejoría de la proporción de aprobación, así como los resultados obtenidos en los grupos de modalidad híbrida creados como una consecuencia directa de la emergencia sanitaria, se tomó la decisión de dejarla como una modalidad de estudio permanente en el SUAyED Economía.

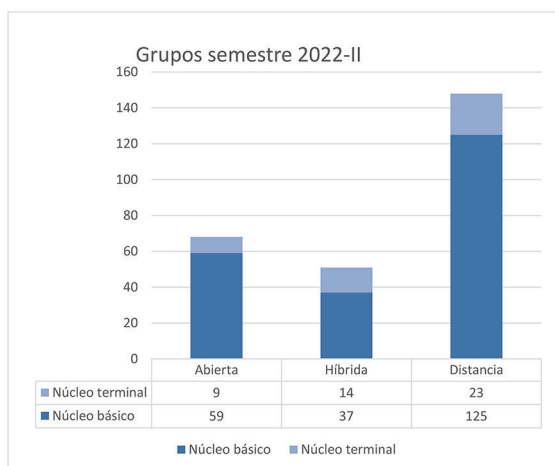
4. Aplicaciones de la modalidad abierta remota pospandemia

La pandemia por COVID-19 representó un impulso para la disrupción digital en la educación; esto propició el aumento en los modelos educativos, dando la posibilidad de incluir una serie de recursos tecnológicos y pedagógicos para atender las necesidades educativas de la población. Con el uso de Zoom en la educación a distancia es importante recalcar que no se trata sólo de trasladar las clases presenciales a este medio, sino que se deben adecuar los contenidos, las estrategias didácticas y los recursos a la modalidad de estudio.

En este sentido, el SUAyED Economía derivado de la pandemia estableció la modalidad híbrida, que proporciona las ventajas de la modalidad abierta (acompañamiento docente de forma sincrónica) con la posibilidad de ser completamente a distancia, sin necesidad de trasladarse a las instalaciones de la Universidad, lo que promueve la permanencia del alumnado para el desarrollo de los estudios, y posibilita aumentar la cobertura de la educación a nivel nacional, e incluso internacional.

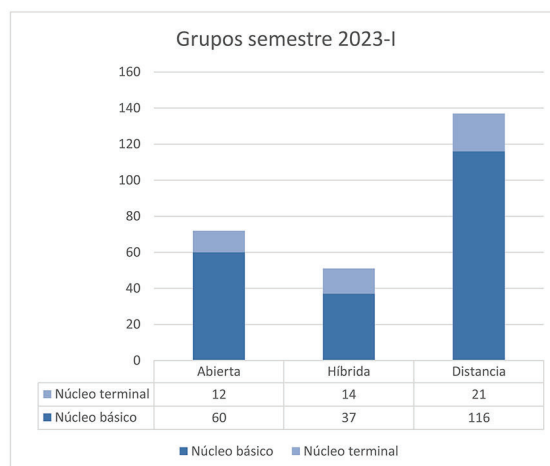
A partir del semestre 2022-II se han programado cursos en las tres modalidades; se ha procurado que se tenga un curso en la modalidad híbrida de las asignaturas de núcleo básico.

FIGURA 5.
Cursos impartidos durante el semestre 2022-II



Fuente: Elaborada con datos del SUAyED Economía.

FIGURA 6.
Cursos programados para el semestre 2023-I



Fuente: Elaborada con datos del SUAyED Economía.

Con esto, el SUAyED Economía ofrece una alternativa de educación mediada por herramientas tecnológicas y de comunicación, para realizar los estudios de licenciatura en Economía, con actividades y recursos didácticos adecuados al modelo educativo, considerando que “educar con calidad es un proceso único, independiente de la modalidad que se siga para llevarlo a cabo. Y este proceso implica formar seres humanos libres, capaces y útiles a la sociedad, bajo el precepto de que la educación es un bien público y no una mercancía” (Casillas, 2022, s. p.).

A partir de la experiencia de la implementación de la modalidad híbrida en el SUAyED Economía se puede concluir:

1. La educación no se detuvo durante el periodo en que no se pudo asistir de forma presencial a las IES; ésta siguió debido al uso de las TIC.
2. La educación no será la misma después de la pandemia por COVID-19. Las IES no deben regresar a las prácticas que tenían antes; la implementación de las TIC debe permanecer como una herramienta que contribuya al desarrollo de los aprendizajes.
3. Los contenidos no deben trasladarse de una modalidad presencial a una híbrida, sino que deben adaptarse y adecuarse para favorecer el desarrollo de los aprendizajes; el alumnado del SUAyED Economía cuenta con guías didácticas o del estudiante, en donde pueden consultar la planeación de las actividades por realizar durante el semestre, alineadas a la modalidad de estudio.
4. Se deben incorporar y actualizar los recursos tecnológicos disponibles para la educación, por lo que docentes y alumnado deberán permanecer en constante actualización y capacitación en las competencias digitales.

5. El alumnado debe ser el actor protagónico de su aprendizaje; debe ser autónomo, con la guía y acompañamiento docente.
6. Las modalidades de estudio deben ser flexibles e innovadoras, adaptarse al contexto y necesidades de los actores educativos, y favorecer la interacción, la interactividad y la corresponsabilidad entre docentes y alumnado.
7. La incorporación de las TIC a la educación permite ampliar la matrícula de las IES, teniendo una mayor cobertura, además de garantizar la calidad de la educación.
8. Crear ambientes propicios para el aprendizaje es corresponsabilidad de docentes y alumnado; la modalidad híbrida del SUAyED Economía se compone por un espacio virtual para el desarrollo de las sesiones sincrónicas (Zoom) y un sistema de gestión del aprendizaje y conocimientos (Moodle).
9. La modalidad híbrida en el SUAyED Economía permitió que el porcentaje de acreditación aumentara, lo que puede deberse a varios factores, uno de ellos es que posibilita el acompañamiento sincrónico docente para el desarrollo de los conocimientos de las asignaturas, en el alumnado que lo requiere. Esta modalidad se ha mantenido como una opción para cursar las asignaturas a partir del semestre 2022-II.

Referencias

- Barón, M., Cobo, C., Sánchez, I. y Muñoz, A. (2021). *¿Qué es el aprendizaje híbrido? ¿Cómo pueden los países implementarlo de manera efectiva?* <https://blogs.worldbank.org/es/education/que-es-el-aprendizaje-hibrido-como-pueden-los-paises-implementarlo-de-manera-efectiva>
- Casillas, L. (2022). Modalidad abierta, a distancia y mixta: mecanismo para disminuir la desigualdad educativa. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 23(1). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.10>
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (2022). Introducción al modelo híbrido. *Integra TIC*. https://integratic.politicas.unam.mx/?page_id=1615
- Fredin, E. (2017, 13 de octubre). *Aprendizaje híbrido: ¿El futuro de la educación superior?* Observatorio. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/2017/10/13/aprendizaje-hibrido-el-futuro-de-la-educacion-superior>
- Frola, P. (2021). La planeación didáctica en ambientes híbridos. *Revista Pedagógica AB-sé FEPADE*, 11. <https://fepade.org.sv/wp-content/uploads/2021/09/Abse-fasciculo-11-2021.pdf>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. <https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir-la-universidad.pdf>
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>

- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*, 11. UDUAL. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Romeu, T. (2020). Cinco estrategias clave para la docencia en línea. En A. Sangrà (Coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. UOC. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/83743>
- Sánchez, M. (2022, 26 de mayo). Participa la UNAM en identificación de tendencia y retos de la educación superior en el mundo. *Boletín UNAM-DGCS-434*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2022_434.html
- Sangrà, A. (2020). Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social. En A. Sangrà (Coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. UOC. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/122307>
- Santos, R., González, P. y Sánchez, M. (2022). *Glosario de Innovación Educativa. Lista de términos clave*. CUAIEED-UNAM. <https://recrea.cuaieed.unam.mx/>
- Suárez, C., Rivera, P. y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 7-22. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1733/767>
- Turpo, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad *blended learning*. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 39. <https://www.um.es/ead/red/39/turpo.pdf>
- Weimer, R. (2003). *Estadística*. CECSA.

CAPÍTULO 14

Gestión de la modalidad a distancia como estrategia formativa en la Facultad de Medicina, UNAM

Lilia Macedo de la Concha, Adriana Andrade Frich, Viridiana Robles González,
Cristina Huerta Mendoza, Carolina Zepeda Tena

*El talento debe ser visto como el ingrediente más indispensable para el éxito,
pero el éxito también depende de cómo se gestiona ese talento.*

ALLAN SCHWEYER

Introducción

La educación a distancia en la Facultad de Medicina (FacMed) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se incorpora como estrategia educativa de apoyo en la formación de estudiantes del plan de estudios presencial, de la licenciatura de Médico Cirujano (LMC). Esta estrategia se integra por diversos proyectos educativos, los cuales se diseñan, desarrollan e implementan por un equipo de trabajo multidisciplinario que labora en la Secretaría de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Medicina (SUAyED-FM)¹. El análisis de la gestión de los proyectos en que cada uno de los integrantes del equipo de trabajo participa es el objeto de estudio de esta investigación; sus resultados permiten identificar los factores que favorecen o limitan su cumplimiento desde el punto de vista administrativo y educativo.

El estudio cualitativo utilizó como estrategia metodológica dos técnicas: *a*) observación participante *in situ* de la dinámica de trabajo, y *b*) entrevista semiestructurada, aplicada a ocho integrantes del equipo de trabajo.

Este trabajo se estructura por los siguientes apartados: marco conceptual, marco contextual, estrategia metodológica, análisis de los resultados, conclusión y recomendaciones.

¹ En este documento, esta sigla referirá a la Secretaría de Universidad Abierta y Educación a Distancia, y no al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia

Marco conceptual

Conceptualmente, existen autores que consideran la acción de administrar y gestionar de manera indistinta; otros le dan una dimensión diferente. El objeto de análisis en este trabajo es la gestión de proyectos en el ámbito administrativo y educativo, por lo que diferenciar la gestión de lo que implica la administración es fundamental.

Armando Sánchez (2000) refiere que “ni en la ciencia administrativa ni en la Educación estos conceptos deben considerarse sinónimos ni deben utilizarse de manera intercambiable, si acaso complementarios” (p. 14). En este sentido, el autor considera que la administración educativa tiene un enfoque más conceptual que operativo, y su aplicación está orientada a la planeación, organización, dirección, seguimiento y evaluación de los procesos educativos que se realizan en las instituciones. Por su parte, la gestión educativa opera y ejecuta los procesos educativos en el ámbito pedagógico, escolar e institucional, lo que requiere “habilidades, destrezas y técnicas operativas aplicadas con maestría y pericia para conseguir que las cosas se hagan” (ídem).

La Universidad Benito Juárez G. (2021) diferencia la administración de la gestión, con base en el nivel en el que actúan; la primera planea y ejecuta las acciones de alto nivel y la segunda realiza las actividades del nivel funcional. Asimismo, considera que la utilización óptima de los recursos corresponde a la administración, al igual que la aplicación de éstos, mientras que la supervisión de los trabajos corresponde a la gestión.

Myriam Quiroa (2020), por su parte, establece que la administración planifica el diseño de acciones y estrategias, con la finalidad de que los recursos se apliquen para alcanzar los objetivos; la gestión pone en marcha dichas acciones y estrategias para cumplir con las metas establecidas.

“La gestión de proyectos puede entenderse como un conjunto de acciones determinadas que garantizan el cumplimiento de un objetivo dentro de unos plazos de tiempo específicos, durante los cuales se da uso a recursos, herramientas y talentos” (Enciclopedia Concepto, 2021). En este sentido, el papel que tienen las personas para asegurar la efectividad del proyecto es fundamental, por lo que participar en la toma de decisiones para elegir las mejores opciones con base en los recursos disponibles y lo que el equipo puede realizar es esencial (ídem).

El objeto de estudio de esta investigación fue la gestión de proyectos dentro de un marco educativo y administrativo, por lo que toma elementos de los tres conceptos de gestión: de proyectos, administrativa y educativa. La gestión de proyectos está orientada a la administración de recursos para el logro de éstos en un tiempo definido; la gestión administrativa organiza las tareas y recursos con base en los objetivos y metas establecidas; y la gestión educativa, cuyo eje central es el aprendizaje, debe obtenerse para la formación médica, en donde el diseño pedagógico y gráfico tienen un papel relevante, y docentes y estudiantes son los principales receptores.

Marco contextual

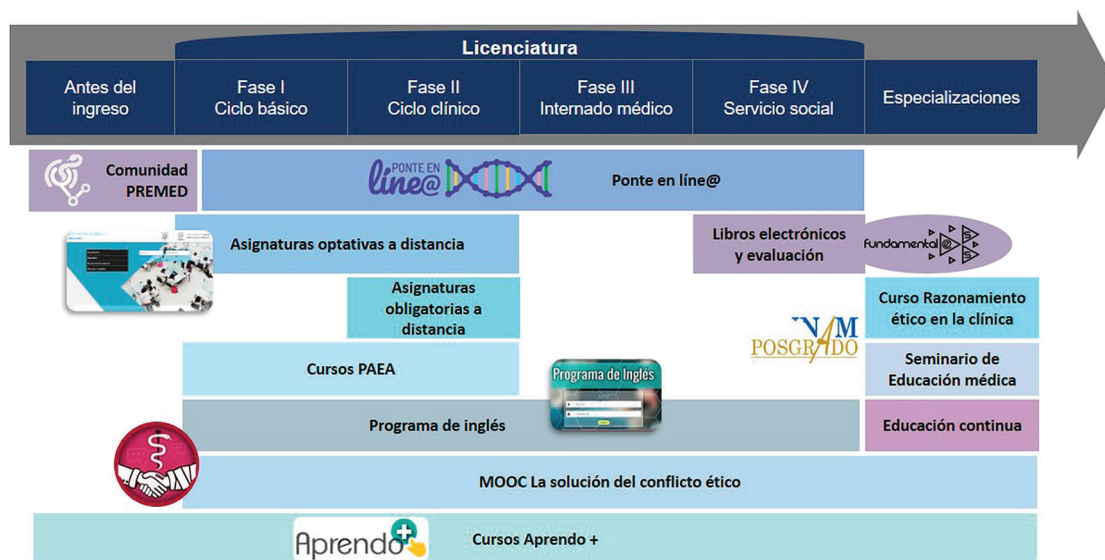
La formalización de la educación a distancia en el nivel superior se produce en los años setenta del siglo XX en distintos países europeos y latinoamericanos. En México, se crea el Sistema Universidad Abierta (SUA) en la UNAM en 1972 (Moreno, 2015), que es...

[...] actualmente Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), [que] extiende la educación universitaria (bachillerato, licenciaturas, posgrados y educación continua) por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, y a través de la creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro o fuera de los planteles universitarios. (Morochó y Rama, 2012, p. 18)

De esta manera, el SUAYED se apoya en las tecnologías digitales para aumentar significativamente su cobertura y lograr altos niveles de calidad y pertinencia. Desde su surgimiento, se ha expandido en distintas entidades federativas con carreras como Psicología, Periodismo, Ciencias Políticas, Derecho, Sociología, Pedagogía, Economía, entre otras. Un reto es, entonces, favorecer también la formación de los estudiantes en otras áreas del conocimiento, como las ciencias biológicas, químicas y de la salud.

Ejemplo de este esfuerzo es el trabajo organizado, conjunto y de innovación educativa que se lleva a cabo en la FacMed de la UNAM, a través de la SUAYED-FM, al incorporar el uso de las tecnologías digitales a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LMC –cuyo plan de estudios es presencial–, a partir de proyectos como cursos a distancia, recursos educativos digitales y sitios electrónicos, diseñados con base en las necesidades educativas percibidas en los distintos momentos de la carrera, por lo cual la modalidad a distancia se convierte en una estrategia formativa que contribuye al logro del perfil profesional médico. Existe una primera experiencia que puede considerarse el inicio de *una buena práctica* de la gestión, que consistió en el diseño e implementación de las asignaturas optativas en la modalidad a distancia (Macedo, Limón y Gómez, 2015). Esta experiencia favoreció la gestión de nuevas estrategias educativas incorporadas a lo largo de la trayectoria académica del estudiantado (figura 1).

FIGURA 1.
Educación a distancia en la FacMed de la UNAM



Previo al ingreso, se cuenta con el sitio electrónico *Comunidad PREMED*, dirigido a alumnos del bachillerato que aspiran a ingresar a una licenciatura de la FacMed; su propósito es apoyarlos en la autoevaluación de sus intereses y aptitudes vocacionales, así como en los conocimientos básicos que son necesarios para cursar con éxito las asignaturas a su ingreso. Durante el pregrado, se imparten en la modalidad a distancia siete asignaturas obligatorias y 25 materias optativas en línea en la modalidad a distancia (MOLIMOD). Para el apoyo formativo, se tienen recursos digitales en el sitio electrónico *Ponte en línea@*. En el servicio social, se apoya a los pasantes en su labor académica y práctica médica a través de la serie de libros electrónicos *FundamentalesSS* y con los ejercicios de autoevaluación *Logra tu meta*, que fortalecen los aprendizajes logrados a lo largo de la carrera y les proporcionan herramientas para contender en las pruebas de ingreso a los diferentes posgrados. Asimismo, se desarrolla un programa de inglés en modalidad a distancia, con la finalidad de favorecer la titulación y el logro de las cuatro habilidades del idioma: lectura, escucha, habla y escritura. Por su parte, en el posgrado se ha implementado el curso *Razonamiento Ético en la Clínica*, para los residentes de las especialidades médicas, y el *Seminario de Educación*, para quienes cursan la especialidad en Medicina Familiar. Respecto a la educación continua, se cuenta con módulos a distancia en un par de diplomados, así como cursos para el público en general.

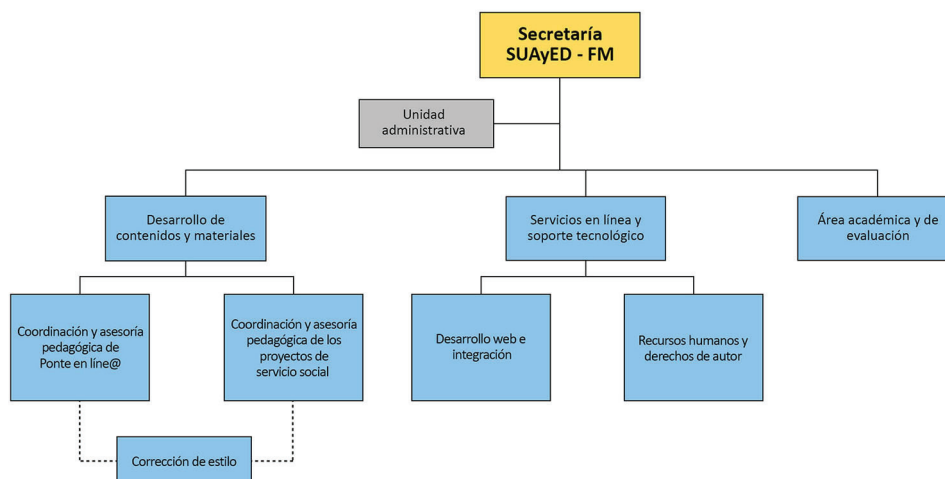
Sin duda, la gestión de proyectos ha sido un factor clave para la generación e implementación de todos estos proyectos de educación a distancia, concebida como una estrategia educativa que contribuye a la formación dentro de los planes de estudio presenciales. Respecto a la gestión, pueden destacarse los siguientes aspectos:

- ◆ Colaboración entre distintas áreas de la FacMed y con otras entidades de la UNAM; por ejemplo, para *Comunidad PREMED* se estableció un vínculo con el Bachillerato a Distancia (B@UNAM); para el desarrollo de asignaturas y recursos se cuenta con el apoyo de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED).
- ◆ Visión institucional. Se percibió la importancia de incursionar en modelos educativos flexibles, para generar posibilidades formativas acordes con las necesidades de los integrantes de la comunidad de la FacMed. Esta visión permitió la creación de una instancia dedicada al desarrollo de programas académicos en modalidad a distancia.
- ◆ Apoyo al financiamiento. Con la finalidad de contar con los recursos materiales, tecnológicos y humanos necesarios para el desarrollo de los proyectos, se han promovido convenios de colaboración con instancias que hagan aportaciones económicas, como la CUAIEED y la Fundación Gonzalo Río Arronte.
- ◆ Trabajo multidisciplinario. La participación de equipos de trabajo integrados por distintos profesionistas fomenta el enriquecimiento de los proyectos y los productos logrados, ya que desde su formación hacen aportaciones que promueven la calidad educativa.

En este sentido, se reconoce a la SUAyED-FM como promotora de la educación a distancia dentro de la FacMed y como instancia fundamental para que los proyectos se concreten. Es así como el presente estudio se enfoca en la participación de los integrantes del equipo de esta Secretaría en la gestión de proyectos desde el punto de vista educativo y administrativo, con la finalidad de identificar los factores que favorecen u obstaculizan esta labor.

En el momento que se realizó la investigación la estructura organizacional de la SUAyED-FM contaba con tres áreas: Desarrollo de Contenidos y Materiales, Servicios en Línea y Soporte Tecnológico, y Académica y de Evaluación (figura 2).

FIGURA 2.
Organigrama de la SUAyED-FM en 2020



Estrategia metodológica

Para realizar el análisis de la gestión de los proyectos educativos en la modalidad a distancia dentro de la SUAyED-FM se utilizó una estrategia metodológica de investigación cualitativa, para generar información a través de dos técnicas: observación participante y entrevista semiestructurada.

La observación participante *in situ* de la dinámica de trabajo se realizó durante 2019 y el primer trimestre de 2020 (antes de que la pandemia obligara el trabajo a distancia). La información recabada mediante este proceso se generó a partir del registro sistemático de lo advertido durante la estancia en algunas reuniones de trabajo de la SUAyED-FM y en el sitio donde sucedían las actividades cotidianas del equipo, teniendo como referente las categorías del marco conceptual. Ésta es una técnica adecuada para conocer “el hacer” de los sujetos sobre los cuales se investiga, en un escenario accesible a la observación (Jociles, 2018).

La entrevista semiestructurada se aplicó a las personas responsables de los proyectos educativos en septiembre y octubre de 2020. A través de una guía de preguntas abiertas, las personas entrevistadas hablaron de manera libre y espontánea. Dicha entrevista tenía como propósito explorar la percepción de las personas responsables de la gestión de los proyectos sobre aspectos relacionados con planeación, organización, dirección, seguimiento y evaluación, según la perspectiva de la gestión que correspondía: administrativa o educativa; asimismo, se recabaron los datos generales del personal entrevistado.

Se requirió que el papel de la persona entrevistadora exigiera una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación fuera continua y, con ello, obtener una comprensión profunda del discurso de las personas entrevistadas (Díaz et ál., 2013).

La entrevista se aplicó por videoconferencia a ocho personas responsables de los proyectos educativos de la SUAyED-FM, durante el segundo semestre del año 2020; las entrevistas fueron grabadas y la información recolectada se registró sistemáticamente en un formato individual por entrevista. Cada formato se puso a disposición de la persona entrevistada, con la finalidad de revisarlo y realizar modificaciones pertinentes. La información de los formatos revisados se integró y, con este material, se procedió a la sistematización de las respuestas.

Posteriormente, se aplicaron la sistematización y categorización de respuestas, como técnicas para el análisis de la información obtenida. Estas técnicas exigieron identificar las unidades de análisis libres de flujo; es decir, se trabajaron párrafos o fragmentos o palabras usadas por los entrevistados, que expresaran sus ideas y posturas ante cada aspecto de interés; se compararon estas unidades de análisis para observar cuáles contenían características comunes o que se relacionaran entre sí y fueran útiles para identificar un tipo, una condición, una situación relevante para el problema de investigación.

Las ideas se agruparon en categorías (estructuras conceptuales limitadas) que se ordenaron jerárquicamente, para detectar las ideas de cada tipo. Este proceso, según la literatura, constituye una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados (Romero, 2005). Dichos resultados se presentan a continuación.

Análisis de resultados

Perfil de responsables de la gestión de proyectos

A continuación, se describe el perfil profesional y demográfico de las personas entrevistadas que desempeñaban sus funciones en diversas áreas de la SUAyED-FM.

Las entrevistas se aplicaron a cinco mujeres y tres hombres, de entre 30 y 60 años, con una antigüedad variable entre dos a seis años en la Secretaría. La distribución disciplinar de la formación universitaria se distribuye de la siguiente manera: tres personas en Pedagogía, dos en Medicina, una en Psicología, una en Computación y otra más en Diseño Gráfico. Solamente dos personas cuentan con maestría (25 %), mientras que el resto cuenta con licenciatura (75 %).

Las características descritas permiten inferir una visión interdisciplinar de la gestión de proyectos educativos en la modalidad a distancia, desde el intercambio de saberes diversos y dinámicos, hasta el desafío de interacción entre personas con formas y patrones de experiencia diferentes.

Un punto en común en las respuestas obtenidas es que como equipo de trabajo se ha logrado desarrollar una relación personal y laboral de calidad desde el punto de vista humano y profesional; además, se refiere un alto compromiso para cumplir con su misión, y el respaldo por parte de las autoridades de la FacMed; sin embargo, expresaron que los recursos humanos disponibles para atender las prioridades de trabajo no son suficientes, por lo que los horarios laborales no se respetan.

De manera general, las personas entrevistadas coinciden en que por cuestiones ajenas a ellos el trabajo se retrasa importantemente; por ejemplo, los asesores y expertos que colaboran con la SUAyED-FM en el desarrollo de recursos educativos no se comprometen de manera homogénea para la entrega de sus avances, debido a que desempeñan otras actividades académicas.

Las personas entrevistadas manifestaron tener formación y experiencia previa en educación a distancia antes de entrar a trabajar en la Secretaría. La mayoría reconoció no haber recibido capacitación en gestión de manera formal, como parte de un programa de desarrollo dentro de la SUAyED-FM; no obstante, expresaron haber adquirido experiencia en gestión de proyectos desde el punto de vista educativo y administrativo en el desarrollo de sus actividades diarias en diversos aspectos: didáctica, organización, planeación, administración y evaluación educativas, soporte técnico, gestión de recursos humanos y formación docente.

Las personas entrevistadas se autodefinen como un grupo de trabajo que cuenta con un alto conocimiento pedagógico en educación a distancia y sus procesos académico-administrativos; la capacidad global obtenida por el grupo es superior a la suma de las habilidades individuales; trabajar en equipo tiene como resultado la producción de un mayor número de ideas y más opciones de solución; se afinan habilidades de comunicación, de toma de decisiones; se sincroniza mejor el trabajo con una visión compartida; y se potencia el desarrollo profesional de los componentes del equipo.

Resultados de la gestión de proyectos

A. Planeación

La planeación es el primer apartado que se preguntó al personal entrevistado para recuperar información acerca del propósito, los aspectos, los dispositivos y las consideraciones para orientar el curso de los procesos y alcanzar los objetivos de los proyectos educativos.

El propósito de la planeación para la SUAyED-FM se refleja en cuatro tipos de significados: 1) tiempos, acciones y recursos, 2) criterios pedagógicos, académicos y tecnológicos, 3) propósito de favorecer el aprendizaje, y 4) esfuerzos colaborativos del equipo de trabajo. Estos significados manifiestan la claridad en el sentido de la acción previsoras que se lleva a cabo para alcanzar las metas establecidas para cada proyecto.

Las respuestas obtenidas, por una parte, reflejan el énfasis en la planeación de una etapa del diseño, el desarrollo, la implementación, el seguimiento y la evaluación de cada proyecto, de acuerdo con la responsabilidad mayor que tiene cada persona entrevistada; por otra parte, los significados expresados identifican la planeación como un elemento importante de la gestión de la educación a distancia, desde el punto de vista tanto estratégico-prospectivo como sistémico.

Se reconoce que con el transcurso del tiempo de desarrollo y operación de los proyectos puede haber ajustes y adaptaciones para mantener un equilibrio, de acuerdo con situaciones del contexto desde el punto de vista educativo y administrativo. Los aspectos que contempla la planeación, según el personal entrevistado, se sistematizan en el cuadro siguiente:

TABLA 1.
Ideas respecto a la planeación

Aspectos de la planeación	Ideas expuestas por el personal de la SUAyED-FM
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Periodos de desarrollo de acuerdo con las fases de la metodología. ◆ Metas considerando los requerimientos educativos y los momentos del plan de la trayectoria académica. ◆ Complejidad de las tareas. ◆ Elaboración de cronogramas de trabajo. ◆ Consideración de imprevistos. ◆ Cumplimiento de metas.
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Las que están especificadas en la metodología de desarrollo. ◆ Elaboración de archivos base y de apoyo (lineamientos pedagógicos, de estilo y gráficos, guiones educativos, formatos para el registro de avances para el seguimiento, etc.). ◆ Definición de canales de comunicación entre participantes. ◆ División de tareas por función y perfil profesional.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Planeación de los espacios físicos (que se emplearán durante el desarrollo de los proyectos; por ejemplo, lugares donde los colaboradores realizarán sus actividades). ◆ Planeación de espacios virtuales (servidores y plataforma).

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de las entrevistas.

El enfoque estratégico implica una forma de pensar prospectiva, que trata de anticiparse a los diferentes cursos que pueden tomar las acciones al diseñar, desarrollar, implementar, seguir y evaluar los proyectos educativos de la SUAyED-FM. Al mismo tiempo, fomenta una orientación hacia la prevención de la ocurrencia de sucesos que pueden afectar el proceso y los resultados, y actualiza una capacidad del grupo de trabajo, de generar esquemas prácticos para la toma de decisiones diarias, que ayuden a manejar las contingencias y propicien cumplir con los objetivos acordados.

Toda la información relevante sobre la gestión de los proyectos educativos en todas sus fases queda documentada por el equipo de trabajo en una hoja de cálculo electrónica, lo cual permite una comunicación rápida e inmediata, y facilita la visualización de interrelaciones entre tareas, para reconocer los cambios con oportunidad y actuar en consecuencia.

Gil y Giner (2012) refieren que es importante contar con un sistema de información, ya que facilita el trabajo, disminuye los tiempos y contribuye al uso de los recursos de manera óptima.

Ejemplos de ello se describen en los proyectos de la siguiente manera: las MOLIMOD cuentan con una base de datos para elaborar la programación anual con las áreas académicas de la FacMed, así como criterios metodológicos establecidos para su evaluación. Para los libros de la serie *FundamentaleSS* se tiene un documento de metodología para su elaboración y corrección de estilo, que se comparte con el subcomité editorial y comité académico de evaluación, para documentar su planeación, seguimiento y control. Para *Logra tu meta* existe un manual de lineamientos y listas de cotejo.

El proceso de planeación se aborda como un sistema; es decir, examina la interacción y la sinergia de cada uno de los componentes que interactúan entre sí como un conjunto; los tiempos, tareas y espacios abarcan subconjuntos interconectados. Esta mirada sistémica de la planeación interactúa con los demás aspectos de la gestión (organización, dirección, seguimiento y evaluación) de los proyectos.

La metodología establecida para diseñar, desarrollar, implementar, seguir y evaluar cada proyecto toma en cuenta las necesidades educativas de la Facultad, el contenido, el número de usuarios potenciales, la integración a las plataformas tecnológicas, los cotejos y su liberación; además, se requiere una serie de actividades para que este proceso sea exitoso:

- ◆ Asesoría pedagógica.
- ◆ Apoyo en la elaboración del cronograma de trabajo.
- ◆ Capacitación en la navegación de un sitio electrónico o plataforma.
- ◆ Elaboración del guion instruccional, basado en los componentes y niveles de información (si se trata de un sitio público o no; si se atiende a alumnos matriculados en la FacMed o a diferentes grupos de estudiantes; si se trata de una asignatura, de un curso, del módulo de un diplomado, de una unidad de aprendizaje o tema).

La planeación de un proyecto educativo no se limita únicamente a su creación en sí, sino que incluye aspectos del servicio: a quién va dirigido, cobertura, tiempos de operación, registro del uso, indicadores para su evaluación, entre otros.

B. Organización

Un segundo apartado en la gestión, abordado en las entrevistas, fue la organización. Al respecto, se recuperó la información acerca de los criterios para asignar tareas y responsabilidades, recursos y opciones de comunicación; se identificó una organización de tipo matricial, ya que relaciona las funciones con el tipo de resultados esperados de cada proyecto, a través de equipos de trabajo que promueven la comunicación y crean sinergias para propiciar que todo sea más fluido, tratando de eliminar barreras burocráticas, y centrarse en cumplir los objetivos de cada proyecto.

La distribución de tareas implica la consideración del conocimiento sobre la tarea en cuestión, el tiempo disponible para realizarla, su prioridad, la aprobación institucional y la autoridad, de acuerdo con la posición en la estructura de la FacMed y de la UNAM en general.

Los objetivos claros y el acuerdo en la definición del orden del proceso de trabajo a realizar permiten ahorrar tiempo y asegurar la calidad de los resultados. En este sentido, debe destacarse que en la SUAYED-FM se hacen una serie de procesos, a veces simultáneos y a veces sucesivos, por lo que la organización es clave para lidiar con la complejidad y evitar conflictos, a través de la delimitación de funciones y responsabilidades.

La colaboración entre los miembros del equipo de trabajo es clave en la organización dentro de la SUAYED-FM, ya que se especifican las relaciones de autoridad y responsabilidad entre las funciones y los puestos; se establecen líneas de comunicación e interrelación entre los grupos de trabajo.

La creciente complejidad del funcionamiento de los proyectos educativos exige una estrecha coordinación de esfuerzos entre profesionales, que se asienta más sobre la colaboración que sobre la imposición. La ejecución de tareas se realiza en interacción, interdependencia y corresponsabilidad con diferentes áreas, tanto internas como externas a la SUAYED-FM.

La colaboración en la gestión administrativa de la SUAYED-FM es fuente de satisfacción porque “se aprenden muchísimas cosas, desde cómo solicitar recursos, comunicación efectiva entre instancias fuera de la SUAYED-FM, redactar informes, gestionar proyectos, cómo presentarlos para que cumplan características, cómo solicitar aprobación al H. Consejo Técnico, convivir a pesar del exceso de trabajo, liderar” (fragmento de entrevista con personal de la SUAYED-FM).

Para que cada participante en un equipo realice bien su tarea y, con ello, aporte valor al proceso de trabajo, es importante contar con diversos medios de comunicación, tales como correo electrónico, teléfono, chat por WhatsApp, reuniones (presenciales antes de la pandemia o síncronas cuando son a distancia), que permitan intercambiar información; visualizar y manejar los recursos; identificar a responsables involucrados; así como gestionar, tramitar y tomar deci-

siones necesarias para la realización eficaz de los proyectos educativos, incluyendo pagos o especificaciones de la entrega de resultados comprometidos, o presupuesto ejercido del programa o proyecto en el que cada persona participa.

Para elaborar los presupuestos se toma en cuenta la experiencia adquirida en ejercicios anteriores, así como la comparación de calidad y precio de productos o servicios que cubran las necesidades de un proyecto educativo o el conjunto de ellos. La importancia de elaborar un presupuesto es brindar a la SUAyED-FM un panorama financiero actualizado, que facilite la puesta en marcha de las acciones, así como para el cumplimiento de las metas planeadas. Además del presupuesto asignado a la SUAyED-FM, otras maneras de adquirir recursos económicos es a través de convenios de colaboración, patrocinios, fondos y recursos de trabajo, tanto humanos, financieros y tecnológicos.

C. Dirección

El tercer apartado es la dirección, la cual se caracteriza por coordinar intereses para resolver conflictos y supervisar la ejecución de tareas, con una autoridad clara y firme, tal y como se describe a continuación.

La dirección de la SUAyED-FM hace converger las necesidades, inquietudes y expectativas de estudiantes, asesores-expertos en contenido, autoridades de la FacMed, equipo SUAyED-FM (responsables del diseño instruccional, control escolar, soporte técnico, responsables del seguimiento y evaluación), así como del personal de la CUAIEED. Las respuestas obtenidas permiten categorizar en seis los intereses a los que se avoca la dirección de la SUAyED-FM:

1. Conocimientos sobre diseño instruccional, que se refiere a asesoría pedagógica, especificaciones sobre la extensión del contenido, objetivos de aprendizaje, secuencia didáctica, carga horaria, actividades de aprendizaje, cómo evitar plagio, entre otras cuestiones.
2. Mejoramiento del diseño web, con animaciones y esquemas que hagan dinámico el contenido, que cautiven al alumnado y le ayuden a comprender mejor el tema.
3. Pagos oportunos a colaboradores, que crean sensación de estabilidad y confianza, lo que permite trabajar eficientemente.
4. Soporte técnico eficiente, para el uso de las herramientas de la plataforma y las formas de registro.
5. Actualización de estatus de los proyectos educativos, a través de bitácoras de revisión del cumplimiento de los lineamientos y los tiempos establecidos, para tomar decisiones, cubrir necesidades y dar solución a corto plazo.
6. Soporte institucional; es decir, contar con la voluntad política de las autoridades universitarias para apoyar consistentemente el desarrollo de la SUAyED-FM.

Además, la dirección de la SUAyED-FM se caracteriza por supervisar la ejecución de tareas con una autoridad clara y firme, para encaminar los esfuerzos de las personas involucradas, de tal manera que las operaciones que realicen se orienten al objetivo establecido y cumplan con las expectativas y resultados esperados de cada proyecto.

Al manejar un número amplio de proyectos educativos (figura 1), la SUAyED-FM sigue lineamientos de calidad y desarrollo para lograr resultados positivos, evitando errores y detectando problemas a tiempo, para poder solucionarlos con oportunidad.

Un componente fundamental identificado en la dirección de la SUAyED-FM es la motivación de los equipos de trabajo, la cual se lleva a cabo a través de una comunicación eficiente, de un liderazgo capaz de notar y comprender los distintos puntos de vista, de apoyar y hacer diligencias para fomentar sus logros.

La dirección de los proyectos anticipa y apoya las decisiones, en vigencia y congruencia de sus componentes con el plan de estudios presencial de la LMC, así como con los lineamientos de la modalidad a distancia; las necesidades de aprendizaje desde el punto de vista de usuarios (estudiantes y docentes), aplicando ajustes necesarios para lograr la correspondencia entre la intención pedagógica y el logro de objetivos de aprendizaje; y la calidad de asesoría y la participación del alumnado.

D. Seguimiento

En la gestión administrativa, el seguimiento de los proyectos de la SUAyED-FM se observa como un conjunto de acciones instrumentales y colegiadas, con base en varias razones; por ejemplo, tiene un carácter instrumental en tanto que el líder de un programa o recurso se apoya en herramientas, como la base de datos generales almacenados en Excel, de uso interno de la SUAyED-FM; la lista de verificación de pendientes, de acuerdo a prioridades establecidas; cronograma y calendario Google; notas compartidas; y órdenes de trabajo, para llevar a cabo la comprobación de la ejecución de las actividades establecidas en la planeación, examinar el progreso e impacto de cada tarea de la SUAyED-FM, así como identificar y anticipar los problemas, permitiendo tomar las medidas necesarias para evitarlos o resolverlos.

El seguimiento se lleva a cabo de manera colegiada, a través de reuniones e informes de actividades presentados a la SUAyED-FM, así como al director de la FacMed, al H. Consejo Técnico, al Comité de Carrera, a jefaturas de departamento, a la CUAIEED, entre otros órganos. Se trata de fomentar la participación en las juntas periódicas, para monitorear el estatus de los proyectos en función de los objetivos establecidos, con el respaldo de documentación y validación oportuna de avances, lo cual fomenta manejar un lenguaje común, facilita el acuerdo y promueve la mejora continua.

Las copias de correos electrónicos, así como las notas y minutas registradas durante las reuniones acerca de antecedentes, decisiones y avances constituyen un respaldo de información que brinda un soporte específico para transparentar las tareas realizadas y logros alcanzados, y para

llegar a un entendimiento entre las partes comprometidas en caso de desacuerdos, a través de una negociación que lleve a un ajuste aceptado por las partes.

La validación de información asegura la confiabilidad y abre la posibilidad de identificar y anticipar problemas; de esta forma, la orientación que guía el seguimiento y la evaluación es la escucha atenta a quienes se involucran en los proyectos, y la regularización de los procesos de trabajo bajo una organización sencilla, orientada por tiempos, en cuyo centro esté la satisfacción de la necesidad de aprendizaje del estudiante, como usuario final.

El seguimiento de los proyectos detecta oportunidades de mejora continua en diferentes fuentes de información, como los foros de las unidades de apoyo para el aprendizaje (UAPA), en donde el estudiantado expresa su opinión; las valoraciones que manifiestan docentes, coordinación de enseñanza y jefes de departamento de la FacMed; los cuestionarios de percepción de estudiantes y asesores(as), en el caso de las MOLIMOD, con preguntas específicas sobre la plataforma, contenido del curso, actividades de aprendizaje y experiencia en la modalidad; el diálogo informal entre colegas; las calificaciones obtenidas por el alumnado; entre otras fuentes.

E. Evaluación

Las respuestas obtenidas en el apartado de evaluación exhiben una percepción de ésta en dos sentidos: uno interrelacionado con el seguimiento, que podría denominarse como evaluación de proceso en el diseño, desarrollo e implementación de los proyectos, el cual “se complica porque hay otras instancias relacionadas que pueden o no estar dispuestas a cambiar” (fragmento de entrevista con personal de la SUAyED-FM); y otro, manifestado en las entrevistas acerca de la evaluación, es abordarla como una función especializada del área académica y de evaluación de la SUAyED-FM, centrada en la medición cualitativa y cuantitativa del logro de los aprendizajes (satisfacción y percepción de los usuarios de los proyectos educativos).

Además, la SUAyED-FM participa en la evaluación y elaboración de los reportes estadísticos de otras áreas de la FacMed y de la UNAM (resultados de la prueba de preparación al Examen Nacional de Aspirantes a Residencias Médicas del programa *Logra tu meta*, y los resultados del examen de orientación vocacional de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa [DGOAE]).

Un elemento importante de la evaluación es la socialización de los resultados obtenidos en los proyectos educativos, con las instancias académicas internas y externas a la FacMed.

Reflexiones finales

El análisis de los resultados permitió identificar en el equipo de trabajo los factores que favorecen el cumplimiento de los objetivos, el tiempo de realización, el uso de recursos, las herramientas y los talentos desde el punto de vista de la gestión educativa y administrativa de los proyectos.

Para la gestión de proyectos, se identificó como factor favorecedor la organización del equipo de trabajo, caracterizada por la comunicación clara de prioridades y por la sinergia, fruto de interacción, interdependencia y corresponsabilidad. En el ámbito de la dirección, la coordinación de intereses fue clave para resolver los conflictos y supervisar la ejecución de tareas, con una autoridad clara y firme. Se manifestó un ejercicio de liderazgo que motiva en tanto que anticipa y apoya las decisiones. El seguimiento colegiado y participativo de las instancias institucionales involucradas en los distintos proyectos contribuyó al logro de los objetivos.

Desde la perspectiva de la gestión administrativa de los proyectos, se identificó la planeación estratégica como factor que favorece alcanzar los objetivos y metas establecidos, utilizando de manera óptima los recursos de los proyectos, para satisfacer las necesidades de aprendizaje, al pensar de manera sistémica y en prospectiva el servicio que se brinda, previniendo y siendo flexibles para manejar algunas contingencias que pueden surgir en el desarrollo de los proyectos.

En cuanto a la perspectiva de la gestión educativa de los proyectos, uno de los principales factores favorecedores es la evaluación del proceso y de los resultados del desarrollo de aprendizaje que deben obtenerse, así como su socialización, sobre todo con docentes y estudiantes.

De manera general, un factor favorecedor de la gestión de proyectos es el uso sistemático y pertinente de las tecnologías digitales.

Por otro lado, se identificaron oportunidades de mejora continua. La gestión de proyectos educativos a distancia dentro del plan de estudios presencial es un aspecto determinante que puede hacer la diferencia entre el éxito y el fracaso de una iniciativa para apoyar la formación médica; algunos de los desafíos a enfrentar son los siguientes:

- ◆ Actualizar los procesos de la gestión de proyectos, para adaptarse a las necesidades de enseñanza y aprendizaje del estudiantado y el profesorado, y así cumplir el compromiso de mejora continua en términos de equidad y calidad.
- ◆ Modernizar el uso de las tecnologías digitales y los modelos pedagógicos, a fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos en cada proyecto en la modalidad a distancia.
- ◆ Ampliar el equipo de trabajo dentro de la SUAyED-FM, para cubrir satisfactoriamente las cargas de trabajo y para el cumplimiento oportuno del desarrollo y conclusión de los proyectos, así como para responder las necesidades educativas que surgen ante el inminente cambio.

- ♦ Plantear una estrategia de financiamiento y refinanciamiento para el desarrollo de nuevos proyectos que contribuyan a la atención de prioridades pendientes.
- ♦ Fortalecer la investigación educativa de la SUAyED-FM, que permita identificar áreas de oportunidad para la innovación, así como plantear nuevas líneas de investigación en la educación a distancia.

Es importante que se realicen otros estudios que evidencien la trascendencia de una buena gestión administrativa y educativa, para el diseño e implementación de proyectos en la modalidad a distancia, a partir de la identificación de los factores que favorecen su eficiencia y efectividad.

En cuanto al desarrollo profesional en la gestión de proyectos desde el punto de vista educativo y administrativo, realizar un programa formal para el equipo de trabajo de la SUAyED-FM es una asignatura pendiente que permitiría fortalecer los factores favorecedores encontrados y atender las oportunidades detectadas.

La promoción, desarrollo y resultados de este proyecto es una aportación para la gestión de proyectos educativos en el campo de la modalidad a distancia; su estructura permite la réplica y favorece la discusión y mejora continua en ámbitos institucionales que realicen tareas similares.

Referencias

- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia-Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). *Modelo educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. Autor. Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013, julio-septiembre). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Enciclopedia Concepto. (2021, 5 de agosto). *Gestión de proyectos*. <https://concepto.de/gestion-de-proyectos/>
- Gil, M. A. y Giner, F. (2012). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa. Conceptos e instrumentos* (8.^a ed.). Alfaomega/Escuela Superior de Ingenieros Comerciales.
- Jociles, M. I. (2018, enero-junio). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
- Macedo, L., Limón, D. y Gómez, M. A. (2015). Gestión para el desarrollo de las materias optativas en línea en la modalidad a distancia. En R. Freixas y F. Ramas (Coords.). *Buenas prácticas de educación abierta y a distancia* (pp. 254-268). Facultad de Medicina-SUAyED-CUAED-UNAM.
- Manes, J. M. (2014). *Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Granica.
- Moreno, M. (2015). La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En J. Zubieta y C. Rama (Coords.). *La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (pp. 3-16). Virtual Educa/CUAED-UNAM.

- Morocho, M. y Rama, C. (Eds.). (2012). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Virtual Educa/ Universidad Técnica Particular de Loja.
- Quiroa, M. (2020, 7 de diciembre). *Gestión administrativa*. <https://economipedia.com/definiciones/gestion-administrativa.html>
- Romero, C. (2005, junio). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Sánchez, A. (2020, enero-febrero). ¿Administración o gestión educativa? Un ejercicio conceptual. *Revista Conexión de Economía y Administración*, 16, 7-16.
- Universidad Benito Juárez G. (2021, 26 de agosto). *Gestión de proyectos y administración*. <https://www.ubjonline.mx/gestion-de-proyectos-vs-administracion/>

CAPÍTULO 15

Educación a Distancia e Innovación Educativa en las Artes y Diseño: FAD en Línea, UNAM

Mario Barro Hernández, Alma Elisa Delgado Coellar

*Nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo–,
los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.*

PAULO FREIRE

Resumen

El presente documento da cuenta del contexto de la educación a distancia en México, particularmente de la oferta de programas relacionados con el área de Artes y Humanidades, en donde es evidente la escasez de programas de naturaleza proyectual en México. El caso que se presenta es el de *FAD en Línea*, programa adscrito a la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México, que planteó una serie de líneas de acción y estrategias alineadas a los planes institucionales, que muestran las posibilidades, retos y oportunidades de implementación de acciones en torno a la enseñanza de las artes y el diseño en la modalidad educativa a distancia, mediada con tecnologías digitales.

Palabras clave: Educación Superior, Educación a Distancia, Educación en Artes y Diseño.

Introducción

Actualmente, las IES (Instituciones de Educación Superior) públicas y privadas en México se enfrentan a la transformación estructural provocada no sólo por las tendencias y necesidades mundiales en educación superior, sino por la demanda de los mercados laborales y por la convergencia tecnológica, aunado al incremento de la población, los altos niveles de exigencia en el campo productivo, la competitividad, el dinamismo de los mercados internacionales, pero sobretodo, la emergencia ante contextos de complejidad, como el derivado de la contingencia sanitaria por COVID-19.

En este entorno, los problemas en la educación superior en México no atañen únicamente a los aspectos de cobertura de la educación superior –como se permea en el discurso público–,

sino desde el interior de las IES. La problemática tiene varias aristas: burocratización de procesos, inflexibilidad de programas, retrasos normativos, poca innovación en modelos educativos, metodologías centradas en enseñanza dirigida, control de procesos, sistemas de calidad y de certificación, infraestructura, entre otras. Así, los desafíos y problemas de la educación superior requerirían una estrategia concebida desde diversos componentes o dimensiones, para que las IES puedan cumplir con su función social de una manera digna, y transformar sus estructuras para responder con calidad, pertinencia y oportunidad a los requerimientos de diferentes sectores sociales y a la demanda pública. De tal forma, se busca que las IES impacten socialmente no sólo en términos de formación, sino más bien en una intervención directa y acorde con la realidad social, para producir conocimiento en los diversos campos del saber, pero también a partir del involucramiento y la conciencia de los individuos ante la producción, servicio y distribución del conocimiento, en una sociedad globalizada y tecnologizada.

En el texto *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional* (2018) la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) apunta que las políticas públicas para las IES deberán considerar sistemas abiertos, flexibles, innovadores y que se articulen de manera más dinámica, para potencializar su contribución con los retos de la sociedad actual, en donde uno de los principales problemas es la pobreza y la desigualdad social, que es multifactorial y multidimensional.

Un aspecto fundamental a destacar para las IES se enmarca en las acciones de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuyo numeral 4 promueve garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos. Dentro de este objetivo, las metas principales son la cooperación internacional para la formación de docentes (numeral 4.10), eliminar las disparidades de género y garantizar el acceso en condiciones de igualdad (numeral 4.5), así como promover el desarrollo sostenible, una cultura de paz, la no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural (numeral 4.7).

Los objetivos son claros y para ello se deben reconocer los principales problemas de la educación superior en México. En este marco, la ANUIES (2018) señala lo siguiente:

México tiene un bajo nivel de cobertura de educación superior que no favorece el desarrollo y el bienestar de la población. Actualmente nuestro país tiene una cobertura de 38.4%, diez puntos porcentuales debajo de la media de América Latina y el Caribe (48.4%). Otros países de la región han superado el 50%; Costa Rica (54.0%), Uruguay (55.6%), Colombia (58.7%), Argentina (85.7%) y Chile (90.3%). (p. 28)

Bajo este contexto, el escenario de la educación superior es complejo en tanto sus múltiples dimensiones y ejes de análisis, así como todos los factores involucrados. A continuación, se contextualiza la situación de la educación a distancia en México de manera general, para continuar con el ámbito particular de las Artes y el Diseño, que representan el objeto del presente estudio.

Educación a distancia, un contexto nacional

La educación a distancia es una modalidad educativa en pleno auge y en constante renovación en México y en el mundo; esto es posible debido a las múltiples características de la educación a distancia: flexibilidad, separación temporal-espacial, diversificación de herramientas tecnológicas para la enseñanza-aprendizaje, entre otras. La educación a distancia en México ha propiciado desde sus inicios la ampliación de la oferta de educación superior, que cubre alrededor del 7 % de la demanda total de la educación, según estudios de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 2017, lo cual asciende a poco más de 200 mil estudiantes, provenientes de diferentes tipos de programas de formación en nivel técnico superior universitario y licenciatura.

En años recientes, el crecimiento exponencial de la educación a distancia ha sido fundamental para ampliar la cobertura y la diversificación de la oferta. Bosco y Barrón (2008) señalan:

Hay dos tendencias distinguibles sobre el desarrollo y objetivos de los programas de educación superior en línea en México: *a)* las instituciones de orden público aplican con preferencia la estrategia de la educación en línea sobre programas de educación continua y extensión académica, y *b)* las instituciones de carácter particular privilegian el empleo de las estrategias de la educación en línea para los programas educativos que ofrecen grados académicos. Asimismo, prevalecen dos modelos de educación en línea, dependientes de los objetivos que como estrategias educativas les otorgan las instituciones: 1) las organizaciones de educación pública han sostenido un modelo operativo de educación en línea mixto, o también llamado *blended learning* o *b-learning*, de donde los programas de educación en línea o se desprenden de los contenidos de programas académicos de grado que se desarrollan de manera convencional, o los complementan; 2) las instituciones de educación particular han alentado el desarrollo de modelos operativos completamente en línea, puros, que procuran una experiencia total de inmersión en el aprendizaje en línea. (p. 57)

Lo anterior implica un importante aprendizaje y distinción entre la actuación de las IES frente a la modalidad abierta y a distancia de última generación; es decir, en la que intervienen herramientas digitales y en red para su difusión. Así, la educación a distancia, a pesar de tener más de un siglo de su aparición en México, se encuentra en un proceso constante para evaluar su desarrollo, plantear nuevas alternativas, resolver problemas y medir el impacto a favor de la calidad educativa de sus programas.

Cabe señalar que entre 2007 y 2012 con el Programa Sectorial de Educación (PRONAE) se crea el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), que es una red que alberga a más de 40 instituciones, con el objetivo de cooperar en el desarrollo de proyectos, programas académicos e intercambio de experiencias y conocimientos. La OCDE (2017) señala que una de las limitaciones del modelo de educación en línea tiene que ver con el acceso a la educación superior de las poblaciones vulnerables o en marginación social y económica, ya que el acceso para esta población sigue siendo limitado:

Por cada 6 alumnos provenientes del ingreso más alto, hay un alumno de ingresos bajos [...] y aunque la modalidad se utiliza como recurso para brindar posibilidades de educación superior a poblaciones rurales y/o alejadas, en el caso de México, la penetración de Internet y otras tecnologías es limitada en estos espacios. (p. 129)

Esto implica la existencia de brechas digitales en la cobertura educativa y en el acceso a las tecnologías digitales que implica los estudios en modalidad a distancia. A pesar de ello, existe una creciente demanda y con ello se propuso la creación de los consejos estatales de Educación Superior Abierta y a Distancia, a fin de consolidarla como una alternativa de calidad que trabaja mediante una dinámica flexible, ajustada a los requerimientos del educando.

Durante el 2001 la ANUIES elaboró, con el apoyo de la entonces Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), hoy Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM, un *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia*, con base en el cual se publicó posteriormente el *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, líneas estratégicas para su desarrollo* (2001). Se trató de un plan de gran relevancia, pues ahí se fijaron las bases del crecimiento de la educación a distancia para las próximas décadas, y las IES expresaron su consentimiento para impulsar los programas de educación a distancia, apoyados en tecnologías digitales en red.

Así, el Plan Maestro se enfoca en dos vertientes para el impulso y desarrollo de la educación a distancia: a) desarrollo de redes (soporte técnico) y b) desarrollo académico (diseño e implementación de programas, cursos y formación de personal en la educación superior y abierta). Este plan se elaboró con base en un cuestionario-diagnóstico que durante el año 2000 se implementó en 123 IES de todo el país, a partir del cual se analizaron las instituciones que trabajaban con modalidades semiescolarizadas y abiertas, ofreciendo programas educativos mixtos, así como las poblaciones escolares por licenciatura y áreas de estudio.

La oferta de educación a distancia a principios del siglo XXI se encontraba ubicada principalmente en los campos de educación y humanidades, con el 70 % de la oferta a través de diferentes programas educativos; de esta manera, eran pocas o casi nulas disciplinas en otras áreas de estudio, exceptuando las ciencias naturales y exactas con un 27 % (ANUIES, 2001). Específicamente en el caso del sistema abierto y a distancia, el área de pedagogía y educación es en donde se concentra el más alto porcentaje de la oferta y de alumnos inscritos. Asimismo, se observó que el nivel educativo que prevalece en la oferta de educación a distancia es el posgrado, ocupando un 50 % del total de programas, licenciatura con 36 %, técnico superior universitario con 8 % y educación media superior con el 6 % (ANUIES, 2001). En el nivel posgrado se incluyen no solamente los programas formales de maestría, que son un número menor dentro de este rubro, sino también toda la oferta de diplomados y cursos de formación continua disponibles para la población que ha concluido estudios de educación superior.

Con el análisis puntual del informe, la ANUIES (2001) plantea los retos para la educación a distancia en el siglo XXI, en seis aspectos: oferta educativa, aprendizaje continuo, enseñanza e interacción, mercado laboral, uso de tecnologías y costos accesibles. Cada uno de estos aspectos, a su vez, analizado desde tres dimensiones: 1) necesidades individuales del alumno, 2) papel de las IES en la educación a distancia, y 3) escala social.

TABLA 1.
Retos de la educación a distancia para el siglo XXI en tres dimensiones

ASPECTOS	Dimensión 1: Necesidades individuales del alumno	Dimensión 2: Papel de las IES en la educación a distancia	Dimensión 3: Escala social
Oferta educativa	Contar con una oferta educativa accesible.	Proporcionar educación de alto nivel y alcanzar economías de escala favorables.	Ofrecer masificación y libre acceso con altos estándares académicos.
Aprendizaje continuo	Poder consolidar el aprendizaje de por vida, contando con planes de estudio flexibles y modulares.	Dar mayor atención a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y buscar formas y recursos efectivos para mejorar.	Realizar la inversión en capital humano, tiempo y dinero, para desarrollar planes de estudio.
Enseñanza e interacción	Poder establecer contactos más frecuentes con los profesores y sus compañeros.	Capacitar al personal académico y adjunto en el apoyo a los estudiantes, ya que es una parte integral de la fuerza de la enseñanza.	Reconceptualizar y revalorar las actividades de enseñanza de los profesores, ya que sufren cambios radicales en la escala social.
Mercado laboral	Estar preparados para condiciones laborales que se modifican continuamente.	Estar alerta a los cambios en su entorno y responder rápidamente a un mercado de trabajo y consumo cambiante.	Fortalecer la vinculación entre el sistema educativo y el sector productivo.
Uso de las tecnologías	Ejercer suficiente grado de control sobre las tecnologías empleadas en la educación a distancia.	Seleccionar una mezcla apropiada de medios para cada contexto educativo.	Facilitar el acceso a las nuevas tecnologías de información interactivas.
Costos accesibles	Enfrentar costos accesibles.	Procurar la colaboración interinstitucional para ampliar las oportunidades de educación y ser eficientes en los costos.	Promover la formación de consorcios y redes, así como la búsqueda de financiamiento social alternativo.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de ANUIES (2001).

Estos aspectos sientan las bases para el trabajo en la educación a distancia durante la primera década del siglo XXI y hasta el 2015, fecha en la que se realizó un segundo *Diagnóstico de la Educación a Distancia en México*, editado por la ANUIES, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SINED (Sistema Nacional de Educación a Distancia), en donde se contemplan los aprendizajes del primer momento de observación en 2001 y los trabajos realizados a lo largo de 15 años por parte de las IES, integrando tres apartados: el primero, con los elementos diagnósticos, aspectos

metodológicos, objetivos y dimensiones de análisis de las IES, considerando los rubros de gestión escolar, evaluación institucional, uso de tecnologías y vinculación con el entorno; el segundo presenta los resultados de los aspectos anteriores; y el tercero señala una síntesis de la información recabada.

Estos datos pertenecen a IES tanto públicas como particulares, en donde se aprecia una transformación en la oferta educativa de educación a distancia, posicionándose la formación en los campos de Ciencias Sociales, Administración y Derecho con un 58 % de la matrícula de inscritos, lo siguen Educación con un 16 %, y los campos de Ingeniería, Manufactura y Construcción con un 11 %. El restante 15 % de los programas se integra por los campos de formación en Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, Salud, Servicios, Agronomía, Veterinaria, y menos de un 3 % al campo de Humanidades y Artes.

Educación a distancia en Artes y Diseño en México

Como se observa en el contexto, la educación a distancia es una modalidad de estudio que principalmente se ha propuesto para las áreas de ciencias sociales y humanidades. Al respecto, en un recorrido por las principales universidades públicas del país integrantes del ECOESAD, se reporta lo siguiente:

TABLA 2.
Principales IES públicas en México y oferta formativa de educación superior
en Artes y Diseño en modalidad a distancia y abierta

Institución de Educación Superior	Oferta formativa de Educación Superior en Artes y/o Diseño en MODALIDAD A DISTANCIA o ABIERTA
1) Universidad Autónoma de Tamaulipas <i>Oferta total</i> = 3 programas de licenciatura en modalidad a distancia	Licenciatura en Diseño Gráfico y Animación Digital <i>Modalidad a distancia</i> https://www.uat.edu.mx/OAFiles/LICDISGRAFICOYANIM.pdf
2) Universidad de Guadalajara <i>Oferta total</i> = 9 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
3) Universidad Digital del Estado de México <i>Oferta total</i> = 4 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
4) Instituto Tecnológico de Sonora <i>Oferta total</i> = 1 programa de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
5) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez <i>Oferta total</i> = 1 programa de licenciatura en modalidad a distancia	Licenciatura en Diseño Gráfico <i>Modalidad semipresencial</i> https://www.uaci.mx/oferta/IADA_LDG.html?131
6) Universidad Autónoma del Estado de México <i>Oferta total</i> = 7 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
7) Universidad Autónoma de Chihuahua <i>Oferta total</i> = 13 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
8) Universidad Autónoma Indígena de México <i>Oferta total</i> = 4 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
9) Universidad Autónoma del Estado de Morelos <i>Oferta total</i> = 4 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
10) Universidad Autónoma de Guerrero <i>Oferta total</i> = 2 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
11) Universidad Autónoma de Yucatán <i>Oferta total</i> = 2 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
12) Universidad Juárez del Estado de Durango <i>Oferta total</i> = 5 programas de licenciatura en modalidad a distancia	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.

Continúa

TABLA 2.
Principales IES públicas en México y oferta formativa de educación superior en Artes y Diseño en modalidad a distancia y abierta

Institución de Educación Superior	Oferta formativa de Educación Superior en Artes y/o Diseño en MODALIDAD A DISTANCIA o ABIERTA
13) Universidad Virtual del Estado de Guanajuato <i>Oferta total = 10 programas de licenciatura en modalidad a distancia</i>	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
14) Universidad Autónoma de Querétaro <i>Oferta total = 3 programas de licenciatura en modalidad a distancia</i>	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
15) Universidad Veracruzana <i>Oferta total = 3 programas de licenciatura en modalidad a distancia</i>	Licenciatura en Educación Artística <i>Modalidad a distancia</i> https://www.uv.mx/educacionartistica/
16) Universidad Autónoma de Nuevo León <i>Oferta total = 3 programas de licenciatura en modalidad a distancia</i>	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
17) Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas <i>Oferta total = 1 programa de licenciatura en modalidad a distancia</i>	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
18) Universidad Autónoma de Chiapas <i>Oferta total = 9 programas de licenciatura en modalidad a distancia</i>	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.
19) Universidad Nacional Autónoma de México <i>Oferta total = 22 programas de licenciatura en modalidad a distancia y 28 licenciaturas en modalidad abierta (semipresencial)</i>	Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual <i>Modalidad a distancia</i> https://salas.cuautitlan.unam.mx/lic_diseno/
20) Universidad Abierta y a Distancia de México <i>Oferta total = 24 programas de licenciatura en modalidad a distancia</i>	No oferta planes de estudio de Artes o Diseño en modalidad a distancia o modalidad abierta.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de ECOESAD [Consulta del portal: <https://www.ecoesad.org.mx/licenciatura/19-07-2022>, CUAIEED-UNAM <https://cuaieed.unam.mx/suayed.php#oferta19-07-2022>] y UnADM <https://www.unadmexico.mx/ofertaeducativa19-07-2022>]

En la oferta formativa de licenciatura en Artes y Diseño (gráfico, industrial, arquitectónico, multimedia, textil u otros), como se puede apreciar, el porcentaje de oferta en IES con carácter público en el país, que conforman la ECOESAD, así como datos del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM y de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) es muy bajo, identificando programas de licenciatura sólo en 4 de 20 entidades, de las cuales tres de ellas se trata de Diseño Gráfico, Diseño y Comunicación Visual y Diseño Digital; en sí, la misma rama del diseño y sólo una oferta en el campo de las artes, vinculada específicamente a la educación artística, ofertada por la Universidad Veracruzana.

Estas 20 entidades ofrecen un total de 130 programas de licenciatura, siendo las licenciaturas en Artes o en las diferentes especializaciones del Diseño sólo un 3 % de la oferta en las principales instituciones públicas de México, dejando además de lado las posibilidades de impartición de diferentes ámbitos artísticos y diseñísticos, tales como artes visuales, artes escénicas, música, escultura u otras, así como el diseño industrial o diseño arquitectónico. Esto se debe principalmente –a razón de los que suscriben el presente– al paradigma disciplinar de carácter eminentemente práctico, y la dificultad de plantear un modelo educativo a distancia que permita la experiencia y posibilidades que brindan los talleres de producción. De esta forma, uno de los principales retos para la impartición de estas disciplinas en la modalidad a distancia es pensar en la conformación de dichos modelos que, vinculados con el aprovechamiento tecnológico, permitan la transición a nuevos escenarios educativos para las artes y el diseño en la educación superior a distancia.

En este punto, la contingencia sanitaria por COVID-19 y el tránsito abrupto a la impartición de docencia vía remota en todo el sistema educativo nacional y mundial ha permitido la ruptura de paradigmas y propicia nuevos escenarios en los que las posibilidades se aperturan para la educación a distancia de Artes y Diseño, y de tantas otras disciplinas para las que no se concebía esta posibilidad. En el siguiente apartado se presentan ejes de acción implementadas por la FAD, como parte de la transición hacia modelos flexibles, abiertos y con mediación tecnológica.

FAD en Línea

FAD en Línea es un área de la FAD cuyo objetivo es impulsar y fortalecer la cultura digital en la planta académica, para lograr una transformación de los paradigmas educativos de la presencialidad a la búsqueda de mediaciones de la educación en Artes y Diseño, desde la innovación, implementación de tecnologías digitales, modelos de flexibilidad, colaboración y gestión de recursos digitales que promuevan la diversificación de los saberes disciplinares, así como la expansión de escenarios y perspectivas para la educación en Artes y Diseño, y por ende, estas acciones tengan un impacto en la formación profesional de estudiantes adscritos a las licenciaturas que oferta la entidad (licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, licenciatura en Artes Visuales, licenciatura en Artes y Diseño), así como en los programas de posgrado (maestría y doctorado en Artes y Diseño).

El proyecto de *FAD en Línea* es un programa integral con metas y ejes de acción a implementarse en corto, mediano y largo plazo, que ha venido realizando esfuerzos desde hace años con la comunidad de académicos. A continuación, se exponen los resultados de trabajo entre 2018 a abril de 2022, como una experiencia de colaboración, cocreación y un proyecto transversal a toda la entidad universitaria.

FAD en Línea surge bajo la política educativa institucional de la UNAM, enmarcada en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, que apuntala una Universidad de vanguardia en tecnologías de la información, a través de los programas estratégicos No. 6 Educación continua, abierta y a distancia, No. 7 Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y No. 9 Innovación y desarrollo tecnológico. Estos programas estratégicos de la política institucional tienen como propósito en todas sus entidades:

La creación, diversificación y fortalecimiento de modalidades educativas (abierta y a distancia) para la formación, el aprendizaje, la capacitación y la especialización a lo largo de la vida.

El acceso, uso, aplicación y desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación para la mejora del ejercicio y cumplimiento óptimo de las funciones sustantivas de la Universidad, así como al uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para las actividades educativas.

El incremento de la capacidad de respuesta de la Universidad a los requerimientos contemporáneos y futuros en materia de innovación y desarrollo tecnológico. (Graue, 2017, p. 12)

En este marco, la FAD, a través de la creación de *FAD en Línea*, inicia las actividades de la política institucional.

Acciones estratégicas de *FAD en Línea* en materia de educación a distancia en Artes y Diseño

Como proyecto conductor de las acciones de educación a distancia de la FAD, desde la Secretaría Académica de la Facultad, en enero de 2016, se creó el área *FAD en Línea*. En su origen, esta iniciativa tenía por objetivo renovar el modelo educativo denominado Asignaturas Enriquecidas con Tecnología (AETIC), y así operó durante dos años (2016-2018). El área se propuso ampliar y diversificar el alcance de la educación a distancia mediada con tecnologías digitales, incorporando nuevas metas, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras, así como diversas acciones dirigidas a actualizar y asesorar a los profesores de la Facultad en el uso educativo de los recursos tecnológicos, con la finalidad de enriquecer la formación de sus estudiantes. La visión de trabajo consistió en mejorar y sistematizar una estrategia integral que involucrara los recursos necesarios y las Tecnologías de la Información y Comunicación para el beneficio de toda la comunidad de Artes y Diseño (alumnos y docentes).

Las acciones iniciales de *FAD en Línea* fueron el análisis de la situación general y la construcción de un diagnóstico que permitiera conocer y atender diferentes aspectos. A continuación, se presentan brevemente los elementos que se encontraron en el diagnóstico elaborado en 2018 para el semestre 2019-I (agosto 2018 a enero 2019):

TABLA 3.
“Oportunidades”: Análisis diagnóstico de FAD en Línea, periodo 2019-I

ÁMBITO	APARTADO: OPORTUNIDADES ANÁLISIS DIAGNÓSTICO 2019-I
DOCENCIA	<p>El crecimiento de la matrícula estudiantil de la UNAM se debe, en buena medida, al crecimiento del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), que ofrece, además del bachillerato, veinte licenciaturas en la modalidad a distancia y 22 en la modalidad abierta. Su matrícula pasó en los últimos ocho años, de 13 mil a 28 mil beneficiados.</p> <p>Los programas de educación a distancia bien aplicados pueden servir de apoyo para que la planta docente de la Facultad se actualice metodológicamente. En otros contextos, el buen uso de la tecnología ha traído consigo un aumento en la producción de materiales didácticos disponibles en abierto.</p> <p>Con las avanzadas herramientas tecnológicas que tienen a su alcance hoy en día la mayoría de maestros y alumnos –ya sea por medio de recursos propios o institucionales–, se puede lograr una mejora sustancial en la calidad de los recursos que se utilizan tanto en la modalidad a distancia, como en el modelo escolarizado.</p>
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	<p>Actualmente [2018, año de elaboración del diagnóstico], dentro de la UNAM existen 24 entidades con departamentos dedicados al desarrollo de programas de educación abiertos o a distancia; entre ellos, la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, que ofrece la carrera de Diseño y Comunicación Visual en la modalidad a distancia. Históricamente, la FES Cuautitlán y la FAD han tenido buenas relaciones. En el pasado, desde la FAD se apoyó a la FES para que se abriera la licenciatura de Diseño y Comunicación Visual (modelo escolarizado). Actualmente, para reducir tiempos en el desarrollo del modelo SUAYED de la FAD, se puede contar con el apoyo de la FES Cuautitlán.</p> <p>La UNAM cuenta con una Coordinación de Universidad Abierta y Educación Distancia CUAED (al 2022 se ha transformado en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED]), la cual desarrolla e implementa proyectos y programas de educación y formación a distancia; esta instancia nos permite conocer los contenidos audiovisuales y multimedia ya existentes, los cuales pueden servir como complemento para los cursos propios de FAD en Línea, y también como referencia de funcionalidad y calidad.</p>
SERVICIOS	<p>El desarrollo y la impartición de algunas asignaturas del plan de estudio en modalidad semipresencial podrían coadyuvar para evitar la necesidad de abrir horarios de clases nocturnos o disminuir largos y, en algunos casos, peligrosos desplazamientos hasta la Facultad de Artes y Diseño, así como evitar, en la medida de lo posible, el traslado de equipo de cómputo o fotográfico por los estudiantes a la Facultad.</p> <p>Actualmente [2018, año de elaboración del diagnóstico], la FAD se encuentra en una etapa de actualización y modificación de los planes de estudio. Si se va a hacer el esfuerzo de abrir una carrera en la modalidad abierta o a distancia, sería conveniente tomar el riesgo y proponer una licenciatura en Diseño Digital o Animación, que complemente lo que existe actualmente y no sea simplemente la réplica digital de lo que ya se ha creado.</p>

Fuente: Barro, M. (2018). Diagnóstico FAD en Línea periodo 2019-I.

Aunado al trabajo de detección de oportunidades, también se construyó un diagnóstico de las principales amenazas. A continuación, se presenta la síntesis.

TABLA 4.
“Amenazas”: Análisis diagnóstico de FAD en Línea, periodo 2019-I

ÁMBITO	APARTADO: AMENAZAS ANÁLISIS DIAGNÓSTICO 2019-I
DOCENCIA	Dada la naturaleza de algunas materias de las carreras que se ofertan en la FAD, no todos los temas son factibles de trasladarse a modalidad semipresencial. En el ámbito de las artes, fundamentalmente, es posible encontrar cierta resistencia con respecto al uso educativo de la tecnología. Muchos profesores no conocen bien las especificidades de la educación a distancia; sin embargo, aun tratándose de talleres donde predomina el trabajo práctico, parte de la enseñanza requiere una carga teórica, la cual es posible apoyar con la modalidad de AETIC.
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	El plantel principal de la Facultad, donde se desarrollan las actividades principales del proyecto <i>FAD en Línea</i> , está en Xochimilco, en el cual la infraestructura de Internet es más deficiente que en otras zonas de la Ciudad de México, lo que significa que no es posible disponer de la calidad y la estabilidad deseadas del servicio de Internet, imprescindible para la gestión y el buen funcionamiento de programas de Educación a Distancia.
SERVICIOS	A nivel general, en la inmensa mayoría de proyectos de educación a distancia que existen tanto en México como en el Mundo, se dan índices de deserción y rezago muy altos. El sistema debe crecer y continuar mejorando su calidad, pero, por sus propias características, la eficiencia terminal en tiempo y forma, comparada con el sistema escolarizado, es menor; la titulación por este sistema es baja y podría mejorar si se le diera un seguimiento más estrecho y eficaz a los estudiantes y, tal vez, si se implementara un sistema de becas o estímulos para quienes concluyan oportunamente. Es necesario que los estudios en línea no se perciban como de menor calidad que los escolarizados.

Fuente: Barro, M. (2018). Diagnóstico *FAD en Línea* periodo 2019-I.

Con base en el análisis diagnóstico expuesto y la claridad en las fortalezas de la Facultad, en el marco de actuación institucional señalado en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 y 2019-2023 se planteó un escenario alineado a los siguientes ejes estratégicos en materia de tecnologías digitales y procesos de expansión de modalidades educativas, usos y aplicación para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión:

- ◆ Continuar y estimular la creación de aulas virtuales en donde los profesores y alumnos puedan hacer uso de las tecnologías de la información para apoyar su mejor desempeño escolar (línea de acción # 18).
- ◆ Impulsar en el sistema escolarizado los contenidos de las distintas asignaturas en línea. Fortalecer el sistema de educación mixta (línea de acción # 19).
- ◆ Facilitar los trámites para el tránsito del sistema escolarizado al de Universidad Abierta y a Distancia en aquellas carreras en las que esto pueda ser factible a fin de reducir la deserción escolar (línea de acción # 20).

- ◆ Fortalecer y crecer exponencialmente el material de estudio en los medios electrónicos, tanto en libros de texto como en material seleccionado específicamente para fines educativos (línea de acción # 21).
- ◆ Reforzar y ampliar el sistema de *Toda la UNAM en línea* (línea de acción # 2).
- ◆ Fortalecer la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA) y crecer exponencialmente el material de estudio en los medios electrónicos, tanto de libros de texto como de material seleccionado por los colegios de profesores, y ponerlo a disposición en forma electrónica (línea de acción # 7).
- ◆ Ofrecer en línea asignaturas de alta reprobación en el sistema escolarizado, de tal modo que los alumnos, principalmente los repetidores, puedan cursarlas y, tal vez aprobarlas, en esta modalidad (línea de acción # 8).
- ◆ Generar la cultura de evaluación en línea y la creación de reactivos de evaluación del aprendizaje en los niveles educativos de bachillerato y licenciatura (línea de acción # 11).
- ◆ Procurar que todas las publicaciones editadas por la UNAM se encuentren en formato de libro electrónico (línea de acción # 15). (Graue, 2017 y 2020)

De esta forma, con base en los ejes marcados por la UNAM, el análisis diagnóstico puntual de la FAD y la prospectiva de expansión de modalidades mediadas con tecnologías digitales, durante el periodo 2018-2022 las acciones estratégicas de *FAD en Línea* se han fortalecido a través de la construcción de las siguientes líneas de acción:

1. Dotación de cuentas de correo institucional a la comunidad académica de alumnos, profesores y personal del área administrativa, con la finalidad de facilitar y optimizar la comunicación y los procesos académico-administrativos.
2. Creación del portal web de *FAD en Línea* y de los espacios de intercomunicación en redes sociales, como soporte a la difusión de actividades, repositorio de aulas virtuales y proyectos del programa.
3. Implementación de cursos de capacitación y actualización docente en el uso educativo de las tecnologías digitales para la práctica de la docencia, en alianza con la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC), la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) y la Dirección General de Asuntos de Personal (DGAPA), todas entidades de la UNAM.
4. Impulso al diplomado “Docencia para la Educación a Distancia”, para la formación docente, a través de la CUAIEED, y del diplomado “Innovación en la Docencia Universitaria: Aula del Futuro”, con el Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología (ICAT).
5. Creación de aulas virtuales soportadas en la plataforma LMS (*Learning Management System*) Moodle.
6. Creación del programa *Memoria Histórica y de Cultura Digital*, para lo cual se inició la producción audiovisual de contenidos didácticos e interactivos para la enseñanza-apren-

dizaje de las artes y el diseño, y el desarrollo de la educación a distancia, materiales que conforman un repositorio digital de acceso libre, de acuerdo con la política abierta de la UNAM.

7. Ambiente Virtual de Idiomas (AVI), junto con la CUAIEED, con el objetivo de ofrecer las asignaturas de inglés en la modalidad a distancia.
8. Transición de asignaturas y cursos remediales de las materias de alto índice de reprobación, a aulas virtuales para su impartición.
9. Creación de las Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA), con la finalidad de fortalecer el aprendizaje de la comunidad estudiantil y los recursos didácticos disponibles.
10. Configuración de una metodología para la producción de diplomados y cursos a distancia, ofreciendo asesoría pedagógica para la construcción de contenidos, así como apoyo en la producción multimedia y audiovisual.
11. Impulso a la creación de MOOC (cursos en línea masivos y abiertos o MOOC).
12. Creación del programa “Sala virtual para profesores”, con sesiones semanales a través de sistemas de videoconferencia, cuyo objetivo principal ha sido contar con un espacio sincrónico para asesorar y compartir información sobre el uso de herramientas digitales y el desarrollo de estrategias académicas, en el contexto de las clases a distancia.
13. Creación del sitio web: <https://suayed.fad.unam.mx/>, cuyo objetivo es que la comunidad docente y estudiantil cuente con recursos educativos y audiovisuales necesarios, que le permitan desempeñar diversas actividades a distancia, como el desarrollo de contenidos, creación de recursos didácticos digitales, uso de aplicaciones y plataformas educativas.
14. Difusión de materiales infográficos, manuales, videotutoriales y recomendaciones dirigidos a los estudiantes, para favorecer el estudio a distancia.
15. Organización del evento académico “Coloquio sobre Recursos Didácticos para cursos en línea de Artes y Diseño” (2021), cuyo objetivo fue analizar, discutir y proponer nuevos enfoques para estudiar los recursos didácticos digitales para las artes y el diseño.

Estas líneas de acción buscan fortalecer las formas de transición y apropiación de modelos de educación a distancia con tecnologías digitales, particularmente para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, de gestión, y de generación y disposición de recursos abiertos para la comunidad de Artes y Diseño de la FAD, dando cuenta de prácticas y estrategias de activación en una macrocomunidad e institución, como lo es la FAD, que tiene cuatro sedes: Academia de San Carlos, ubicada en el Centro Histórico de la Ciudad de México, FAD Xochimilco, FAD Taxco de Alarcón, y sede del Posgrado en Artes y Diseño, en Ciudad Universitaria. La comunidad de estudiantes asciende a poco más de 3 mil alumnos de licenciatura en el plantel Xochimilco, más de 90 en el plantel Taxco y cerca de 300 alumnos en el posgrado (maestría y doctorado), en una comunidad de 130 profesoras y profesores de carrera, 354 docentes de asignatura, 27 técnicos académicos y 18 ayudantes de profesor, a quienes se dirigen las acciones estratégicas planteadas por FAD en Línea, que, como ya se ha mencionado, se ajustan a la política institucional de la

UNAM en los Planes de Desarrollo Institucional 2015-2019 y 2019-2023, así como a las macro-tendencias de educación superior a nivel internacional.

Retos y desafíos de la educación a distancia en Artes y Diseño

Como se ha visto, el fortalecimiento de la educación a distancia presenta diversas aristas: planes curriculares modulares y flexibles, uso de tecnologías digitales interactivas, infraestructuras institucionales sólidas, innovación curricular, gestión, formación de profesores, mecanismos de evaluación y movilidad, entre los principales aspectos. En el documento ANUIES-SEP (2001) se apuntaban los objetivos de la educación a distancia para el siglo XXI orientados a lo siguiente:

- a) Formar personal académico cuyo perfil profesional incorpore competencias que permitan la movilidad horizontal entre las diversas modalidades educativas.
- b) Establecer mecanismos que permitan la colaboración interinstitucional y redunden en una utilización óptima de los recursos financieros y materiales destinados a la educación abierta y a distancia.
- c) Disminuir sustancialmente, a partir de la convergencia tecnológica, las dificultades en la comunicación y el desequilibrio tecnológico.
- d) Proponer paradigmas psicopedagógicos que orienten el diseño y desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje para la educación superior.
- e) Ofrecer alternativas educativas innovadoras que complementen la oferta existente, para satisfacer necesidades de formación para aquellos individuos o grupos que, por sus características, no encuentran vías adecuadas para su mejoramiento.
- f) Contribuir con la reflexión sobre los modelos educativos presenciales, e impulsar una mayor flexibilidad de la oferta educativa y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos aspectos siguen vigentes en las perspectivas y en el marco de desarrollo e impulso de la educación a distancia en México.

Aquellas instituciones que deseen innovar con programas educativos a distancia y en sus modalidades no convencionales habrán de prestar atención particular a la identificación de problemas específicos adecuados a la población a la que van dirigidos, así como en establecer metas precisas que involucren a las comunidades académicas, en el mejoramiento de las condiciones de trabajo, desarrollo profesional de sus profesores y en la atención de los estudiantes, para alcanzar una mejor experiencia profesional y formativa. (ANUIES/SINED, 2015, p. 94)

Conclusiones

En todo el contexto nacional e internacional es indiscutible que las tecnologías digitales continuarán permeando en los espacios educativos, lo cual modifica la concepción rígida e inflexible de algunos programas. Como señala la ANUIES (2018): “el estudiante será el centro en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje experiencial y activo tendrán un papel clave en la formación de competencias necesarias para el siglo XXI; la investigación se convertirá cada vez más en el soporte de la formación y las instituciones educativas tendrán una aportación significativa al desarrollo de su entorno” (p. 31); por tanto, los programas y políticas institucionales deberán girar en torno a promover acciones que favorezcan esta visión de universidad para la década 2020-2030, no sólo como una tendencia universal, sino vista desde una necesidad y pertinencia social en México.

El impacto de las acciones realizadas y logros educativos presentados como parte de las acciones de *FAD en Línea* representa la puesta en marcha de iniciativas que propician la transformación de educación superior en el ámbito de las artes y el diseño, que ha favorecido a la comunidad de la FAD, y que además, sientan una base de acciones y prácticas que se puedan replicar en otras instituciones de educación superior de México o Latinoamérica. Igualmente, dan cuenta de problemas multidimensionales al momento de enfrentar la gestión de un escenario complejo, como el que impactó en la contingencia sanitaria por COVID-19, así como resistencia generacional a la incorporación de tecnologías digitales en el trabajo docente, falta de infraestructura tecnológica, problemas de conectividad, operación de los sistemas, licencias, recursos abiertos, disponibilidad, capacitación y, en sí, diversas dimensiones a las que se enfrentan todos los programas y áreas que implementan y gestionan programas en modalidad de educación a distancia con mediación tecnológica, ya sea en el campo de las humanidades y las artes, como en otros campos del conocimiento.

En cuanto a la *FAD en Línea*, cabe señalar que el programa no ha funcionado sólo por el trabajo en la FAD, sino por la colaboración con diversas instancias de la propia universidad, como la DGTIC, la CUAIEED, la DGAPA y el ICAT. De la misma manera, ha habido trabajo interinstitucional con la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Sonora, la Universidad Autónoma Metropolitana, entre otras.

De acuerdo con las políticas educativas, las tendencias internacionales, las expectativas de la universidad pública en México y el Plan de Trabajo 2022-2026 de la actual administración de la FAD, se busca dar continuidad a la oferta de cursos, diplomados y educación continua en línea, considerando, además, la impartición de módulos en inglés, así como la capacitación permanente de la planta académica en las tecnologías para la enseñanza, y su aplicación en las asignaturas tanto de licenciatura como de posgrado. De igual forma, mantener y mejorar el uso de recursos, promover la investigación, generación de conocimiento y divulgación a partir de las tecnologías digitales, todas ellas acciones que permean en la continuidad del programa y área de *FAD en Línea*.

El conjunto de estas acciones representa formas de innovación y transición de la comunidad académica hacia las posibilidades de la mediación tecnológica, de formación y posibilidades de la modalidad a distancia en cuanto a sus implicaciones administrativas, educativas, tecnológicas y de gestión, para fortalecer la educación en Artes y Diseño.

Referencias

- Arroyo, M. y Miklos, T. (2008). Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina. *Innovación Educativa*, 8(42), 5-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421234002>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Autor.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Sistema Nacional de Educación a Distancia. (2015). *Diagnóstico de la educación superior a distancia*. Autor.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. <http://publicaciones.anuies.mx/cises-library/2691/vision-y-accion-2030-propuesta-de-la-anuies-para-renovar-la-educacion>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2021). *Estado actual de las tecnologías educativas en las instituciones de educación superior en México. Estudio 2021*. <https://anuies-tic.anuies.mx/web/estudios/>
- Barro, M. (2018). Diagnóstico FAD en línea, periodo 2019-I [documento de trabajo de la Administración 2018-2022], FAD-UNAM.
- Bosco, M. y Barrón, H. (2008). *La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. SUA-FyL-UNAM.
- Graue, E. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. UNAM. <https://www.rector.unam.mx/doc-tos/PDI-2015-2019.pdf>
- Graue, E. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. UNAM. <https://www.rector.unam.mx/doc-tos/PDI2019-2023.pdf>
- Juárez, M. (2022). *Plan de Trabajo 2022-2026*. FAD-UNAM. https://www.juntadegobierno.unam.mx/files_web/2022/fad/Juarez/Juarez%20Servin%20plan%20de%20trabajo.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Politécnico Nacional. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina. Estudios del Centro de Desarrollo (traducción libre de E-learning in Higher Education in Latin America, 2015)*. OCDE.

CAPÍTULO 16

El Plan de Continuidad Académica “UAGro En Línea” Ante la Pandemia por Covid-19

Felicidad Bonilla Gómez, Ángel López Martínez

*“Ninguna catástrofe trae un nuevo mundo bajo el brazo,
solo intensifica tendencias previas.”*

ALEJANDRO GALLIANO

Introducción

A finales de 2019, se dio a conocer públicamente el surgimiento de una enfermedad provocada por un virus altamente contagioso en Wuhan, China. Desde principios de 2020, el mundo entero se empezó a alarmar ante el conocimiento de que este patógeno se extendía rápidamente a otros países, a pesar de la implementación de drásticas medidas, como el cierre de fronteras en países donde se detectaban nuevos casos de esta enfermedad, llamada COVID-19.

En México, este grave escenario obligó a la Secretaría de Educación Pública (SEP), con base en las disposiciones de la Secretaría de Salud, a suspender las actividades escolares en todo el sistema educativo nacional y adelantar las vacaciones de “Semana santa”. En consecuencia, en las entidades federativas como Guerrero, las autoridades decidieron acatar estas recomendaciones para evitar poner en riesgo de contagio a la población escolar.

Ante ello, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), tuvo que suspender sus actividades presenciales desde el 16 de marzo de 2020, por decisión de su Comité de Salud, y a partir de la segunda quincena de abril, implementó el Plan de Continuidad Académica “UAGro en línea”. La ejecución de esta estrategia, permitió a la institución resolver la continuidad del ciclo escolar para no afectar a los estudiantes; sobre todo, aquellos que concluían algún grado académico de bachillerato, licenciatura o posgrado. Además, le permitió continuar los servicios educativos y las actividades administrativas durante el tiempo que se evitaron las clases presenciales por la pandemia.

El presente trabajo trata del plan emergente que, en medio de una de las peores crisis para la humanidad, implementó la UAGro: cómo se planeó y aplicó, las dificultades que enfrentó la institución, los retos que se tuvieron que vencer para su operación, los resultados e impacto en la comunidad universitaria y su entorno, entre otros aspectos.

La crisis en el sector educativo y medidas adoptadas

Ante la declaratoria de pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 11 de marzo de 2020, y la creciente tasa de contagios del virus SARS-CoV-2 (el agente causal de la COVID-19), las autoridades federales mexicanas tuvieron que declarar una emergencia sanitaria general en todo el país, obligando a los gobiernos de los estados a suspender gran parte de las actividades económicas de la sociedad, entre ellas las educativas.

A nivel mundial se plantearon medidas emergentes ante la contingencia. Para enfrentar la problemática de la educación, que afecta a más de 1,300 millones de niños y jóvenes en el mundo, la UNESCO propuso una Coalición Mundial para la Educación COVID-19, con el propósito de enfrentar las consecuencias del cierre de escuelas y el confinamiento en los hogares como medidas de contención de la epidemia, y ofrecer opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia, a través de las plataformas educativas de los ministerios de educación de los cinco continentes (Amador Bautista, 2020).

Para enriquecer este análisis, García Aretio (2021), retoma lo que el World Economic Forum (2020), opinó: “La pandemia se ha convertido en un catalizador, para que las instituciones educativas de todo el mundo busquen soluciones innovadoras en un período de tiempo relativamente corto”.

En México, la SEP convocó a las instituciones de educación a formar parte de la iniciativa “Aprende en Casa”, que fue una estrategia integral, diseñada a través de las herramientas que ofrece la plataforma de *Google for Education* y *YouTube*, con la finalidad de dar continuidad a las actividades educativas durante el periodo de contingencia nacional (UAGro, 2020).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en reunión nacional de rectores y representantes de instituciones de educación superior y de la SEP, realizada el 17 de marzo de 2020, hizo un llamado a las instituciones afiliadas –con el compromiso de todos los actores involucrados– a dar una respuesta rápida y socialmente pertinente para garantizar la continuidad de las actividades académicas, mediante su adaptación a la modalidad no escolarizada, procurando, dentro de lo posible, mantener los estándares de calidad hasta ahora observados (ANUIES, 2020).

Este organismo, recomendó a las instituciones afiliadas, implementar medidas urgentes para adaptarse a las nuevas circunstancias y limitaciones, propiciando condiciones para continuar prestando sus servicios educativos durante el periodo de confinamiento, en beneficio de millones de estudiantes de todo el país, y asegurar que el periodo escolar en curso no se perdiera.

Además, sugirió identificar y tomar en cuenta a la población estudiantil que se encontraba en condiciones de desventaja socioeconómica, para, bajo estas circunstancias, llevar a cabo en forma equitativa e inclusiva las medidas institucionales a implementar.

Con una visión acertada, la ANUIES propuso generar líneas de acción emergentes para la definición de nuevos modelos educativos que permitirían a futuro el surgimiento de nuevos paradigmas y mejores prácticas educativas para implementarse a nivel nacional.

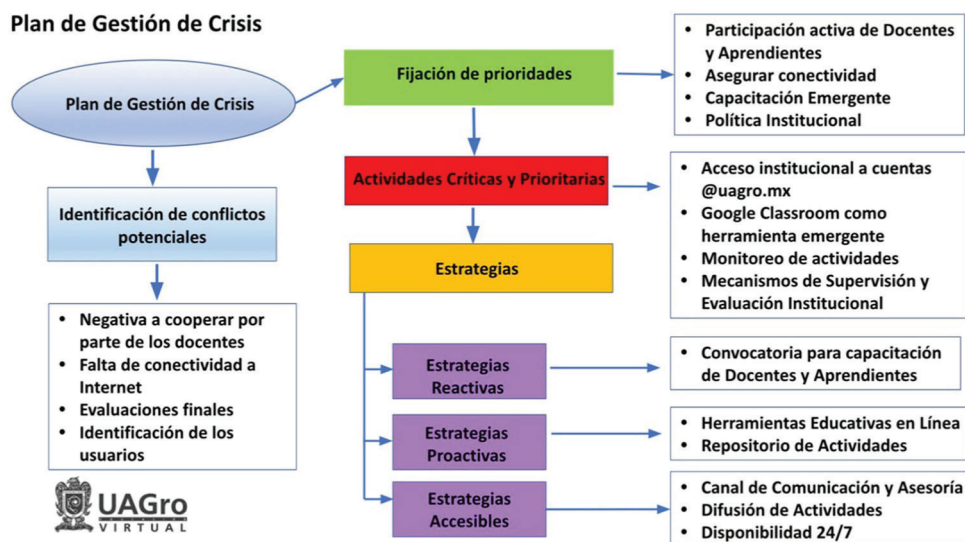
En congruencia con las recomendaciones, en la UAGro, bajo el liderazgo de su Rector, Dr. Javier Saldaña Almazán, la Coordinación General de Educación Virtual (CGEV), instancia más conocida como *UAGro Virtual*, diseñó y propuso el Plan de Continuidad Académica (PCA) “UAGro en línea”, en estrecha coordinación con distintas dependencias de la institución: Dirección General de Educación Media Superior y Superior y sus direcciones de área (Dirección de Educación Superior y Dirección de Educación Media Superior), así como la Coordinación de Tecnologías de la Información y Comunicación, y la Dirección de Administración Escolar, entre otras.

El Plan De Continuidad Académica “UAGro En Línea”

Con base en las medidas de confinamiento exigidas, así como en los lineamientos de las instancias federales, la CGEV realizó un análisis de las condiciones prevalecientes en la UAGro y en el estado de Guerrero. Se identificaron aspectos como, la resistencia de los docentes a implementar un cambio en la modalidad educativa, por varias razones, entre las que sobresalieron, el desconocimiento (en su mayoría) del uso de las tecnologías digitales en la educación, así como la falta de equipo de cómputo y la insuficiente cobertura de servicios de Internet en la entidad. Según el INEGI, en el año 2020 de cada 100 viviendas en Guerrero, 32 contaban con acceso a Internet y 20 tenían computadora, *laptop* o *table*; en tanto, 76 contaban con teléfono celular (INEGI, 2020), la limitante en el último caso es la escasa señal de acceso a este servicio, sobre todo en el medio rural.

A partir del análisis de las condiciones prevalecientes, se identificaron: prioridades, actividades críticas y estrategias de tipo reactivas, proactivas y accesibles. De todos estos factores, destacaron: realizar una intensa capacitación en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), mediante el involucramiento activo de docentes y estudiantes, y que fuera implementada como una política institucional para lograr mayores resultados. Ello permitiría, además de estar preparados para la contingencia sanitaria, impulsar el uso de las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera permanente. Para garantizar la atención a toda, o, a la mayor parte de la comunidad universitaria, sobre todo a docentes y estudiantes, se consideró necesario generar cuentas de correo institucionales (ejemplo@uagro.mx) para acceder a través de ellas a *Google Classroom* como herramienta emergente (Figura 1).

FIGURA 1.
Principales elementos identificados para la definición del Plan de Continuidad Académica “UAGro en Línea”.



Tomada de: <https://cutt.ly/uZuS8mb>.

Una vez definidas las prioridades, así como las actividades críticas y estrategias a desarrollar, se establecieron las acciones y las instancias universitarias responsables de llevarlas a cabo en estrecha colaboración, destacando la participación de las dependencias antes señaladas (Figura 2).

Para dimensionar la cantidad de personas a capacitar, es preciso señalar que los diferentes sectores de las Unidades Académicas, durante el ciclo escolar agosto 2019 – enero 2020, se integraban por un total de 105,474 universitarios, incluyendo a estudiantes, profesores y trabajadores de todos los niveles educativos en la Universidad (Cuadro 1). A esta cantidad se debe agregar el personal técnico y administrativo que labora en las dependencias administrativas. Este número de universitarios representó el tamaño de personas a capacitar mediante el PCA. De esta dimensión fue el reto que tuvo que enfrentar la institución.

FIGURA 2.
Acciones y dependencias responsables del Plan de Continuidad Académica "UAGro en Línea."



Tomada de: <https://cutt.ly/uZuS8mb>.

CUADRO 1.
Población de estudiantes, profesores y trabajadores de las Unidades Académicas por nivel educativo, incluyendo las Preparatorias Populares.

Nivel educativo	Estudiantes	Profesores	Trabajadores	Total
Posgrado	888	76	18	982
Licenciatura	34,669	1,579	524	36,797
Técnico Superior Universitario	25			
Profesional Medio Técnico	79	1,454	465	55,361
Nivel Medio Superior	52,643			
Preparatorias Populares	12,334	s/d ^a	s/d	12,334
Total:	101,358	3,109	1,007	105,474

^a sin datos

Fuente: Anuario Estadístico DGPEI UAGro 2019-2020.

Una vez identificada la prioridad de capacitación en el uso de las tecnologías digitales, dirigida a la comunidad universitaria, se decidió implementar el PCA en dos etapas, para organizar la capacitación y otro tipo de actividades por semestres escolares y por sectores de la institución. Los objetivos se definieron de la siguiente manera:

La primera etapa tuvo como **objetivo**: “Desarrollar estrategias y acciones, basadas en herramientas y aplicaciones digitales, ofrecidas por la Coordinación General de Educación Virtual, en colaboración con otras dependencias de la UAGro y organismos externos nacionales e internacionales, para la recuperación y conclusión del semestre febrero-julio 2020, mediante la capacitación emergente de docentes y estudiantes de los diversos programas educativos que oferta la institución.”

La segunda etapa, se programó para el semestre escolar agosto 2020 – enero 2021 y tuvo como **objetivo**: “Asegurar la calidad académica en el diseño y uso de ambientes virtuales de aprendizaje, para impartir una adecuada formación académica a los estudiantes, en el proceso de enseñanza aprendizaje en modalidad multimodal.”

Es decir, habilitar a los docentes en el diseño y ejecución de sus unidades de aprendizaje en modalidad mixta, ante la posibilidad de tener que presentarse de manera alternada a las Unidades Académicas o, en caso de regresar la pandemia, tener que volver a la modalidad totalmente virtual para continuar las actividades académicas (Carreto Arellano *et al.*, 2020).

Implementación del Plan de Continuidad Académica (PCA)

Primera Etapa

El PCA “UAGro en línea”, inició su ejecución a partir del 16 de abril de 2020, fecha en que comenzó el registro de docentes al primer curso, con base en convocatoria pública (Figura 3). A partir del 22 del mismo mes comenzaron las capacitaciones impartidas mediante *webinars*; iniciando por los docentes, después los estudiantes, a continuación, los directores de las Unidades Académicas y finalmente los profesores de Preparatorias Populares, como se detalla a continuación:

1) Capacitación a docentes

Con el propósito de dotarles de herramientas básicas digitales de *Google Classroom*, para brindar atención a los estudiantes y concluir satisfactoriamente el semestre escolar febrero-julio 2020, se capacitó a un total de 2,862 docentes de todos los niveles educativos de la UAGro, a través del curso “Herramientas emergentes para educación en línea”. Ante la excesiva demanda de capacitación, se convocó al curso en dos ocasiones. Los docentes registrados en la primera convocatoria, fueron capacitados del 22 al 26 de abril de 2020, mediante 17 aulas virtuales; y los de la segunda, del 27 de abril al 1 de mayo, a través de 9 aulas virtuales (Cuadro 2).

Para dar seguimiento a las actividades de capacitación y evaluación de esta enorme cantidad de docentes, se implementó una estructura de acompañamiento, integrada por: 2 coordinadores, 6 responsables, 30 facilitadores, 6 monitores, 7 enlaces regionales, 47 enlaces de nivel medio superior, 51 enlaces de nivel superior y 8 soportes técnicos. Para ello, se conformó un

sólido equipo compuesto por personal de la Coordinación General de Educación Virtual y la Dirección General de Educación Media Superior y Superior, así como de un docente por cada Unidad Académica, de acuerdo a su ubicación en las siete regiones geográficas en que se divide el estado de Guerrero.

CUADRO 2.
Docentes capacitados por nivel educativo en la primera etapa del Plan de Continuidad Académica "UAGro en línea".

Nivel educativo	Profesores registrados al Curso		Total
	1ª Convocatoria	2ª Convocatoria	
Bachillerato	1,161	110	1,271
Licenciatura y Posgrado	1,320	133	1,453
Dependencias	133	5	138
Total:	2,614	248	2,862

2) Capacitación a estudiantes

Se impartió capacitación a los estudiantes de todos los niveles educativos, a través del curso "Herramientas digitales para el aprendizaje en línea", los días 27, 28 y 29 de abril de 2020, con el propósito de orientarlos en el uso de las herramientas de *Google for Education*, a través de los temas: *Google Classroom* para estudiantes, ¿Cómo crear mi portafolio de evidencias? Y herramientas de Ofimática. A este curso, se registraron un total de 15,073 estudiantes (Figura 3).

FIGURA 3.
Promocionales para el curso dirigido a docentes y estudiantes, como parte del PCA "UAGro en línea", semestre febrero-agosto 2020.



3) Capacitación a directores

Con el propósito de asegurar el seguimiento académico y administrativo del proceso de enseñanza aprendizaje mediante entornos virtuales, se impartió capacitación a los directores de las Unidades Académicas mediante el curso “Herramientas digitales de seguimiento académico y administrativo”. El curso se realizó el 4 de mayo de 2020 para 50 directores de Preparatorias y el 5 del mismo mes y año para 55 directores de Unidades Académicas de educación superior, incluyendo a los coordinadores de posgrado.

4) Capacitación a Preparatorias Populares

Del 11 al 15 de mayo de 2020, se capacitó a 222 Profesores a través de 8 aulas virtuales, tanto de las Preparatorias Populares como de los Grupos Periféricos, que se ubican en las comunidades más apartadas del estado de Guerrero, mediante la capacitación solidaria “Herramientas básicas para educación en línea”. El compromiso de los docentes capacitados, fue que ellos capacitarían al resto de los docentes y a estudiantes de estos planteles, de los que la Universidad solo reconoce sus estudios.

5) Convenio de colaboración con Google

En el marco del PCA “UAGro en Línea”, el 8 de junio de 2020, se firmó un convenio de colaboración entre la UAGro y *Google for Education* a través de su *partner Ieducando* (Figura 4), para implementar una estrategia integral que permitiera a esta institución ofrecer educación a distancia a la totalidad de sus estudiantes; así como la capacitación de un grupo de docentes líderes (*Champions*), para que sirvieran de guías de otros profesores y apoyar los procesos de seguimiento y evaluación de la capacitación en línea. A partir de ese acuerdo, del 10 al 18 de junio de 2020, un grupo de 30 docentes fueron capacitados mediante el *Teacher center de Google for Education*, en el uso de diversas herramientas digitales.

Como resultado de las experiencias obtenidas en el PCA, se editó el video “La Universidad Autónoma de Guerrero. Un caso de éxito”, en el que se destacan los esfuerzos realizados por la institución para superar las condiciones impuestas por la pandemia, así como la intensa actividad académica realizada por docentes y estudiantes de los programas educativos que imparte la Universidad, mediante el uso de las herramientas de *Google for Education*, gracias a la colaboración entre ambas instituciones.

FIGURA 4.
Firma de convenio de colaboración entre la UAGro y
Google for Education a través de su partner Ieducando.



Segunda Etapa

Con base en el objetivo de la Segunda Etapa del PCA “UAGro en línea” y ante la extensión de las medidas de confinamiento por el gobierno federal, se continuó capacitando a la comunidad universitaria, para impulsar el uso adecuado de las tecnologías digitales en los procesos académicos y administrativos; además, se desarrollaron otras actividades propuestas por la CGEV durante el semestre escolar agosto 2020 - enero 2021, como se detalla a continuación:

1) Capacitación a docentes

Con el propósito de asegurar la calidad académica en el uso de ambientes totalmente virtuales de aprendizaje y una adecuada formación académica a los estudiantes, del 15 de junio al 19 de julio de 2020, se capacitó a un total de 2,443 docentes mediante el curso taller “Competencias digitales para el diseño e implementación de unidades de aprendizaje en modalidad multimodal”. Cabe destacar, que como parte de este curso taller 2,300 docentes obtuvieron la insignia de “Ciudadanía Digital” otorgada por Google.

Ante la excesiva cantidad de docentes a capacitar, nuevamente se conformó una estructura de facilitadores, monitores académicos y coordinadores, similar al curso de la Primera Etapa, para implementar la misma estrategia de acompañamiento y evaluación de las actividades de los participantes en la capacitación.

2) Capacitación a directivos de Unidades Académicas

Los días 4 y 5 de septiembre de 2020, se impartió el curso “Gestión directiva y administrativa de documentos digitales”, dirigido a directores y subdirectores de Unidades Académicas, con el propósito de establecer medidas que aseguraran el seguimiento académico y administrativo del proceso de enseñanza aprendizaje mediante entornos virtuales, durante el semestre agosto 2020 – enero 2021 (Figura 5).

FIGURA 5.
Promocionales para el curso a directores de Unidad Académica y el Diplomado para docentes, semestre septiembre 2020 - enero 2021.



3) Capacitación a estudiantes

Con el propósito de capacitar a estudiantes de nuevo ingreso a la UAGro al ciclo escolar 2020-2021 en el desarrollo de habilidades digitales, para adecuarse al proceso de aprendizaje mediante educación en línea, se impartió el curso: “Habilidades digitales de estudiantes universitarios” del 21 al 23 de septiembre de 2020. En esta capacitación participaron un total de 13,363 estudiantes, de todos los niveles educativos.

4) Repositorio de materiales educativos

Como apoyo a las capacitaciones impartidas a docentes y estudiantes de la UAGro, la CGEV puso a su disposición un repositorio conformado por manuales, video tutoriales y *webinars*, entre otros materiales, para brindarles mayor orientación en el diseño de sus unidades de aprendizaje en modalidad virtual y, en general, en el uso de entornos virtuales aplicados a la educación. Estos materiales se encuentran alojados en: <https://cutt.ly/mZuZzIH>

5) Diplomado

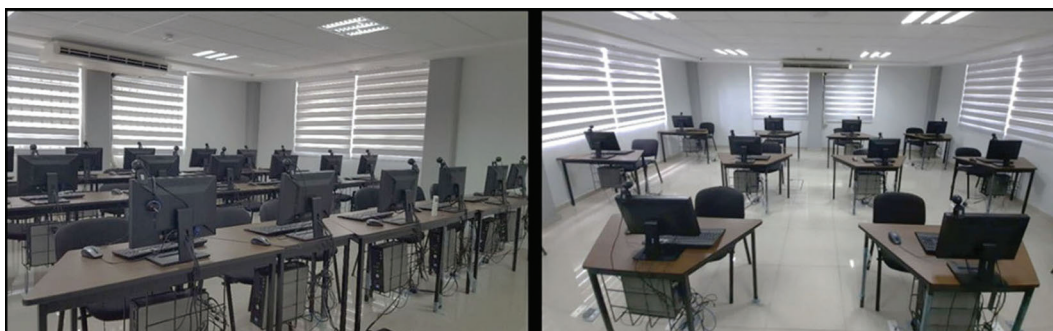
Se efectuó el Diplomado "Competencias digitales para la docencia", dirigido a todos los docentes y directivos de instituciones educativas, cuyo objetivo fue: Impulsar el uso efectivo de las tecnologías digitales en los procesos educativos, para fortalecer los aprendizajes centrados en el estudiante, flexibilizar los programas educativos y diseñar nuevos ambientes de aprendizaje, así como desarrollar las competencias tecnológicas docentes para fortalecer las habilidades de los estudiantes. Esta capacitación se impartió del 26 de octubre de 2020 al 15 de febrero de 2021, con una duración de 120 horas académicas (Figura 5).

6) Red de Nodos Digitales

Como un servicio más de inclusión social por parte de la UAGro, se abrieron los centros de cómputo y aulas digitales de algunas Escuelas y Facultades para estudiantes y docentes que carecían de equipo de cómputo y/o conectividad a internet, como apoyo al cumplimiento de sus actividades académicas durante la contingencia. En el establecimiento de este servicio, los Centros de Cómputo se agruparon en la Red de Nodos Digitales (REDNODI), con el propósito de facilitar el seguimiento técnico y académico por parte de la Comisión Coordinadora.

Para poder ofrecer el servicio, estos espacios se readecuaron y organizaron de acuerdo a las medidas sanitarias establecidas por el Comité de Salud de la UAGro, en cuanto a la desinfección y distanciamiento entre los equipos de cómputo (Figura 6).

FIGURA 6.
El antes y el después en la disposición de equipos en el centro de cómputo de la CGEV, durante la pandemia.



Fuente: Dpto. de Plataforma Tecnológica CGEV

7) Foro de experiencias docentes de educación en línea

El día 8 de octubre de 2020, se llevó a cabo a través de la plataforma *Zoom*, el “Foro de experiencias docentes de educación en línea”, con el objetivo de impulsar el intercambio de experiencias de facilitadores de la Universidad Autónoma de Guerrero, a partir de las actividades realizadas en el PCA “UAGro en línea”, relacionadas con el uso de las tecnologías educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, que contribuyan a mejorar la atención de los estudiantes. En este evento, participaron profesores de Unidades Académicas de educación media superior y superior, mediante tres mesas de trabajo, de acuerdo a las siguientes Temáticas:

- I. Comunicación e interacción en el aula.
- II. Aprendizaje colaborativo.
- III. Evaluación para el aprendizaje y realimentación.

A partir de la presentación de las experiencias por los participantes, se editó de manera electrónica una Memoria con el mismo nombre: “Foro de experiencias docentes de educación en línea”, en la Revista *Tlamati Sabiduría*, de la UAGro.

Como una extensión de la Segunda Etapa del PCA, durante el año 2021, se impartieron las siguientes capacitaciones:

Curso: “Habilidades digitales para la gestión administrativa”, dirigido a los trabajadores técnicos y administrativos que laboran en las unidades académicas y administrativas de la UAGro, con el propósito de capacitarlos en el uso de las tecnologías digitales para realizar sus actividades en línea; impartido del 19 de abril al 16 de mayo de 2021.

Curso: “Estrategias para la mejora en el diseño de cursos en *Classroom*”, dirigido a docentes de educación media superior y superior; impartido del 16 al 22 de agosto de 2021, en cuyo inicio se dio una interacción con personal directivo de *Google for Education* México, para refrendar los lazos de cooperación institucional con la UAGro.

Curso: “Herramientas digitales para estudiantes universitarios”, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso al ciclo escolar 2021-2022, impartido el 30 y 31 de agosto de 2021, con el propósito de dar a conocer al estudiante, diversas herramientas y recursos digitales que les permita facilitar su proceso de aprendizaje en modalidad virtual o híbrida.

Cabe destacar, que ante las condiciones de marginación en que se encuentran algunas comunidades en el estado de Guerrero, y de acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO y de la ANUIES, se implementaron medidas de flexibilidad a estudiantes que carecían de equipo de cómputo y conectividad para realizar sus actividades académicas, sobre todo en las localidades más alejadas de los centros urbanos.

Un estudio realizado por la CGEV, determinó que el 70% de los estudiantes de la UAGro se conectaron desde sus dispositivos móviles; y si tomamos en cuenta, como lo informaron profesores en el Foro de experiencias docentes, que algunos alumnos tuvieron que buscar las partes más altas en sus comunidades, para poder captar la señal, tener acceso a sus clases y realizar sus actividades académicas, podemos darnos cuenta de la gravedad del problema. Otros tuvieron que desplazarse a localidades más grandes con acceso a internet, para rentar equipos de cómputo en un cibercafé.

En estos casos, los docentes utilizaron distintos medios de comunicación como: *WhatsApp*, *Facebook* o correo electrónico, para interactuar con los educandos. Es necesario señalar, que las carencias prevalecientes limitaron a varios estudiantes y maestros para tomar los distintos cursos de capacitación impartidos.

Por otro lado, se debe señalar, que el PCA se adaptó a la mayor parte del quehacer académico y administrativo que se lleva a cabo en la institución, lo que motivó a la mayor parte de la comunidad universitaria a capacitarse en el uso de las tecnologías digitales para poder desarrollar sus actividades a distancia.

Resultados e impacto

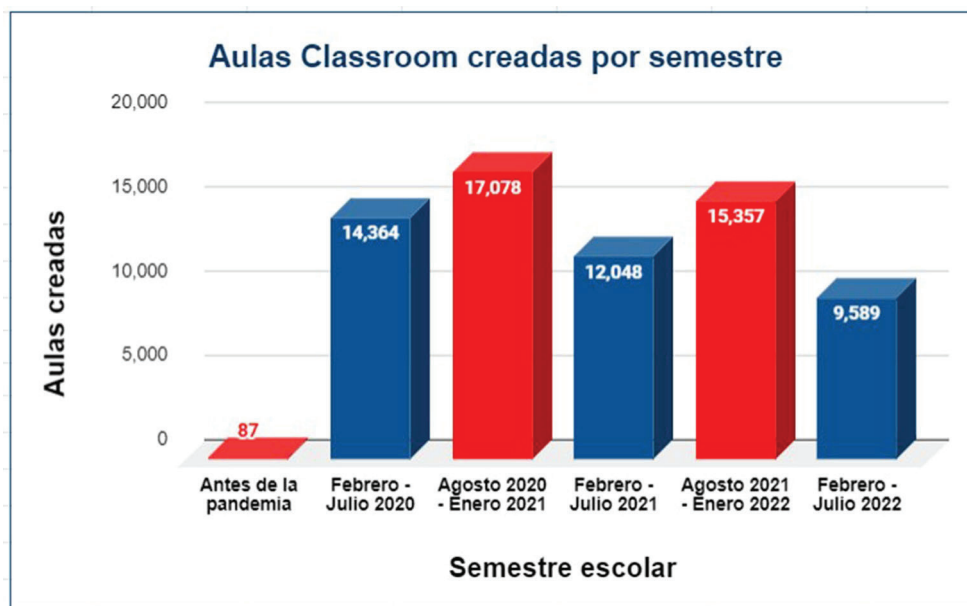
Como se muestra, el PCA “UAGro en línea”, se basó principalmente en un proceso de capacitación a profesores y estudiantes en el uso de herramientas digitales aplicadas a la educación. A los docentes se les habilitó, en un inicio, en el uso de herramientas que ofrece *Google Classroom* y a partir del segundo curso, se les habilitó en el manejo de instrumentos para el diseño de unidades de aprendizaje, con base en el Modelo Académico Curricular y Pedagógico de educación virtual y alojadas en la plataforma oficial UAGro *Virtual*, para ser cursadas por los educandos.

En tanto, a los estudiantes de todos los niveles educativos se les empoderó, durante la Primera Etapa del Plan, en el uso de habilidades digitales para recibir educación en línea y evitar que se perdiera el semestre febrero-julio 2020. Así mismo, se capacitó a los estudiantes de nuevo ingreso al ciclo escolar 2020-2021, para habilitarlos a las nuevas condiciones de aprendizaje de sus programas educativos.

Además, se efectuaron otro tipo de actividades para contribuir a lograr los objetivos de los programas educativos y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, con un aceptable desempeño académico de los estudiantes, razón de ser de la Universidad. El seguimiento académico de la interacción de los docentes con sus estudiantes y los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje, estuvo a cargo de los directores de las unidades académicas, bajo la supervisión de las instancias de la Dirección General de Educación Media Superior y Superior.

A partir de estas consideraciones, se hace un análisis sobre el impacto de las estrategias implementadas. En cuanto al proceso de capacitación, antes de la pandemia solo existían 87 aulas *Classroom* de la UAGro y a partir de las capacitaciones impartidas, desde el primer semestre en que inició la contingencia se crearon un total de 14,364 y al siguiente semestre agosto 2020 – enero 2021 ya existían 17,078 aulas, lo cual demuestra la intensa actividad académica, producto de la interacción de los docentes con sus estudiantes. En los siguientes semestres escolares esta tendencia fluctuó, hasta llegar al actual, con una cantidad de 9,589 aulas, debido a que en la mayoría de las Escuelas y Facultades ya se están desarrollando actividades presenciales (Figura 7).

FIGURA 7.
Cantidad de aulas *Classroom* creadas por docentes, antes de la pandemia y después de la capacitación en el uso de herramientas *Google*.



Fuente: Dpto. de Plataforma Tecnológica CGEV

De acuerdo al número de aulas *Classrrom* activas, hay docentes que continúan impartiendo sus unidades de aprendizaje mediante el uso de las herramientas de Google, lo cual indica que estas seguirán utilizándose, aun cuando la institución regrese totalmente a la modalidad presencial.

En cuanto a unidades de aprendizaje diseñadas y alojadas en la plataforma *UAGro Virtual*, en el año 2020 se generaron 84, en su mayor parte de nivel licenciatura, que sumadas a las existentes arroja un total de 181 asignaturas, para ser usadas por docentes facilitadores con sus estudiantes (Cuadro 3).

CUADRO 3.
Unidades de aprendizaje diseñadas a partir de la capacitación de la CGEV
con base en el MACyP y alojadas en la plataforma *UAGro Virtual*.

Año	Bachillerato	Licenciatura	Maestría	Total
2017	2	73	1	76
2018	2	18	1	21
2019	0	0	0	0
2020	9	75	0	84
Total	13	166	2	181

Fuente: Dpto. de Plataforma Tecnológica, CGEV

Por otro lado, tomando como referencia, un grupo de Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), elegibles para presentar proyectos académicos de reducción del abandono escolar en el Programa de Expansión de la Educación Superior 2022, propuestas por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, la deserción de estudiantes en la *UAGro*, durante el ciclo escolar 2019-2020, fue de 7.5%, en comparación con otras IPES del estado de Guerrero, que obtuvieron hasta el 23.7% y el 29.2% en este mismo rubro (Cuadro 4). Tomando en cuenta que, durante el ciclo escolar mencionado, es cuando se dio el drástico cambio de la modalidad educativa por la pandemia, se deduce que tuvieron que influir en este fenómeno de abandono escolar las medidas adoptadas por las instituciones, para mantener sus actividades académicas, como la capacitación de docentes y estudiantes en el caso de la *UAGro*.

CUADRO 4.
Tasa de abandono escolar en IPES* de Guerrero, elegibles para proyectos de reducción de abandono escolar en el Programa de Expansión de la Matrícula 2022.

Clave institución	Entidad federativa	Nombre institución	Tasa de abandono escolar (%)		
			2017-2018	2018-2019	2019-2020
12MSU0015W	Guerrero	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO	4.8	6.0	7.5
12MSU0040V	Guerrero	INSTITUTO TECNOLOGICO AGROPECUARIO NUM 25	10.6	13.5	16.8
12MSU0059T	Guerrero	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE LA REGION NORTE DE GRO.	0.5	20.6	23.7
12MSU0276H	Guerrero	INSTITUTO TECNOLOGICO ACAPULCO	7.7	12.7	15.8
12MSU0310Y	Guerrero	UPN UNIDAD 12 C IGUALA -37	-37.6	8.5	12.0
12MSU0315T	Guerrero	UNIDAD UPN 12 DE TLAPA	11.6	15.6	29.2

* IPES: Instituciones Públicas de Educación Superior
Fuente: Subsecretaría de Educación Superior SEP, 2022.

De manera general, podemos señalar que el mayor impacto directo de las actividades de capacitación fue recibido por la planta académica de la UAGro, como sector permanente en la misma. Si consideramos que antes de la pandemia, ante la prevalencia de la modalidad educativa presencial, había personal que no solo desconocía las tecnologías digitales educativas, sino que algunos nunca habían manejado un equipo de cómputo, sobre todo los profesores de mayor edad y de antigüedad en la institución. Hoy, las condiciones han cambiado y esos docentes ya usan al menos las herramientas digitales básicas, para contribuir a mejorar la formación integral de los estudiantes.

Se puede afirmar que la pandemia ayudó a este cambio; sobre este aspecto, Castañeda y Vargas, señalan:

...tanto docentes como estudiantes y, en general, la comunidad educativa no estaban preparados para la adaptación total al uso de las TIC, ya que muchos de los maestros carecían de capacitación en el uso de estas. Sin embargo, esta situación imprevista nos obligó a salir de la zona de confort y a demostrar cómo la cooperación, la puesta en común de saberes, la utilización de plataformas y de recursos digitales desplegó una revolución en masa para compartir conocimiento en red y ayudar a miles de profesores en el mundo a aprovechar las bondades de las redes de conocimiento. En otras palabras, la comunidad docente en general se vinculó a este ejercicio pedagógico provisional no solo para garantizar el acceso a la educación, sino para crear nuevas dinámicas que la han llevado inconscientemente a modernizar sus procesos educativos (Castañeda y Vargas, 2021).

Por último, es importante agregar, que el impacto de las actividades del Plan de Continuidad Académica implementado por la UAGro, trascendió al exterior: a la CGEV llegaron, en plena pandemia, solicitudes de capacitación de los sectores sociales que fueron atendidas, como parte de

la política de vinculación de la UAGro. Así, el 17 de diciembre de 2020, se capacitó a Maestros de la Escuela de Música de Acapulco, Gro., para mejorar las actividades de instrucción con sus alumnos. Además, los días 17 y 18 de marzo de 2021 se impartió el curso "Planeación didáctica en línea" a 2,520 profesores de las Escuelas Secundarias Generales del estado de Guerrero.

Conclusiones y reflexiones

A manera de conclusiones podemos señalar que, durante la pandemia, el sector educativo y especialmente las instituciones de educación superior a nivel mundial, dieron un salto cuantitativo hacia el uso de las tecnologías digitales para no afectar las actividades académicas de los estudiantes. A partir de esta oportunidad, surgieron nuevos paradigmas de enseñanza aprendizaje mediados por el uso de las tecnologías, de manera masiva, que vinieron a transformar la educación. En adelante si se presentaran otras pandemias por la presencia de nuevos agentes patógenos, como se ha previsto por las autoridades de salud, es necesario prever los conocimientos y habilidades que deben tener los docentes para enfrentar los nuevos retos. Ello implica mantener un proceso de capacitación permanente.

Por otro lado, se debe reconocer que a pesar de que el uso de las TIC significa un avance en todos los aspectos sociales y económicos a nivel global, y en particular para México, en el medio rural estas herramientas representan una de las mayores desigualdades de la sociedad, ya que es ahí en donde la mayoría de sus habitantes no pueden acceder a ellas, ante las condiciones de marginación y pobreza en que se desarrollan, sobre todo en las comunidades más apartadas. La pandemia nos vino a mostrar de manera cruda las graves carencias a las que se enfrentan los habitantes de las zonas más vulnerables, al grado de que en la UAGro hay estudiantes, que en sus hogares no solo carecen de recursos tecnológicos, sino incluso de energía eléctrica.

Como se señala en el apartado de Implementación del Plan de Continuidad Académica, el estado de Guerrero presenta una amplia brecha digital que se traduce en la falta de conectividad a internet y la grave carencia de equipo de cómputo entre los estudiantes e incluso entre docentes. Problema, que los diferentes niveles de gobierno tienen que atender para disminuir la brecha de desigualdad y los estudiantes de zonas marginadas puedan tener acceso, entre otros aspectos, a la educación en línea. Ya que, en la era del conocimiento, el acceso a Internet y al uso de las tecnologías, son factores que se encuentran asociados de manera importante con el desarrollo de los estudiantes y de la población en general.

Para la mayoría de los docentes no fue nada fácil tener que adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo, ante el drástico cambio de paradigma educativo y, en algunos casos, también ante el difícil acceso a los recursos tecnológicos. Solo su elevada vocación de servicio y compromiso con la educación de los jóvenes los motivaron a superar las limitantes, esforzarse en su capacitación para adaptarse a las nuevas condiciones, apropiarse de nuevos conocimientos y habilidades, crear sus aulas virtuales y reiniciar inmediatamente su proceso de enseñanza aprendizaje.

Ante la excesiva demanda de capacitación en el uso de las tecnologías no podemos dejar de lado una reflexión: ¿Qué hubiera pasado durante los momentos más críticos de la pandemia, si la UAGro hubiera carecido de una dependencia para la capacitación de su comunidad universitaria? La institución se hubiera obligado a contratar los servicios de alguna institución externa, erogando fuertes sumas de dinero que hubieran afectado sus finanzas en medio de una crisis nacional por la reducción del subsidio a las universidades públicas. Esta es solo una razón para reconocer que uno de los mayores aciertos de la institución es haber creado su instancia de educación virtual.

La implementación del PCA “UAGro en línea” y el cumplimiento de sus objetivos pudieron concretarse gracias a la entrega y dedicación del extraordinario personal técnico y directivo que labora en la Coordinación General de Educación Virtual. No podemos dejar de reconocer el esfuerzo realizado por los equipos de: Departamento de Programas y Profesionalización, Departamento de Producción de Materiales Educativos, Departamento de Plataforma Tecnológica, Departamento de Gestión de Proyectos a Distancia y del Departamento de Control de Escolar y Seguimiento de Estudiantes, para lograr el éxito en las actividades programadas.

Así también, a que el Rector de la UAGro, Dr. Javier Saldaña Almazán, en todo momento encabezó personalmente los distintos eventos efectuados. Al mismo tiempo, gracias a la coordinación entre las diversas dependencias de la Universidad involucradas en las actividades, y, sobre todo, gracias al compromiso y esfuerzo de la comunidad universitaria para participar en las acciones efectuadas.

Respecto al esfuerzo realizado por las comunidades académicas, Reimers señala:

Aunque el efecto neto de la pandemia en la educación fue negativo, también hubo algunos impactos positivos. Es importante destacar que los educadores desarrollaron una variedad de innovaciones para mantener las oportunidades educativas durante el período de suspensión de la educación presencial. La investigación emergente sobre estas innovaciones está aportando un conocimiento valioso sobre los alcances y las limitaciones de las estrategias de educación digital y sobre las condiciones que apoyaron la innovación creada por los docentes y el uso efectivo de las pedagogías digitales. Sin embargo, debe reconocerse que las alternativas digitales creadas durante la pandemia fueron en gran parte improvisadas; no fueron el resultado de una planificación y un diseño cuidadosos y, hasta la fecha, han sido poco documentadas o estudiadas. Existen diferencias considerables entre diversos países en relación a cuan eficaces fueron las estrategias de educación remotas, así como diferencias en la efectividad con que las mismas lograron apoyar a estudiantes de distinta condición social (Reimers, 2021).

Por su parte, Lorenzo García Aretio, opina:

La realidad es que tanto las instituciones, docentes y estudiantes de la modalidad a distancia como los de la modalidad presencial, nos encontrábamos en nuestras respectivas zonas de confort, protegidos por nuestros hábitos, rutinas, conductas y patrones de pensamiento pedagógicos aceptados

y asumidos en la comunidad. El peligro de esta zona de confort es que sea muy rígida, nos sintamos tan a gusto que quedemos inmóviles, sin arriesgarnos, sin crecer, sin crear, sin apostar por nuevos retos (García, 2021).

Después de la pandemia, las instituciones educativas, como la UAGro, no deben seguir siendo las mismas. Las condiciones de trabajo en casa a las que nos sometió la pandemia nos permiten concluir que, la mayoría de los docentes no estaban preparados para la educación en línea, a pesar de que, como se demostró, es imprescindible para la vida de las instituciones educativas y que, incluso, después de la contingencia, el uso de entornos virtuales debe permanecer como una forma de trabajo habitual de la comunidad universitaria. Lo que antes era una alternativa pedagógica, hoy es una necesidad para poder desarrollar la acción educativa. Por ello, es necesario insistir entre los maestros, que la educación en línea no es solo replicar las clases presenciales en una pantalla digital, se requiere implementar actividades síncronas y asíncronas mediante un diseño curricular, para lograr las competencias esperadas en los alumnos.

De manera general, se debe replantear la educación. Tenemos que aprender a adaptarnos a la nueva normalidad, mediante el uso permanente de las tecnologías en nuestro quehacer docente, ya sea en modalidad virtual o mixta, o bien de manera presencial, para mejorar el aprendizaje y la formación de los estudiantes, quienes hoy más que nunca necesitan de mayores competencias digitales para ser exitosos como profesionistas en el nuevo entorno social. Para ello, se debe entender que, aunque la escuela y el maestro son insustituibles, las tecnologías digitales son, en las condiciones actuales, herramientas imprescindibles para mejorar el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Amador Bautista, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #Covid-19. En H. Casanova (ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 138-144). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. pp. 138 Recuperado de: <https://cutt.ly/zZao19U>
- ANUIES (2020). Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, pp. 6. Recuperado de: <https://cutt.ly/5ZaoBZz>
- Carreto Arellano, C., Torres Chávez, V. F., Bonilla Gómez, F. S., López Martínez, Á., Cavazos Salazar, R. L., García Trigos, R. O., Angulo, M. P., Torres Domínguez, A., Rivera Martínez, L., Hernández Pérez, R. F. et al. (2020). Las instituciones de la Red ante la pandemia. Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a distancia. [versión electrónica]. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 24:12. p.p. 5, 6, 7. Recuperado de: <https://cutt.ly/NZaoF51>

- Castañeda, K. D. y Vargas, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. pp. 20 Recuperado de: <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 24, núm. 1, 2021. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España. pp. 10, 14 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Presentación de resultados: Guerrero. pp. 101. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_gro.pdf
- Reimers, Fernando M. (2021). Educación y COVID-19: recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. Serie Prácticas Educativas 34, pp. 4. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf
- Universidad Autónoma de Guerrero “Foro de experiencias docentes de educación en línea” (2020). *Tlamati Sabiduría*, 11: 4, pp. 74. Recuperado de: <http://tlamati.uagro.mx/index.php/volumen-11-2020>
- Universidad Autónoma de Guerrero (2020). Plan de Continuidad Académica “UAGro en línea”. pp. 3, 9, 10, 11. Recuperado de: <https://cutt.ly/RZaoX8k>
- Universidad Autónoma de Guerrero (2021). Anuario Estadístico 2019-2020. pp. 33, 58, 61, 65, 111,112, 134, 154, 159. Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional.

Autores

Adriana Andrade Frich
Universidad Nacional Autónoma de México

Alejandro Ramos Villalobos
Universidad Autónoma de Chihuahua

Alma Delia Chávez Toledo
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Alma Elisa Delgado Coellar
Universidad Nacional Autónoma de México

Ana Lilia Villegas Pacheco
Universidad Nacional Autónoma de México

Ángel López Martínez
Universidad Autónoma de Guerrero

Angelina Vallín Gallegos
Universidad de Guadalajara

Bruno Salvador Hernández Levi
Universidad Autónoma del Estado de México

Carla Mónica Gómez Salgado
Universidad Veracruzana

Carmen Enedina Rodríguez Armenta
Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural-SEP

Carolina Zepeda Tena
Universidad Nacional Autónoma de México

Cristina Huerta Mendoza
Universidad Nacional Autónoma de México

Edgar Alfonso Pérez García
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Edith Tapia Rangel
Universidad Nacional Autónoma de México

Edith Rosario Coello Cervera
Universidad Autónoma de Yucatán

Elsa María Fueyo Hernández
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Elvia Karina Alatorre Oliva
Universidad de Guadalajara

Felicidad del Socorro Bonilla Gómez
Universidad Autónoma de Guerrero

Francisco Javier Guzmán Games
Universidad de Quintana Roo

Guadalupe Vadillo Bueno
Universidad Nacional Autónoma de México

Jackeline Bucio García
Universidad Nacional Autónoma de México

Jeanett Karina Córdova Calvo
Universidad Autónoma de Chiapas

Jesús Manuel Ramos García
Universidad Autónoma de Chiapas

Jorge León Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México

Jorge Alberto Pérez González
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

José Luis Zarazúa Vichis
Universidad Autónoma Metropolitana

José Sergio Palacios Lara
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Karen Fernanda Amezcua Kosterlitz
Universidad Nacional Autónoma de México

Karla Gabriela Ávila Durán
Universidad Autónoma de Yucatán

Laura Concepción Casillas Valdivia
Universidad Nacional Autónoma de México

Lilia Eulalia Macedo de la Concha
Universidad Nacional Autónoma de México

Magaly Elizabeth Gómez Hernández
Universidad de Guadalajara

Manuel Moreno Castañeda
Ex-Rector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara

María Concepción Montero Alférez
Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos

María del Carmen Valenzuela Gómez
Universidad de Guadalajara

María Leticia Venegas Cepeda
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

María Luisa Zorrilla Abascal
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Maribel Castillo Díaz
Universidad Nacional Autónoma de México

Mario Barro Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México

Martha Imelda Madero Villanueva
Espacio Común de Educación Superior a Distancia

Melchor Sánchez Mendiola
Universidad Nacional Autónoma de México

Mónica Fernanda Fuentes Leal
Universidad Autónoma de Yucatán

Mónica Janeth Estrada González
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Mónica Rocio Torres León
Instituto Politécnico Nacional

Natalia Alejandra González Trujillo
Universidad Autónoma de Nuevo León

Oscar Lozano Carrillo
Universidad Autónoma de Chiapas

Pablo César Hernández Cerrito
Universidad Autónoma Metropolitana

Rafael Oliver García Trigos
Universidad Autónoma de Nuevo León

Ramona Imelda García López
Instituto Tecnológico de Sonora

Ricardo Arroyo Mendoza
Universidad Nacional Autónoma de México

Rita Gabriela Fraire Santiesteban
Universidad Autónoma de Nuevo León

Roberto de Jesús Cruz Castillo
Universidad Autónoma de Chiapas

Rocío Valles Rosales
Instituto Tecnológico de Durango

Rosario Lucero Cavazos Salazar
Universidad Autónoma de Nuevo León

Salvador de León Jiménez
Universidad Autónoma Metropolitana

Serafín Ángel Torres Velandia
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Silvia Quevedo Moreno
Universidad Autónoma del Estado de México

Susana Alejandra Chavira Orantes
Universidad Autónoma de Chiapas

Tsereth Zubayda Loretto Castillo
Universidad Autónoma del Estado de México

Viridiana Robles González
Universidad Nacional Autónoma de México

Zoily Mery Cruz Sánchez
Universidad Autónoma de Chiapas

ECOESAD

**15 años de colaboración
para la transformación
del aprendizaje**

Se terminó de editar la versión digital en
el mes de noviembre de 2022, por Imagia Comunicación,
Tejocotes 56-7 Col. Tlacoquemecatl. Benito Juárez, 03200, CDMX.
Para su composición se utilizaron tipos Adobe Jenson Pro y
Amsi Pro para los títulos.

Digital 1 ejemplar.

La educación a distancia es una modalidad educativa que se propone sustituir la interacción presencial en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza. Hoy en día, se ha vuelto un sistema con enorme potencial, ya que permite que los factores de espacio-tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso formativo, pues se logra también la efectiva construcción del conocimiento a través de una acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos, fomentando los roles del profesor como un guía-facilitador y del alumno como un sujeto autónomo y protagonista de su aprendizaje.

En este contexto, el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), conformado por un grupo de Universidades e Instituciones de Educación Superior, promueve la educación no presencial y propicia el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Con motivo del décimo quinto aniversario de esta instancia, se presenta este libro, en el cual se exponen los proyectos realizados por los diferentes miembros del ECOESAD, resaltando la colaboración interinstitucional, la importancia de las diferentes temáticas de los grupos, el proceso de trabajo y los logros obtenidos. Asimismo, se abordan experiencias de éxito de las instituciones miembro, las cuales nos presentan las relatorías de los proyectos institucionales trascendentales.

Se pretende compartir al público en general los logros del ECOESAD, no solo para informarlos, sino también para servir como una motivación para cualquier institución que promueva la modalidad no escolarizada o que quiera comenzar a ofrecer un programa de este tipo. A pesar de las dificultades encontradas en el camino, existe gran esperanza para una educación de calidad en la profundización de las oportunidades en la educación a distancia.