

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

VOL.
31

REVISTA SEMESTRAL / enero-junio, 2021.

ISSN 1665-0557 • E-ISSN 2594-2190



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 31, enero-junio, 2021
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

María del Pilar Baptista-Lucio, directora editorial
<https://orcid.org/0000-0003-2846-0685>

Gabriel González Nares, director de sección.
Ma. del Pilar Alvear García, corrección de estilo.
Magdalena Álvarez Alpízar, diseño editorial.
Irene Palma Hernández, soporte tecnológico.

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehacer del pedagogo» publica investigaciones inéditas y arbitradas de carácter nacional e internacional que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. Particularmente interesan temas centrados en teoría y pensamiento educativo (se refiere al estudio crítico de la formación del ser humano a partir de las distintas corrientes de pensamiento que lo fundamentan: filosófica, histórica, psicológica y/o sociológicamente); actores, procesos e instituciones educativas (remite al análisis de problemas interrelacionados con diversos sistemas y subsistemas educativos, así como de otros espacios sociales relacionados con la educación). Para atender a lo anterior, la Revista está organizada en tres secciones: Saberes, Quehaceres y Reseñas críticas. En la sección de Saberes se reciben reflexiones sobre el pensamiento educativo. En la sección de Quehaceres, se publican artículos de investigación sobre perspectivas y diseños metodológicos que involucren enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixtos. En la sección de Reseñas críticas, se aceptan colaboraciones de textos de no más de tres años.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO. Año 22, número 31, enero-junio 2021, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez # 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México. Datos de contacto: Teléfono 55 54 821684.

Correo electrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx

Editor responsable: doctora María del Pilar Baptista-Lucio. Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez # 10, colonia. Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México. Fecha de última modificación: enero, 2021.

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo **04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190**, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

DERECHOS RESERVADOS

CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C., Universidad Panamericana,
Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo, 2001. **E-ISSN: 2594-2190**

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-3849-7190>

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México.
<https://orcid.org/0000-0003-1574-6844>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Virginia Aspe Armella, Universidad Panamericana, México.
<https://orcid.org/0000-0002-0685-7721>

Dra. Anna María Fernández Poncela, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.
<https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

COMITÉ CIENTÍFICO Y REVISOR

Dr. Serafín Antúnez Marcos, Departamento de Didáctica y Organización Educativa,
Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España.

Dra. Àngels Domingo Roquet, Plataforma Internacional Práctica Reflexiv, Barcelona, España.

Dr. Jorge Medina Delgadillo, profesor-investigador,
Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México.

Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Instituto Nacional de Ciencias Penales, México.

Dra. Sara E. Lozano Galbán, Universidad Panamericana, México.

Dra. Norma G. Márquez Cabellos, Universidad de Colima, México.

Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.

Dra. María del Carmen González Videgaray, UNAM, FES Acatlán, México.

Dra. Fabiola Torres Adame, Universidad Anáhuac, México.

Dra. Norma G. Márquez Cabellos, Universidad de Colima, México.

Dr. Leonardo Sánchez Rojas, Universidad Anáhuac, México.

Dra. Elvia Garduño Teliz, Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Dr. Carlos Fernández Collado, Instituto Politécnico Nacional, México.

Dra. Pelusa Orellana, Universidad de los Andes, Chile.

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

VOL.
31

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Iliana Artilles Olivera
Alonso Casanueva B.
Francisco Crosas
Florencia Daura
Alessandro Di Vita
Ángels Domingo Roget
Javier Fernández-de-Castro
Martha Leticia Gaeta González
Sara Elvira Galbán Lozano
Marta García Lastra
Karen González-Fernández
María Guadalupe Loza Jiménez
Dora María Meza Cornavaca
María Inés Montserrat
Claudia Fabiola Ortega Barba
Carmen Silvia Peña Vargas
Isabel Pérez Ortega
Carlos Antonio Quintero Macías
Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez
Ricardo Antonio Reyes Norori
Luz María Rojas-Muñoz
Hazel Margarita Saravia García

CONTENIDO	Págs.
PRÓLOGO	6-8
SABERES	
DEL AULA PRESENCIAL A LA VIRTUAL Y DE REGRESO: LA ENSEÑANZA EN SITUACIONES DE PANDEMIA E INCERTIDUMBRE <i>Karen González-Fernández</i>	10-25
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EVALUAR MODELOS ACADÉMICOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS <i>Carlos Antonio Quintero Macías y Carmen Silvia Peña Vargas</i>	26-43
QUEHACERES	
PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA ESTUDIANTES DEL GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA, ESPAÑA <i>Isabel Pérez Ortega y Marta García Lastra</i>	45-62
CUALIDADES Y COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: LA VISIÓN DE LOS DOCENTES <i>Sara Elvira Galbán Lozano y Claudia Fabiola Ortega Barba</i>	63-78
SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNOS A LA EQUIDAD EN AULAS NORMALISTAS <i>María Guadalupe Loza Jiménez y Martha Leticia Gaeta González</i>	79-97
EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA EN LA UNIVERSIDAD DE MANAGUA: MEDIACIÓN CON LA TECNOLOGÍA <i>Iliana Artiles Olivera, Dora María Meza Cornavaca, Hazel Margarita Saravia García y Ricardo Antonio Reyes Norori</i>	98-118
DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA SUPERIOR ANTE LA CONTINGENCIA DE LA COVID-19 <i>Javier Fernández-de-Castro, Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez y Luz María Rojas-Muñoz</i>	119-148
LA TUTORÍA UNIVERSITARIA ENTRE LATINOAMÉRICA Y EUROPA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL (ARGENTINA) Y EL DE LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS DE PALERMO (ITALIA) <i>Alessandro Di Vita, Florencia Daura y María Inés Montserrat</i>	149-166
NOTA TÉCNICA	
TOOLS IN VIRAL TIMES: QUESTIONING THE USE OF TECHNOLOGIES IN MEXICAN SCHOOLING PRACTICES <i>Alonso Casanueva B.</i>	168-171
RESEÑAS	
PROFESORADO REFLEXIVO E INVESTIGADOR. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS <i>Ángels Domingo Roget (coord.)</i>	173-175
PANDEMIA Y RESILIENCIA. APORTACIONES ACADÉMICAS EN TIEMPOS DE CRISIS <i>Marcin Kazmierczak (coord.)</i>	176-180
CONVOCATORIA Y LINEAMIENTOS PARA AUTORES Normas para la redacción y presentación de colaboraciones	182-186

PRÓLOGO

El quehacer académico busca generar saberes. Son los investigadores quienes eligen el problema a investigar, formulan preguntas de su interés y, siguiendo un protocolo metodológico tanto para el examen de textos como para el análisis de datos, dan respuesta a su indagación, compartiendo sus hallazgos en una publicación periódica, como lo es la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y quehaceres del pedagogo». A esta compete recibir los escritos académicos, elegir los mejores y ponerlos a consideración de pares expertos, para finalmente editar y potenciar la contribución original con su divulgación en una publicación que aspira a mejorar cada día más su calidad.

Los autores comparten el saber pedagógico generado, propiciando así el diálogo entre colegas y lectores, a la vez que son reconocidos como parte de una comunidad académica que persigue mejorar la acción educativa para el bien de las personas y la sociedad.

Para la presente edición, se han seleccionado nueve trabajos y dos reseñas que buscan responder a preguntas tales como: ¿en qué modalidad se volverá a las aulas?, ¿cómo enseñar en entornos virtuales?, ¿qué está sucediendo con los alumnos que aprenden a través de la mediación de las tecnologías de información y comunicación? No es de extrañar que la pandemia sea el tema presente en muchas de las contribuciones recibidas, pues el encierro por el COVID-19

que todos hemos vivido, ha impactado especialmente al sector educativo, forzado a transferir en muy poco tiempo todas sus actividades presenciales a un paradigma de educación a distancia.

Karen González-Fernández presenta un artículo en donde examina los problemas de planeación que tienen actualmente los docentes y rescata el modelo ADDIE –surgido hace más de cuarenta años– para proponer un esquema secuencial de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de cursos que asista al docente a enseñar en entornos virtuales.

Iliana Artilles Olvera, Dora María Meza Cornavaca, Hazel Margarita Saravia García y Ricardo Antonio Reyes Norori diseñan –con base en experiencias didácticas en línea, vividas en la Universidad de Managua– una guía para facilitar la formación del estudiante en las habilidades llamadas del siglo XXI. Lograrlas, supone el empleo de las tecnologías orientado a fomentar en los alumnos, autonomía y responsabilidad por su propio aprendizaje.

Es lo anterior, objetivo primordial en el uso pedagógico de las TIC. Así que recibimos como muy buena noticia, los hallazgos reportados por Javier Fernández-de-Castro, Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez y Luz María Rojas-Muñoz, quienes estudian a lo largo de varios meses cambios al transitar de la modalidad presencial a la virtual. Y

encuentran que en alumnos de secundaria y preparatoria hay avances estadísticamente significativos en la autorregulación de los aprendizajes. Es decir, que en la modalidad virtual, los alumnos han mejorado aspectos motivacionales, habilidades cognitivas y gestión del tiempo. Esta investigación aporta además un instrumento de medición validado y contextualizado a México, que identifica cambios en los estudiantes en cuanto a autorregulación de sus aprendizajes.

Sobre muchos cambios suscitados durante la pandemia, seguiremos reflexionando. Es por ello que se publica en este número, una «Nota técnica» sobre México, preparada por Alonso Casanueva B., desde la Universidad La Trobe en Melbourne, Australia. Su escrito añade perspectiva a nuestra reflexión, al enfatizar la enorme escala de México y, por ende, el tamaño del desafío que tenemos por delante en un país donde existen 30 millones de alumnos matriculados en el Sistema Educativo Mexicano. «¡Un número mayor a la población de toda Australia!», puntualiza el autor antes de preguntarse: «¿Cómo se está transitando en México de los libros a las ondas y señales? o cuando la pandemia termine, ¿se volverá a la educación tradicional?».

Generan dichas interrogantes debates ineludibles, por ello nuestra Revista recomienda ampliamente la lectura del libro *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis*, que reseña Francisco Crosas. En los diecinueve capítulos que conforman esta reciente publicación se realizan reflexiones de carácter científico desde la filosofía, literatura, lingüística, ciencias de la educación, psicología y derecho. La diversidad de disciplinas nos lleva a considerar las diferentes aristas y ramificaciones de la pandemia; pero a la vez hay un tono común que unifica al libro, sustentado por la resiliencia, «entendida como el fortalecimiento de la persona y la comunidad».

Otros interesantes artículos conforman el número 31 de nuestra Revista. Esclarecedores del saber pedagógico, exponen con base en los resultados de sus estudios,

propuestas de acción que –con o sin pandemia– mejoran la práctica educativa. Tal es el caso del texto de Alessandro Di Vita, Florencia Daura y María Inés Montserrat, que ofrece un estudio comparativo de la tutoría universitaria llevada a cabo en Argentina y en Italia. En ambos países se demuestra la importancia de la tutoría para prevenir el abandono de los estudios. Los autores proponen desarrollar una estrategia original, donde los estudiantes de los últimos años de la carrera de educación, aprendan y practiquen la tutoría como asesores *senior* de sus compañeros más jóvenes.

Por otra parte, Carlos A. Quintero Macías y Carmen Silva Peña Vargas, realizan una propuesta metodológica para evaluar modelos académicos en instituciones educativas de nivel superior. Tras analizar otros modelos e identificar las necesidades institucionales, proponen un proceso evaluativo que validan en un centro universitario, derivando de este ejercicio, interesantes conclusiones sobre indicadores institucionales y variables de egreso.

La profesión docente –que siempre está en revisión ante los desafíos del presente y del futuro– es examinada por Sara Elvira Galbán Lozano y Claudia Fabiola Ortega Barba en el texto que pregunta sobre las cualidades que requiere el buen docente universitario. Para responder este cuestionamiento, las autoras conducen entrevistas profundas a docentes experimentados para posteriormente analizar el contenido de las respuestas que apuntan a tres grandes categorías que, según los mismos docentes, debe poseer el profesor universitario: competencias técnicas, pasión por enseñar y uso de estrategias didácticas activas centradas en el alumno.

Sobre las competencias necesarias para ser un buen profesor, Isabel Pérez Ortega y María García Lastra argumentan la pertinencia de brindar a futuros docentes de educación infantil, las herramientas necesarias de observación, indagación y análisis sobre las desigualdades sociales que enfrentarán en los contextos educativos

donde ejercerán la docencia. Las autoras formalizan esta preocupación estructurando un proyecto de innovación docente para estudiantes del Grado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, en España, que puede aplicarse en cualquier parte del mundo.

Incluso encontramos, en otro texto, una resonancia a la propuesta de las investigadoras españolas con el artículo de María Guadalupe Loza Jiménez y Martha Leticia Gaeta González de Puebla, México. Las autoras describen prácticas docentes para promover en los estudiantes de magisterio la comprensión de su papel central en la equidad, en las aulas. Su recomendación se decanta por el desarrollo integral de docentes en formación, orientado a comprender la diversidad de los alumnos, condición indispensable para promover condiciones justas.

Tanto en la investigación de Cantabria, como en la de las Normales, en Puebla, el esquema metodológico es el de la investigación –acción, entendida como la indagación y crítica sistemática de la práctica docente– para generar decisiones inmediatas que lleven a la mejora continua de la didáctica. Y es precisamente este enfoque, el que se recomienda en el otro libro que reseñamos sobre el profesorado reflexivo e investigador, coordinado por Ángels Domingo Roget. A lo largo de los capítulos de la obra, es la práctica de la

investigación-acción lo que convierte al docente en un investigador cotidiano, logrando así «eliminar las barreras que la tradición académica ha construido lentamente entre dos actividades que en realidad son inseparables: la docencia y la investigación».

Cerramos pues este número de manera optimista, entusiasta y con los mejores deseos para Sara Elvira Galbán Lozano, a quien paso la estafeta como nueva directora editorial de nuestra Revista, así como en su momento, yo la recibí de Marveya Villalobos Torres. El proyecto editorial de la «Revista Panamericana de Pedagogía» –con el significado de colaboración académica e intelectual– habrá de continuar por muchos años, gracias a la voluntad decidida de las autoridades de la Universidad Panamericana, del equipo editorial que labora por la calidad de la publicación, junto con los consejeros, dictaminadores, autores y lectores. Entre todos seguiremos el diálogo iniciado por la «Revista Panamericana de Pedagogía» desde el año 2000, enriqueciendo la producción y la difusión científica, a través del registro de los saberes y quehaceres de los pedagogos y profesionales interesados en el campo de la educación. ■

María del Pilar Baptista-Lucio

Directora editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

DEL AULA PRESENCIAL A LA REMOTA Y DE REGRESO: LA ENSEÑANZA EN SITUACIONES DE PANDEMIA E INCERTIDUMBRE

FROM THE FACE-TO-FACE CLASSROOM TO THE DIGITAL ENVIRONMENTS AND BACK: TEACHING IN SITUATIONS OF PANDEMIC AND UNCERTAINTY

Karen González-Fernández¹

<https://orcid.org/0000-0003-0773-7614>

Recibido: septiembre 22, 2020 – Aceptado: octubre 27, 2020

RESUMEN

La pandemia provocada por el virus del COVID 19 trajo cambios importantes para muchos modelos educativos. La enseñanza presencial se convirtió, de manera brusca e inesperada, en enseñanza en entornos digitales remotos. El objetivo de este artículo es presentar una discusión sobre uno de los mayores retos que los sistemas educativos enfrentan en contextos como el presente: la incertidumbre generada por el cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza remota y viceversa. Para lograr el objetivo: 1) muestro de qué manera el cambio de la enseñanza presencial a la remota provoca un problema al nivel de la planeación y el diseño de los cursos, y un reto específico para la labor docente, y 2) ofrezco el esbozo de una propuesta para enfrentar este tipo de situaciones, recurriendo al modelo de diseño instruccional ADDIE y considerando algunas competencias docentes específicas. Finalmente propongo unas reflexiones sobre algunos retos que la pandemia ha generado para la pedagogía en general y los diversos modelos educativos en particular.

Palabras clave: enseñanza presencial, enseñanza remota y a distancia, incertidumbre, pandemia.

¹ Doctora en Filosofía de la Ciencia, UNAM. Profesora-Investigadora, Universidad Panamericana, México. Miembro de la Academia Mexicana de Lógica. kgonzale@up.edu.mx

ABSTRACT

The pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus brought important changes for many educational models. Face-to-face classes had to move to virtual environments abruptly and unexpectedly. The objective of this article is to present a discussion about one of the greatest challenges that educational systems have to confront in contexts such as the present: the uncertainty generated by the change from face-to-face to remote teaching and vice-versa.

To achieve the objective, 1) I show how the change from face-to-face to remote classes in digital environments causes a problem at the level of the planning and design of courses and a specific challenges for teaching; and 2) I offer the outline of a proposal to face this type of situation using the ADDIE model of instructional design and considering some specific teaching competences. Finally, I offer some final reflections on the challenges that the pandemic has generated for pedagogy and educational systems.

Keywords: Face-to-face Teaching, Remote Teaching, Uncertainty, Pandemic.

1. INTRODUCCIÓN²

El año 2020 será recordado sin duda por la pandemia del COVID 19, que ha generado importantes modificaciones en múltiples áreas de la vida cotidiana de las personas y las instituciones, y organizaciones de todo tipo.

Uno de los sectores más afectado por este fenómeno es la enseñanza presencial escolarizada. Las escuelas han debido cerrar sus puertas físicamente, y en la mayor parte de los casos y en todos los niveles educativos, han trasladado su labor a los entornos digitales con clases en línea ofrecidas de manera remota (donde los docentes y estudiantes no comparten un espacio físico), brindadas a través de diversos servicios y plataformas disponibles en Internet.

Los modelos de educación remota o a distancia no son nuevos en el año 2020, sin embargo, para quienes estaban acostumbrados a trabajar en entornos de enseñanza presencial, ha significado un gran reto trasladar sus cursos exclusivamente al modelo de enseñanza remota en entornos digitales.

En este artículo mostraré que uno de los mayores retos a los que se enfrenta la docencia en el contexto de la presente pandemia no es, principalmente, el cambio a la enseñanza remota, sino que, en general, no contamos con las suficientes herramientas para diseñar un curso exitoso –independientemente de si se realiza de manera presencial o a distancia– y que permita pasar de un modelo a otro en cualquier momento no previsto de antemano.

Al no saberse cuándo se tendrán clases de manera presencial, y que eso podría ocurrir en cualquier momento, sostengo que el factor de incertidumbre que genera la pandemia ha

² Agradezco las observaciones de los dictaminadores anónimos, y el intercambio de ideas con Renato Huarte Cuéllar y Tatiana Lozano Ortega, que fueron fundamentales para la elaboración de la versión final de este artículo.

causado un problema para el que los docentes no estaban preparados. En este artículo: 1) discutiré la manera en que aparece la incertidumbre en las distintas áreas relacionadas con la planeación y la ejecución de los cursos presenciales que se han visto afectados por la pandemia; 2) esbozaré una propuesta para enfrentar esta problemática desde la planeación y el diseño de los cursos, centrada en el modelo ADDIE y en competencias docentes para enfrentar la incertidumbre en la planeación, y 3) ofreceré algunas reflexiones finales acerca de los retos que se le presentan a los modelos educativos presenciales a partir de la consideración de los cambios generados por la pandemia.

El objetivo de este artículo es mostrar que hace falta generar un modelo de enseñanza que permita pasar de lo presencial a lo remoto en cualquier momento y que este es un reto interesante para la pedagogía, disciplina que debe encontrar la manera de incluir factores de incertidumbre –como los generados en la pandemia– en sus propuestas de modelos de planeación y desarrollo de cursos formales. Además, espero que estas reflexiones sean útiles para los docentes que han debido enfrentar esta situación inédita en su labor cotidiana y que, durante y después de la pandemia, deberán replantear sus prácticas y metodologías.

2. INCERTIDUMBRE: UNO DE LOS PRINCIPALES RETOS PARA LA PLANEACIÓN Y DISEÑO DE CURSOS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Entre los cambios que se han debido introducir por la pandemia, se encuentra la modificación radical de la educación escolarizada en formato presencial. En México, a partir del 23 de marzo de 2020 –fecha en que la Secretaría de Educación Pública determinó que todas las escuelas cancelarían sus actividades presenciales³–, los ciclos escolares que finalizaban cerca del verano se interrumpieron en sus labores cotidianas. En un inicio se preveía que esta interrupción escolar duraría hasta el mes de abril; sin embargo, la situación de la pandemia fue escalando y hasta el momento (noviembre de 2020) no se tiene claro cuándo podrán reactivarse las clases presenciales en el país. Esta situación obligó a terminar las actividades escolares del primer semestre de 2020 de manera remota, y a comenzar las actividades del segundo semestre de este año también en este formato.

Muchas escuelas de todos los niveles educativos trasladaron sus actividades al formato de enseñanza remota en entornos digitales desde el inicio de la suspensión de clases presenciales. El segundo semestre de 2020 obligó a las instituciones educativas, incluyendo las públicas, a replantear todos sus procesos de enseñanza-aprendizaje y generar por lo menos algunas actividades en términos de los modelos de educación remota, en donde se volvió imperativo programar las clases a través de medios audiovisuales, como la televisión y el Internet.

Estos cambios vinieron aparejados de varios problemas: 1) el poco tiempo para realizar el cambio al formato remoto, con el uso generalizado de los entornos y las herramientas digitales, y 2) la inseguridad acerca de cuándo terminará la situación «extraordinaria» y se volverá a impartir clases en entornos presenciales.

³ https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

A pesar de las dificultades para adecuarse a las clases remotas –literalmente de la noche a la mañana–, considero que la incertidumbre sobre el formato de las clases (presenciales o a distancia) es un problema más grave y que no se ha tenido lo suficientemente en cuenta.

En este caso específico, la incertidumbre viene determinada por la pandemia: la manera en que se propaga y el éxito que se tiene o no al combatirla. En estos momentos, la carrera por generar una vacuna tiene a los científicos trabajando a marchas forzadas y a la población en general esperando a que lleguen los anuncios de que todas las actividades se desarrollarán presencialmente; entre ellas, la educación escolarizada, una de las últimas que podrá volver a realizarse de este modo.

Los centros educativos de todos los niveles han debido realizar sus actividades en los últimos meses con este telón de fondo: no se sabe cuándo se regresará a las instalaciones físicas y es posible que durante algún período de tiempo (que tampoco se sabe cuánto durará) se trabajará en un sistema «híbrido» en el que algunas clases se impartirán presencialmente y otras remotamente. Tampoco es seguro que llegue a presentarse este período «híbrido» de clases. Esta es la situación que resulta realmente inédita: nunca se había planteado un escenario de planeación y diseño de cursos en el que debiera lidiarse con este nivel y esta presentación de la incertidumbre. Esto es lo que vuelve complejo el panorama presente y lo que representa un reto mayor para la comprensión de las circunstancias en general, y para la planeación y ejecución de las clases, antes presenciales y ahora obligadamente remotas, en el contexto actual.

Desde que se establecieron las políticas de encierro, profesores y estudiantes que trabajaban en el sistema presencial tuvieron que conocer y acostumbrarse a funcionar a distancia. Esto supuso un reto importante, tanto para docentes como para estudiantes. En muchas instituciones se generaron cursos y sistemas de capacitación para los profesores con el objetivo de enfrentar esta situación extraordinaria⁴ y fue obligatorio actualizarse en las tecnologías digitales más afines a la enseñanza remota, al mismo tiempo que el fenómeno de la pandemia modificaba todas las áreas de la vida cotidiana de las personas y las obligaba a tomar medidas sanitarias para evitar la propagación del virus. Se exigió a los profesores y a los estudiantes a que terminaran el ciclo escolar, iniciado de manera presencial, en un «modelo remoto de emergencia» (cfr. Hodges *et al.*, 2020) en el que, además, se buscaba no perder la calidad de la educación y del intercambio intelectual entre alumnos y docentes. Esto no se logró de manera exitosa en todos los casos y hubo muchas variaciones en la manera en la que cada profesor y cada estudiante vivió esta experiencia⁵.

Para quienes ya trabajaban como profesores en modelos en línea o a distancia, o que ya empleaban plataformas educativas en Internet, el cambio del entorno presencial al remoto resultó un poco más sencillo, a diferencia de quienes no habían ocupado antes estas modalidades educativas o tecnologías disponibles en Internet. Y por este motivo, muchos de quienes han generado los cursos y las capacitaciones para la enseñanza en entornos digitales son quienes trabajaban desde antes en las áreas de educación en línea y a distancia de las diferentes instituciones.

⁴ Véase, por ejemplo, el proyecto Apolo 21 de la Universidad Panamericana <https://www.up.edu.mx/es/noticias/37869/apolo-21-acompana-docentes-en-desarrollo-online> y la oferta de cursos para modelos de enseñanza en línea y a distancia que ofrece la UNAM: <https://cuaieed.unam.mx/>

⁵ Una interesante recopilación de diferentes experiencias de enseñanza durante la pandemia por Covid 19 se encuentra en Jandrić, *et al.* (2020).

Los cursos de capacitación que suelen ofrecerse a los docentes cubren una amplia gama de cuestiones relacionadas con la enseñanza en línea: cuáles son las principales herramientas tecnológicas con las que se cuenta para los ámbitos educativos, cómo mantener la atención de los estudiantes en entornos digitales, cómo generar recursos educativos en medios audio-visuales como videos, por ejemplo, o cuáles son las mejores metodologías para enseñar a distancia⁶.

Sin embargo, es muy difícil que en las diversas capacitaciones se considere la particularidad de la situación en la que nos encontramos y que ya he mencionado anteriormente: la incertidumbre que implica no saber si los cursos serán completamente remotos, completamente presenciales o bien «híbridos». Incluso aunque se pueda prever que al menos cursos inmediatamente próximos serán completamente remotos, no hay aún una garantía de eso. Y en términos generales no se piensa que el cambio al modelo remoto será permanente o altamente significativo, cuando en realidad podría llegar a serlo.

Esto provoca problemas de diversa índole: quienes trabajan en modelos en línea o a distancia suelen tener paradigmas en los que se considera que la carga de la educación está en el alumno, quien es muy independiente y se vuelve responsable de su aprendizaje de una manera que, por lo menos, no suele presentarse en entornos presenciales. Es muy común tener la idea de que, en estos modelos, el estudiante es prácticamente autodidacta y que la labor del profesor o asesor (si es que existe esta figura) es principalmente de acompañamiento y evaluación del aprendizaje obtenido (cfr. Goodyear, Salmon, Spector, Steeples y Tickner, 2001). En consecuencia, también la duración y cantidad de clases o asesorías remotas es muy diferente a la que suele darse en los entornos presenciales; generalmente existen menos sesiones «síncronas», en donde se encuentren al mismo tiempo estudiantes y profesores y realicen un intercambio comunicativo directo; y surgen más actividades «asíncronas», que el estudiante puede revisar o llevar a cabo en el momento en que a él le convenga. No es que exista una relación necesaria entre la enseñanza remota con las actividades asíncronas y los entornos presenciales con las actividades síncronas, pero considero que plantear la problemática desde esta perspectiva puede ser un buen punto de partida para la propuesta que plantearé más adelante.

En el caso de los entornos de clases presenciales que se transformaron en clases remotas debido a la pandemia, la manera de entender la relación profesor-estudiante y de asignar los tiempos a las distintas actividades no suele estar bien especificada. Es decir, se asume que la relación digital entre profesor y estudiante es prácticamente igual a la relación presencial, o que las diferencias no son significativas; y en muchos casos se asigna el mismo número de clases y de duración en la modalidad remota a las que se tenía en el modelo presencial. Este esquema favorece la hipotética situación de que se volverá a las clases presenciales en cualquier momento, pero no es claro que sea la mejor estrategia para favorecer el aprendizaje y la enseñanza en el caso de que las clases deban desarrollarse de manera remota. Algunas instituciones han dado flexibilidad para que los profesores realicen sus clases con diferentes metodologías, y con cantidades distintas de actividades síncronas y asíncronas; pero esto no sucede siempre y, además, los profesores pueden no tener clara la diferencia y las problemáticas de los procesos de atención y concentración en los entornos digitales *versus* los mismos procesos en entornos presenciales, por lo cual podría resultar mermada la calidad de los cursos al no diferenciar cuáles son los cambios significativos a realizar para impartir clases de manera remota en entornos digitales.

⁶ Para ver algunas ofertas de capacitaciones al respecto, pueden consultarse plataformas como Coursera, por ejemplo.

Por otro lado, tampoco debe pensarse que basta con familiarizarse por completo con la modalidad de enseñanza en línea y con volverse experto en el uso de las tecnologías digitales y el conocimiento de los procesos de aprendizaje en estos entornos, pues como he mostrado, el problema es que eventualmente se volverá a las clases presenciales y esto requerirá, seguramente, hacer nuevos ajustes; y está siempre de fondo la problemática de que no se sabe en qué momento sucederá eso.

Esta situación inédita generada por la pandemia presenta un reto altamente significativo para la pedagogía, disciplina que debe buscar generar propuestas de planeación de cursos y de estrategias de enseñanza-aprendizaje para enfrentar escenarios con altos factores de incertidumbre como los descritos aquí. Dado que se prevé que es muy probable que empiecen a repetirse más constantemente escenarios como el actual, es importante generar modelos que permitan integrar tanto entornos presenciales como remotos y que ofrezcan la posibilidad de pasar de unos a otros, en cualquier momento.

Considero que una guía mínima para que los docentes enfrenten de mejor manera situaciones de emergencia, como la generada por la pandemia del Covid 19, debiera incluir:

- 1) Ofrecer modelos para diseñar y planear los cursos que sean lo suficientemente flexibles para introducir los cambios que hagan falta cuando se pase de un entorno presencial a uno remoto y viceversa.
- 2) Brindar capacitaciones y recursos para que los docentes conozcan y se familiaricen con el uso de las herramientas tecnológicas a su disposición, y se pueda profundizar en el conocimiento de las que sean más adecuadas a cada disciplina y modalidad (remota o presencial).
- 3) Procurar herramientas a los profesores para generar material y estrategias didácticas, que puedan usarse tanto de manera síncrona como asíncrona⁷.
- 4) Propiciar el desarrollo de competencias que impliquen no solo conocer a profundidad las características de los modelos de educación a distancia, sino también contar con herramientas para combinar esta modalidad con la presencial cuando haga falta, con el objetivo final de que –independientemente de cualquier cambio en el entorno y del momento en que este suceda– los objetivos del curso puedan cumplirse.

A continuación, presentaré una breve propuesta de cómo podría enfrentarse el problema planteado en el punto 1, referente al diseño de los cursos, y posteriormente me concentraré en el punto 4, concerniente a las competencias que los docentes deberían tener en cuenta, pensando sobre todo en el factor de incertidumbre relativo a los cambios intermitentes de modalidades presenciales a modalidades a distancia.

⁷ Un excelente artículo que atiende a esta problemática es el de Galindo, *et al.* (2020).

No es mi objetivo desarrollar exhaustivamente ambas propuestas, sino solo ofrecer algunos elementos útiles para los docentes que se enfrentan a la situación de impartir clases en contextos de incertidumbre como el descrito aquí, y por otro lado, incoar algunas ideas que podrían ser útiles para generar propuestas pedagógicas mucho más estructuradas.

3. EL MODELO ADDIE COMO HERRAMIENTA PARA DISEÑAR CURSOS EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE

Para introducir de mejor manera el elemento de incertidumbre en el diseño, la planeación y ejecución de cualquier clase, es importante contar con un modelo pedagógico que permita introducir variaciones en cualquier etapa del proceso educativo, sin que esto requiera cambios significativos o mucho tiempo para modificar las planeaciones. Teniendo esto en cuenta, ofreceré una propuesta basada en el modelo ADDIE para lograr este objetivo.

El modelo ADDIE es una propuesta de diseño instruccional⁸ planteado, originalmente, para desarrollar cursos a distancia en los que se buscaba que el alumno fuera adquiriendo autonomía y en los que las actividades propuestas se realizaban con herramientas digitales; sin embargo, es un modelo que puede trasladarse también a entornos presenciales. ADDIE surgió a mediados de la década de los 70, y desde entonces, se han propuesto actualizaciones al mismo en diversas ocasiones (cfr. Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar, 2014: 35).

El nombre de ADDIE se obtiene del acrónimo en inglés de las diferentes partes que conforman a este modelo: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Describiré brevemente cada etapa:

- 1) Análisis: se evalúa quiénes serán los estudiantes, los contenidos a enseñar y el entorno en el que se desarrollará el curso.
- 2) Diseño: se prepara el contenido del curso a impartir, se plantea el enfoque didáctico con el que se impartirá el curso, se generan actividades e instrumentos de evaluación, se preparan las actividades de aprendizaje a llevar a cabo y se definen los recursos que se utilizarán.
- 3) Desarrollo: se realiza la implementación de los recursos que se utilizarán en las plataformas educativas o las páginas *web*; se elaboran y prueban.
- 4) Implementación: se da la interacción con los alumnos y se realizan propiamente las actividades de aprendizaje.
- 5) Evaluación: se valoran los resultados obtenidos en el curso, así como los procesos y los recursos de enseñanza-aprendizaje. Además se puede evaluar cada fase, con lo cual se pueden hacer ajustes cuando sea necesario⁹.

⁸ El «diseño instruccional» se entiende, según Bruner (1969), como la disciplina que se ocupa de «la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje» (citado por Belloch, p. 2). Para analizar otras maneras de entender el diseño instruccional, cfr. Belloch, 2011, p. 2.

⁹ El modelo ADDIE se emplea actualmente en entornos empresariales y educativos. Para una descripción más amplia de lo que es el desarrollo instruccional, modelos como ADDIE y otras propuestas puede consultarse a Morales-González, *et al.*, 2014; Esquivel, 2014; Góngora Parra y Martínez Leyet, 2012; Jardines, 2011; Londoño, 2011, y Chiappe, 2008.

Como he mencionado, este modelo surgió para propuestas de educación digital y en su origen está dirigido a la realización de tareas y actividades a través de plataformas como Moodle o Edmodo, por ejemplo. Esto favorece su aplicación en el contexto presente; sin embargo, mi propuesta es entender el modelo de manera más amplia para incluir, si se llega a dar el caso, actividades a realizar en entornos presenciales, con las particularidades que implique la vuelta a las aulas físicas.

Mi propuesta es que la planeación se realice para un modelo de enseñanza remota, pero con la consideración –desde el inicio– de una posible vuelta a las aulas presenciales; en la medida de lo posible, el curso debe diseñarse de manera que todas las actividades propuestas para el entorno digital, se consideren para la realización completa del curso, independientemente de las actividades que puedan ser presenciales. Sin embargo, deben incluirse actividades presenciales en caso de regresar a las aulas en cualquier momento, antes de que termine el curso que se esté impartiendo.

Generar la planeación de todo un curso a partir de un modelo como ADDIE, puede ofrecer a los docentes la flexibilidad suficiente para modificar la planeación y ejecución del curso cuando haga falta, sin perder de vista los objetivos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurando la consecución exitosa de este último, independientemente de las circunstancias –presenciales o a distancia– generadas sobre la marcha.

El modelo ADDIE es uno de los más adecuados para el manejo del factor de incertidumbre del cambio intermitente de los modelos de enseñanza presencial a los modelos de enseñanza remota, por las siguientes razones:

- 1) Incluye de forma natural las herramientas digitales, imprescindibles para la enseñanza remota, pues fue generado precisamente para trabajar con ellas. Dado que la pandemia ha obligado a recurrir a este tipo de herramientas, resulta adecuado trabajar con un modelo que las tiene en cuenta desde el inicio.
- 2) En él, todos los elementos se supeditan a los objetivos de enseñanza-aprendizaje; esto implica que las herramientas tecnológicas a usar estarán al servicio de los objetivos buscados, lo que privilegiará el aprendizaje independientemente del formato (presencial o remoto) en el que se impartan las clases.
- 3) La etapa del «análisis» resulta fundamental para enfrentar el problema de la incertidumbre que propongo como central en este artículo. Dado que esta es una etapa previa al diseño del curso, permite tener en cuenta las particularidades propias de cada situación, de modo que favorece los posibles cambios en los entornos y procesos de enseñanza-aprendizaje que podrían generarse durante el curso mismo si es que, por ejemplo, se inicia un curso de manera remota y en algún momento debe cambiarse el formato a un modelo presencial. La inclusión de esta etapa de «análisis» en el modelo, permite prever las diversas posibilidades y contribuye a un flexible diseño del curso en caso de que haga falta.
- 4) En la etapa de «diseño» pueden proponerse varios tipos de actividades que facilitarán la labor docente, si existiera un cambio de formato sobre la marcha: a) actividades digitales que funcionen tanto en la modalidad presencial como en la modalidad remota; b) actividades adecuadas solo para la modalidad remota; c) actividades adecuadas solo para la modalidad presencial.

El docente podría diseñar desde el inicio del curso los tres tipos de actividades, o podría privilegiar la preparación de algún tipo, previendo cuál es la modalidad en la que más

probablemente se desarrollará su curso, pero teniendo claro también que las circunstancias podrían cambiar en cualquier momento y que, de ser así, debería dedicar un tiempo extra a desarrollar las actividades de la otra modalidad cuando haga falta.

Con lo dicho hasta aquí he mostrado que planear un curso de acuerdo con el modelo ADDIE podría ayudar a tener en cuenta el elemento de incertidumbre relativo a los posibles cambios de formato del curso (presencial o remoto), lo cual evitará que una modificación brusca del mismo sea considerada, necesariamente, un factor de «emergencia». Así, aunque se cambie el formato, si estábamos preparados para ello y no perdemos de vista los objetivos, el ajustar las actividades –de modalidad presencial a remota o viceversa–, no tendría por qué afectar de manera negativa los procesos de enseñanza-aprendizaje y el logro de los objetivos del curso.

De cualquier modo, diseñar un curso con las características «híbridas» planteadas no es sencillo, e implementarlo tampoco. Entre otras cosas, se requiere que los docentes adquieran o, si ya las tienen, ejecuten hábilmente ciertas competencias que posiblemente no se habían considerado tan relevantes como ahora parecen serlo, debido al contexto de la pandemia. Por este motivo, el siguiente apartado reflexiona sobre cuáles son algunas de las competencias docentes que es deseable desarrollar en contextos de incertidumbre como el presente.

4. COMPETENCIAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE

4.1. Enseñanza presencial *versus* enseñanza remota

Por todo lo dicho, los docentes deben prepararse para enfrentar escenarios con cursos en presentación remota y otros en modelo híbrido: parte a distancia y parte presencial. Además, hay que tener en cuenta que en los sistemas educativos oficialmente presenciales aunque todos los cursos de uno o varios semestres se realicen, por el momento, en presentación remota, se espera que pueda regresarse a los entornos presenciales en algún momento; de modo que al final, la enseñanza a distancia será solo una pequeña parte de la totalidad de la formación de los estudiantes adscritos a estos programas.

Esto implica que la manera ideal de enfrentar esta situación no debería ser pedir a los profesores de modalidades de enseñanza presencial que cambien radicalmente su metodología y forma de trabajar a modelos diseñados únicamente para enseñanza remota. En todo caso, hay que tratar de adquirir y conservar lo mejor de ambos sistemas, hasta donde sea posible, y cada profesor decida el estilo que dará a sus cursos en específico y a sus prácticas docentes, idealmente tratando de que estos elementos funcionen adecuadamente tanto en versión remota como presencial, o si esto no es del todo posible, buscando una transición armónica de un modelo al otro.

Para lograrlo, es importante tener en cuenta las principales características de la enseñanza presencial y de la enseñanza remota.

En consecuencia, presento a continuación un listado con las principales características que se atribuyen a cada tipo de modelo para, posteriormente, discutir sus semejanzas y diferencias. La caracterización que presento es general y no cubre todas las maneras

posibles de implementar cursos y realizar evaluaciones; pero quiero presentar algunas de las prácticas tradicionales que suelen realizarse en ambos entornos y que pueden plantear problemáticas significativas a la hora de hacer transiciones de uno a otro.

a) Características de la enseñanza en modelos presenciales

- Se diseña cada curso estableciendo con anticipación su objetivo, el material con el que se estudiará, las actividades que realizarán los estudiantes y los métodos e instrumentos de evaluación.
- Se explican contenidos teóricos de manera clara, precisa y sintética, usando herramientas como pizarrón, exposición y lectura de textos. En ocasiones, los docentes se apoyan de herramientas digitales como presentaciones audiovisuales u otras; pero el empleo de estas tecnologías surge, en muchos casos, en contextos síncronos, en donde existe una interacción entre el profesor y el estudiante, en el mismo espacio y al mismo tiempo.
- Se espera que el docente adapte su programa y sus actividades según la retroalimentación inmediata o las cuestiones no previstas.
- Los profesores resuelven dudas y problemas de manera síncrona.
- Se evalúa el desempeño de los alumnos, lo cual se da también en muchos casos de manera síncrona, en sesiones en donde el profesor y los estudiantes se encuentran en el mismo espacio, y el profesor puede controlar si el estudiante consulta material o no, y qué material puede consultar.

b) Características de la enseñanza remota o a distancia

- Se diseña el curso estableciendo con anticipación los objetivos del mismo, el material con el que se estudiará, las actividades que realizarán los estudiantes y los métodos e instrumentos de evaluación.
- Se explican contenidos teóricos, de manera clara, precisa y sintética usando herramientas digitales como videos, pizarrones digitales o presentaciones audiovisuales. Generalmente las sesiones síncronas –mediante alguna plataforma de Internet– son de menor duración y más espaciadas.
- Se espera que los estudiantes sean más independientes, por lo que el papel del profesor es más de motivador que de facilitador de contenidos.
- El profesor o los diseñadores del curso producen material para ser consultado de manera asíncrona, como videos, infografías, mapas conceptuales o actividades mediadas por las plataformas que, en algunos casos, pueden generar retroalimentación inmediata y automática.
- El profesor resuelve dudas y problemas, generalmente de manera asíncrona.
- Se evalúa el desempeño de los alumnos, en muchas ocasiones de manera asíncrona, y con actividades muy diferentes a las presentadas en los entornos presenciales. Muchas veces, la evaluación implica pedir al estudiante que responda preguntas con respuestas cerradas para las que la evaluación es automáticamente generada por la plataforma digital utilizada.

4.2. Sincronicidad y asincronicidad, ¿hasta dónde?

Como se aprecia a partir de las listas anteriores, las principales semejanzas entre ambos modelos de enseñanza –presencial y remoto– se encuentran en que se espera que los docentes diseñen sus cursos con anticipación, ofrezcan explicaciones claras de sus materias (para lo cual deben ser expertos en el conocimiento del contenido de las mismas), propongan actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y evalúen adecuadamente a los mismos.

Si bien, estas similitudes parecen claras, no hay que perder de vista que la manera en que se realizarán las clases determinará en buena medida el tipo de recursos que los docentes eligen para sus cursos, actividades y métodos de evaluación; lo cual nos lleva a una gran diferencia entre las dos modalidades de enseñanza discutidas aquí y que se relaciona con un elemento de aparición recurrente en el listado anterior: la sincronicidad (asociada a modelos de enseñanza presencial) y la asincronicidad (ligada a modelos de enseñanza remota).

Considero que las decisiones que tomen los docentes sobre las actividades síncronas y asíncronas que realizarán en sus cursos, determinarán la manera en que se propondrán los procesos de diseño del curso. Mostraré cómo aparecen estos factores en un caso hipotético: supóngase que se impartirá un curso que iniciará de manera remota. Desde esta perspectiva, la planeación del curso, siguiendo el modelo ADDIE, sería:

- 1) En el análisis, habrá que tener en cuenta los recursos de los alumnos: ¿tienen acceso a Internet con algún dispositivo con cámara, por ejemplo? Si la mayoría de los alumnos no cuenta con esto o es de esperar que tendrá dificultades en este sentido, será mejor incluir una mayor cantidad de actividades asíncronas.
- 2) La cantidad de recursos asíncronos que se consideren, puede llegar a determinar también la duración y cantidad de sesiones síncronas en entornos virtuales que se tendrá con los alumnos, lo cual es un factor relevante para el momento del diseño del curso. Entre más recursos asíncronos se generen, la duración de las sesiones síncronas tenderá a ser menor, y viceversa.
- 3) En la etapa de desarrollo implicará un trabajo muy diferente el generar material asíncrono que material síncrono. No es lo mismo realizar un video o diseñarlo, y subir un cuestionario a una plataforma educativa, que preparar una explicación que se expondrá en persona a un grupo de estudiantes utilizando un pizarrón dentro de un aula. Este momento del modelo requiere practicar diferentes tipos de tecnologías y recursos del docente, dependiendo de cuál sea más adecuado para cada caso.
- 4) En la etapa de implementación, la principal diferencia está en lo que involucra –en términos comunicativos– que el profesor comparta el mismo tiempo y espacio con sus estudiantes... a que no lo haga. Cuando las sesiones son síncronas, surgen preguntas en vivo y la retroalimentación se da de inmediato; esto genera un entorno en donde las interacciones no están predeterminadas de antemano y los estudiantes tienen oportunidad de solucionar sus dudas en el momento en que se generan. En cambio, en el trabajo en modalidad asíncrona, el estudiante no tiene oportunidad de plantear dudas en el momento en que surgen, y el intercambio comunicativo entre profesor y estudiante se realiza a través de herramientas como el correo electrónico, por ejemplo.
- 5) Finalmente, como ya analizamos, la evaluación en el modelo ADDIE puede darse a muchos niveles, pero considerando solamente la situación de evaluar el conocimiento de los estudiantes, también se plantean diferencias importantes dependiendo de si la evaluación nace en contextos de sincronicidad que de asincronicidad. En el primer caso, será

posible plantear evaluaciones en las que el profesor puede tener mucho control sobre la información que los estudiantes pueden consultar, mientras que en los contextos de asincronicidad esto no sucede.

En el caso hipotético que he planteado, si el profesor decidió incluir muchas actividades asíncronas en su planeación, una eventual vuelta a la modalidad de clases presenciales antes de lo esperado podría causarle dificultades, pues debería generar con poco tiempo las adecuadas a la modalidad de clases presenciales.

¿Cómo enfrentar este panorama tan poco determinado, de manera que el profesor planee su curso, desarrolle sus actividades y las lleve a cabo, sin que un cambio del modelo remoto al presencial pudiera representar un problema mayor? Además, sería deseable contar con modelos de planeación y diseño de cursos adecuados para esto; la gran área de oportunidad para los profesores está en la adquisición de competencias que les ayuden a enfrentar estos escenarios. A continuación, presentaré algunas de las que considero más relevantes en un contexto como el estudiado aquí.

4.3. Competencias docentes en contextos de incertidumbre sobre la modalidad presencial o remota

Existen amplias investigaciones sobre las competencias que un docente debe poseer o desarrollar. Con la aparición de los modelos de enseñanza remota en entornos digitales, se generó un campo de estudio fructífero relativo a este apartado; existen múltiples artículos enumerando las principales habilidades que los docentes de este tipo de modelos deben poseer¹⁰. También se publica mucha literatura sobre las competencias docentes en general, y es interesante notar que hay menos trabajos sobre este tema para modelos presenciales, posiblemente esto se da por supuesto en los estudios sobre competencias docentes en general, pero valdría la pena cuestionarse mucho más sobre la diferencia entre los modelos de enseñanza presencial y a distancia, desde la perspectiva de las competencias docentes para cada caso¹¹.

A continuación, enlisto competencias que considero esenciales para enfrentar una situación como la de la pandemia de COVID 19, en la que bruscamente se tuvo que cambiar de clases presenciales a remotas, y posiblemente deberá también realizarse el movimiento a la inversa. En general, esta lista incluye habilidades para ambos modelos pero, sobre todo, me gustaría enfatizar que lo importante es prever lo que los cambios inesperados de un modelo a otro podrían generar y cuál podría ser una buena manera de estar preparado para esos cambios en caso de darse. No pretende ser una lista exhaustiva, sino solo una guía que ayude a los docentes a pensar en los problemas y las situaciones que podrían prevenir, la manera en que deberían proponer sus actividades y las capacitaciones que requerirían tomar.

- Apertura a capacitarse constantemente en el uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza: dado que los modelos de educación a distancia en entornos digitales son cada vez más una constante, los docentes acostumbrados a trabajar en

¹⁰ Cfr. Becerril, Sosa, Delgadillo y Torres (2015); Goodyear *et al.* (2011), solo por mencionar algunos.

¹¹ Para analizar ambos tipos de competencias, puede consultarse a Gallego, 2007; Durán, 2015; Sotelo, Vales, García y Barrera, 2017.

modelos presenciales deben estar sumamente abiertos a aprender qué herramientas tecnológicas existen y a incorporarlas en su labor cotidiana. Muchas de las herramientas tecnológicas pueden usarse también en cursos de carácter presencial; familiarizarse con ellas hará mucho más sencillas las transiciones de unos modelos a otros.

- Ejercitarse en el diseño de actividades tanto para entornos síncronos como asíncronos: como hemos visto, los modelos presenciales implican planear una gran cantidad de actividades síncronas, mientras que los modelos remotos requieren actividades asíncronas. El docente capaz de desarrollar ambos tipos de actividades para los mismos contenidos, tendrá menos problemas para generar nuevas actividades o modificar las que ya tenía preparadas cada vez que deba hacer un cambio brusco de un modelo a otro.
- Analizar cada actividad e instrumento de evaluación que se proponga, de modo que el docente tenga claro a qué modelo se adecua más: presencial, remoto o ambos.
- Organizar convenientemente el tiempo para desarrollar todos los elementos relativos al diseño del curso y a todas las etapas de desarrollo del mismo, en cualquier modalidad.
- Prever que si llegan a presentarse cambios bruscos de un modelo presencial a uno remoto o viceversa, seguramente se requerirá un esfuerzo y tiempo extra por parte del docente para adaptar el curso al cambio.
- Evaluar sobre la marcha las propias circunstancias antes de cada curso y al finalizar el mismo, detectar fortalezas y áreas de oportunidad; tratar de mejorar aún más las primeras y enfrentar las segundas. Si uno tiene más habilidades para las clases en el modelo presencial, debería fortalecer los aspectos que se le dificultan más en los modelos remotos y viceversa.

5. REFLEXIONES FINALES

La pandemia provocada por el virus del COVID 19 provocó un cambio radical en los sistemas educativos en un período de tiempo muy corto. Como mencioné en la introducción y ya señalaron Charles Hodges *et al.* (2020), no deberíamos pensar que de golpe empezamos a tener sistemas de enseñanza en línea bien establecidos, sino que más bien debimos adaptarnos a realizar una «enseñanza remota de emergencia». Si bien no se pueden prever todos los escenarios de incertidumbre a los que nos enfrentaremos, sí existen algunos en que las variables en juego están bastante bien definidas, por lo que no creo que debamos pensar que estamos condenados a repetir constantemente estas situaciones de emergencia.

En este artículo he mostrado que una de las principales diferencias entre los sistemas de enseñanza presencial y los de enseñanza remota radica en las actividades síncronas y asíncronas propuestas. Dos maneras de prepararnos ante eventuales contingencias como la presente son: 1) utilizar modelos de desarrollo instruccional (como ADDIE) que sean lo suficientemente flexibles como para introducir cambios, en cualquier momento, debidos a las diferencias de las modalidades presenciales y a distancia, y 2) analizar de manera precisa cuáles son las semejanzas y diferencias entre los modelos presenciales y remotos, ejercitarse en la medida de lo posible en ambas modalidades y generar herramientas adecuadas para transitar de una a otra en cualquier momento.

Para los pedagogos, queda la tarea de explorar caminos como el presentado aquí o generar otras propuestas que contribuyan a enfrentar, de mejor manera, el mundo cambiante en el que vivimos.

Existen muchos otros factores en juego que no pude incluir en este artículo, pero que también es importante considerar y que deben discutirse en los diferentes contextos en donde sean pertinentes. Entre ellos se encuentran las planeaciones a nivel institucional que tienden a distinguir tajantemente entre los entornos de enseñanza presencial y remota. La pandemia ha mostrado que es tiempo de reflexionar sobre los modelos de enseñanza en general y la manera en que deben evolucionar. Para quienes no habían considerado seriamente incluir herramientas tecnológicas en sus propuestas metodológicas de enseñanza-aprendizaje, surge un fuerte llamado en el sentido de empezar a hacerlo con urgencia si es que desean sobrevivir. Esto no significa sacrificar la enseñanza en entornos presenciales, sin embargo, también hace falta reflexionar profundamente sobre cuál es el valor de la enseñanza presencial y cómo debe defenderse en un mundo que parece moverse cada vez más rápidamente (en el momento presente obligado por la situación de la pandemia), a favor de la digitalización y la enseñanza a distancia.

Considero importante también discutir cuáles son –o deben– ser las diferencias relevantes entre los modelos de enseñanza presencial y los de enseñanza remota. Está muy extendido el prejuicio de pensar que los modelos presenciales favorecen una enseñanza más «tradicional», en donde el docente transmite su conocimiento a un estudiante pasivo, mientras que se piensa que en los modelos de educación a distancia el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. Sin embargo, ambas visiones son equivocadas y en realidad los dos modelos tienen ventajas y desventajas, las cuales variarán mucho dependiendo de todos los elementos que se presenten en el contexto de cada clase. En general, debe repensarse con mucha mayor profundidad qué es la labor educativa, qué debería ser y cómo podría llevarse a cabo, tanto en contextos «normales» o «tradicionales», como en otros extraordinarios y «de emergencia» como el de la pandemia.

La situación extraordinaria generada por ella, muestra la importancia de recurrir a la pedagogía como disciplina que puede ayudar a comprender las dificultades enfrentadas en los diferentes tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje, y ofrecer herramientas útiles para lograr los objetivos propuestos en cada curso. Por otra parte, es responsabilidad de los docentes capacitarse adecuadamente, no solo en conocer su disciplina con profundidad, sino también en las diferentes herramientas para diseñar, planear y ejecutar sus cursos, así como en el conocimiento y uso de los diversos recursos tecnológicos que se generan constantemente. Finalmente también es esencial resaltar el papel que las autoridades institucionales tienen en sus manos: son las encargadas de contar con una visión clara de lo que significa la educación escolarizada, cuáles son sus objetivos y metodologías, y deben ofrecer –tanto a docentes como a estudiantes– las mejores condiciones para desarrollar su trabajo, desde el espacio físico en el que se realizarán las clases (en los entornos presenciales), como las herramientas y la capacitación necesaria para lograr los objetivos propuestos (tanto de modelos presenciales como a distancia).

La pandemia generó un reto mayor, pues se trató de una situación para la que no estábamos preparados; sin embargo, a unos meses de que inició, considero que a pesar de que podamos seguir entendiendo los cursos que aparecen en este contexto como cursos donde prima la «enseñanza remota de emergencia», deberíamos ir un paso más allá y dejar de considerar de «emergencia» una situación que se desarrollará –por lo que se

vislumbra– uno o dos años al menos. Tanto los docentes como los directivos de las instituciones, tenemos herramientas al alcance para generar propuestas pedagógicas para enfrentar la incertidumbre descrita en este artículo, de modo que se ofrezcan procesos de enseñanza-aprendizaje, presenciales o a distancia, de muy buena calidad. ■

REFERENCIAS

«APOLO 21» ACOMPAÑA A DOCENTES EN DESARROLLO ONLINE. En <https://www.up.edu.mx/es/noticias/37869/apollo-21-acompana-docentes-en-desarrollo-online> Fecha de consulta: 17-09-2020.

ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020 Fecha de consulta: 17-09-2020.

Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M. y Torres, S. (2015). «Competencias básicas de un docente virtual». *Revista de sistemas y gestión educativa*, 2(4), septiembre de 2015, 882-887.

Belloch, C. (2011). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia.

Chiappe-Laverde, A. (2008). «Diseño instruccional: oficio, fase y proceso». *Educación y Educadores*, 11(2), 229-239. En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411215>

Durán Rodríguez, R. A. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña.

Esquivel Gámez, I. (Coord.) (2014). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. México.

Galindo, D. García, L., García, R., González, P., Hernández, P.C., López, M., Luna, V. y Moreno, C.I. (2020). «Recomendaciones didácticas para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia». *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(5), septiembre-octubre, 2020. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.15>

Gallego Arrufat, M.J. (2007). «Las fuentes docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334009>

Góngora Parra, Y. y Martínez Leyet, O.L. (2012). «Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías». *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información, TESI*, 13(3), 342-360.

Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C. & Tickner, S. (2001). «Competences for online teaching: A special report». *Educational Technology Research and Development*, 49(1), pp. 65-72. En <https://doi.org/10.1007/BF02504508>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning». *Educause Review*. In <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Fecha de consulta: 17-09-2020.

Jandrić *et al.* (2020). «Teaching in the Age of covid 19». *Postdigital Science and Education*. En <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>

Jardines Garza, F.J. (2011). «Revisión de los principales modelos de diseño instruccional». *InnOvaciOnes de NegOciOs*, 8(16), 357-389.

Londoño Giraldo E.P. (2011). «El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos». *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), julio-diciembre 2011, 112-127.

Morales-González, B., Edel-Navarro, R. y Aguirre-Aguilar, G. (2014). «Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos». En Esquivel Gámez, I. (Coord.) (2014). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. México.

Sotelo C., M.A.S., García, J.J.V., López, R.I.G. y Hernández, L.F.B. (2017). «Características del buen profesor de modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes». *European Scientific Journal, ESJ*, 13(13). <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n13p78>

UNAM a distancia. <https://cuaieed.unam.mx/> Fecha de consulta: 17-09-2020.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EVALUAR MODELOS ACADÉMICOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

METHODOLOGICAL PROPOSAL TO EVALUATE ACADEMIC MODELS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Carlos Antonio Quintero Macías¹
<https://orcid.org/0000-0003-4126-3790>

Carmen Silvia Peña Vargas²
<https://orcid.org/0000-0002-3537-6265>

Recibido: septiembre 22, 2020 – Aceptado: octubre 13, 2020

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar una propuesta metodológica para evaluar modelos académicos, así como dar a conocer los resultados generales de su implementación en una institución educativa. Para su elaboración se analizaron modelos de evaluación educativos y académicos, así como la revisión de documentos institucionales y datos de entrevistas y *focus group*, a directivos y docentes. El aporte principal del artículo es la propuesta de evaluación, misma que puede utilizarse para analizar modelos educativos y académicos de otras instituciones educativas, preferentemente de nivel superior. En la parte final se muestran los resultados de la aplicación empírica de la metodología en un centro universitario, a través de la cual se analizó la estructura teórica y conceptual del modelo, su implementación real con distintos actores, así como los resultados a lo largo de los años, vistos a través de los impactos de sus egresados e indicadores institucionales. De tal forma que la propuesta metodológica puede aplicarse para analizar uno o todos los aspectos educativos que se presenten en las instituciones.

Palabras clave: modelo académico, modelo educativo, evaluación, instituciones educativas.

¹ Doctorado en Educación, Universidad de Colima. Profesor de tiempo completo, Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. carlos.quintero@academicos.udg.mx

² Doctorado en Educación, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Profesora de tiempo completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. csilvia@ucol.mx

ABSTRACT

The present article aims to present a methodological proposal to evaluate academic models, as well as to present the general results of its implementation in an educational institution. For its preparation, educational and academic evaluation models were analyzed, as well as the review of institutional documents and the application of interviews and focus groups to managers and teachers. The main contribution of the article is the evaluation proposal, which can be used to analyze educational and academic models of other educational institutions, preferably of a higher level. The final part shows the results of the empirical application of the methodology in a university center, through which the theoretical and conceptual structure of the model was analyzed, its real implementation with different actors, as well as the results that have been obtained over the years, seen through the impacts of its graduates and institutional indicators. In such a way that the methodological proposal can be applied to analyze one or all educational aspects that are presented in the institutions.

Keywords: Academic Model, Educational Model, Evaluation, Educational Institutions.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es el resultado de una investigación aplicada de largo alcance, la cual tuvo como propósito evaluar el modelo académico del Centro Universitario de los Valles (CUValles), de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Para tal efecto, se revisaron modelos de evaluación educativa, así como instrumentos y metodologías para evaluar modelos educativos y académicos.

Con base en estos elementos, se estructuró una propuesta particular de evaluación, aplicada de julio de 2019 a febrero de 2020, con resultados positivos en relación con el cumplimiento de los objetivos planteados. La propuesta amalgama no solo los elementos teórico-conceptuales sino, sobre todo, las experiencias prácticas que se tuvieron en su aplicación.

El principal objetivo del artículo es dar a conocer la propuesta metodológica, esperando sirva de estructura y guía para otras instituciones educativas. De igual forma, se presentan de manera general algunos resultados logrados con su implementación.

Toda metodología que intente evaluar modelos educativos y académicos debe ser totalmente flexible, permitiendo que los actores involucrados la adecuen a sus necesidades particulares; así como también la redefinan en el trayecto, siendo este uno de los aportes de la propuesta metodológica de este artículo.

La Universidad de Guadalajara cuenta con un modelo educativo denominado «Siglo 21», el cual establece los principios y las máximas en torno a la educación de la institución. Es importante destacar que este modelo no solo implica la función sustantiva de docencia (mediación educativa), sino también la investigación y extensión universitaria, con una perspectiva de innovación e internacionalización; de tal forma que la universidad visualiza al proceso educativo como un todo integral que impacta en el desarrollo social de manera considerable.

El modelo educativo Siglo 21 es un paradigma en que la Universidad de Guadalajara se sustenta, «es una fuerza orientadora del ser y del quehacer universitario; guía para desarrollar una cultura académica» (Universidad de Guadalajara, 2007: 17). Si bien propone una guía para desarrollar un estilo y una cultura para la universidad entera, también permite cierta flexibilidad para todos los actores y centros universitarios que componen a la Red Universitaria, de tal forma que los centros incorporan particularidades educativas sustentadas en sus contextos socioculturales.

Por su parte, el Centro Universitario de los Valles, al formar parte de la propia Universidad de Guadalajara, observa y se conduce con base en el modelo educativo mencionado, pero añade un modelo académico-pedagógico con características únicas y particulares, mismas que fueron evaluadas con la propuesta que a continuación se presenta.

METODOLOGÍA

Para realizar el presente artículo se realizó una investigación aplicada en el Centro Universitario de los Valles, consistente en evaluar su modelo académico. Se inició con la revisión de literatura en torno a la evaluación educativa, así como documentos sobre cómo realizar análisis de modelos educativos y académicos.

El estudio partió de la revisión de los modelos de Stufflebeam y Scriven; posteriormente, al analizar diversas propuestas evaluativas, la metodología fue reestructurándose hasta llegar a una con características únicas. También se utilizaron fuentes secundarias de información, sobre todo, investigaciones acerca del modelo CUValles y sobre el propio centro universitario, cuidando la objetividad de dicha información. De tal forma que el estudio abarcó una temporalidad aproximada de 19 años, ya que se tomaron documentos desde la creación del Centro en el año 2000, hasta el año 2019.

Cabe mencionar que cada medio de verificación utilizado tuvo un período diferente de años, dependiendo de los datos con los que se contaba, aspecto que se tomó en cuenta para la redacción de resultados. Es importante aclarar que al estar trabajando el Centro Universitario con un mismo modelo desde el año 2000, los resultados e impactos aplican para todos los estudios realizados y para todos los actores que en él participen.

La implementación de la propuesta en el CUValles rescató la opinión de egresados y empleadores, a través de estudios previamente elaborados; pero, sobre todo, se incluyó la revisión de documentos oficiales del Centro, en donde se encuentra plasmado el modelo académico.

Los instrumentos de recolección de información directa empleados, fueron entrevistas semiestructuradas realizadas a los directivos del Centro; así como *focus group* a coordinadores de carrera y docentes. Participaron directores de División, jefes de Departamento, doce coordinadores, y cincuenta y cuatro profesores de seis Departamentos.

El número de profesores entrevistados fue seleccionado con lo que en investigación cualitativa se conoce como *punto de saturación*, relacionado con el hecho de que todos los entrevistados manifestaron información similar, y por más profesores que se hubieran entrevistado, los resultados no cambiarían considerablemente. Cuñat (2007) manifiesta que «la saturación teórica se logra recogiendo información hasta que ya no surgen nuevas evidencias o sucesos que puedan informar del desarrollo del proceso. No hay una norma clara

de corte, pero es importante saturar la información obtenida» (p. 5). En el mismo sentido, Blasco y Otero (2008) comentan que «se dejará de hacer entrevistas cuando se ha llegado al *punto de saturación* de la información, es decir el punto en el cual realizar entrevistas adicionales no aporta nada nuevo a la información que ya se tiene» (s.p.).

Finalmente, se analizaron datos proporcionados por la Coordinación de Control Escolar, relacionados con índices de egreso, titulación, ingreso, deserción, entre otros.

Del resultado final de la evaluación realizada, surge la propuesta metodológica que se presenta en este artículo, para evaluar modelos académicos.

SUSTENTO TEÓRICO

En relación con los modelos educativos, académicos y pedagógicos existe bastante literatura; no obstante, no hay un consenso en torno a qué se refiere con cada conceptualización, en parte porque el propio campo educativo y pedagógico así funciona, y en sí, todas las humanidades y ciencias sociales. De tal forma que las instituciones educativas deben tomar postura respecto a qué entienden por cada concepto y con base en ello estructurar sus procesos de trabajo.

¿MODALIDAD O MODELO?

La literatura en torno a las modalidades educativas así como a los propios modelos es ambigua; generalmente se describen como sinónimos o se definen utilizando otros términos como pedagógico o didáctico.

En México, la Secretaría de Educación Pública establece tres modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta, con base en el Acuerdo 243 de 1998 (*Diario Oficial*, 1988: 1). De tal forma que una modalidad define particularmente las formas de trabajo, en relación con los elementos sincrónicos y asincrónicos de los actores, ya sea dentro de las instituciones educativas o a través de plataformas tecnológicas.

Por su parte, los modelos educativos y académicos definen los elementos organizacionales de las instituciones, y guardan estrecha relación con las modalidades de trabajo implementadas. Estos, estructuran y guían la implementación curricular de las carreras, por lo cual es importante que se precisen con claridad. En este sentido, un modelo educativo o académico define las formas de trabajo concretas y las particularidades que tendrá el acto educativo. Cuando se estructura un modelo generalmente se piensa en cierta modalidad, aunque los modelos pueden adaptarse según las circunstancias a distintas modalidades.

De esta forma, y debido a la pandemia por Covid 19, la mayoría de las instituciones educativas en México y en el mundo, migraron de una modalidad presencial a una mixta o a distancia, de tal manera que los modelos con los que trabajan debieron adaptarse (particularmente las funciones de docentes y estudiantes), con el apoyo de los procesos administrativos.

Un elemento central para las instituciones educativas es definir qué entienden por modelo y por modalidad y, sobre todo, los lineamientos con los que operarán, ya que su combinación orienta los procesos de trabajo.

Por su conceptualización, los modelos educativos son estructuralmente más amplios que los modelos académicos, es decir, de los primeros se desprenden los segundos. Un modelo educativo generalmente estipula la razón de ser de la institución, su sentido social y, sobre todo, la misión, visión y los valores con que opera. En relación con el modelo educativo de la Universidad de Guadalajara, este propone «un proceso formativo centrado en el estudiante y sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir, emprender y crear» (Universidad de Guadalajara, 2007: 8); ello marca un giro de 160° a los modelos basados en el profesor y en la «transmisión» del conocimiento, enfatizando el rol activo que debe jugar el estudiante en el logro de sus aprendizajes.

El modelo educativo Siglo 21 de la UdeG, presenta las siguientes características: formar en la diferencia; entender al ser humano desde lo social; generar aprendizajes para la convivencia y propiciar el encuentro entre diferentes formas de pensar; reconocer al conocimiento como patrimonio de la humanidad; proporcionar una formación integral; y dar cabida a lo afectivo y pasional, además del conocimiento (Universidad de Guadalajara, 2007).

Dicho modelo guarda estrecha relación con la reforma universitaria de 1994, mediante la cual se crea la Red Universitaria de Jalisco, estableciéndose departamentos académicos en lugar de las escuelas y facultades tradicionales. Según Sánchez (1995): «La estructura departamental se caracteriza por el agrupamiento de profesores e investigadores en un departamento en torno a un campo especializado del conocimiento» (p. 3).

Por su parte, los modelos académicos refieren a la estructura operativa y organizacional de la institución, por supuesto en observancia directa de los modelos educativos. En el caso de la Universidad de Guadalajara, esta cuenta con un modelo académico «definido por la estructura orgánica de la institución, los procesos de gestión y administración con que dicha estructura da soporte al desarrollo de las funciones sustantivas» (Universidad de Guadalajara, 2007: 9). El modelo académico configura la operativización del modelo educativo y permite su óptimo desarrollo.

Entre sus características se encuentran las siguientes: está centrado en el estudiante; las formas de trabajo académico y administrativo tienen mayor flexibilidad; se presenta un modelo curricular semiflexible, y se estructura mediante un modelo departamental, en contraposición con los modelos napoleónicos de escuelas y facultades: el departamento académico disciplinar, multidisciplinar o por objeto de trabajo, es el núcleo donde se concentran los especialistas de una determinada disciplina o campo de estudio, para realizar tareas de investigación, de formación académica (docencia, tutoría, asesorías de proyectos) y de extensión (vinculación, difusión, promoción) (Universidad de Guadalajara, 2007: 36).

Con base en lo comentado, evaluar un modelo educativo o académico, implica considerar diversos elementos. La metodología que aquí se propone, puede adaptarse tanto a uno como a otro. Si bien se realizó pensando en modelos académicos, las instituciones que decidan implementarla pueden adaptar los elementos que aquí se mencionan, y aplicarla para dar cuenta de los procesos de trabajo, así como los impactos de estos.

Sánchez (1995) publicó un documento titulado «Modelos académicos predominantes en las instituciones de educación superior mexicanas: los currículos rígidos, semiflexibles y modulares», donde se vincula de manera directa al modelo académico con el currículum, asociando directamente la estructura organizacional con los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, como se ha visto, una institución de educación superior trabaja otros ejes o tiene más funciones sustantivas que solo la docencia. La misma Sánchez (1995) menciona que «los modelos académicos hacen referencia a la estructura académico-administrativa de la institución» (p. 2), a los procesos de trabajo que estructuran la operativización, sobre todo

de las sesiones de aprendizaje. Comenta que la mayoría de las instituciones mexicanas se organizan por escuelas o facultades, y otras por departamentos académicos, cada una con características diferentes. Dentro de estas existen los documentos curriculares propios de las carreras, mismos que pueden tener características flexibles, semiflexibles, rígidas o modulares. En este caso se habla de procesos diferentes, por un lado, de modelos académicos y por el otro, de documentos curriculares.

Para este momento de la discusión, ya se han mencionado varios elementos que confluyen dentro de la estructura y operativización de una institución educativa: modalidades de trabajo, modelos educativos, modelos académicos y modelos curriculares, haciendo que el acto educativo sea complejo; por ello, no deben hacerse copias literales de procesos de trabajo exitosos en otras partes del mundo, ya que existe una gran cantidad de elementos a considerar.

ESTUDIOS SOBRE MODELOS DE EVALUACIÓN

Algunas propuestas para analizar modelos educativos y académicos, fueron revisadas para elaborar la que aquí se presenta. Son heterogéneas y abarcan un sinnúmero de elementos: desde los objetivos o fines de la evaluación, hasta los actores involucrados, pasando por valorar si se trata de una evaluación de trayecto o sumativa.

García (2010) menciona que debe distinguirse entre monitoreo y evaluación. El primero refiere a la implementación de los programas, sobre todo para que tengan relación con lo planeado; mientras que las evaluaciones son más completas y se definen como un examen más profundo. En este sentido, una evaluación debe considerar, además de la revisión propia del modelo, los impactos en los estudiantes y en la sociedad.

En relación con los fines de la evaluación, García (2010) comenta que se espera que las evaluaciones coadyuven en el aprendizaje de la organización, de forma que sirvan como elemento para la toma de decisiones, uno de los objetivos centrales de estas evaluaciones.

Otro elemento para las propuestas de evaluación, guarda relación con las fuentes de información y los propios indicadores, mismos que pueden ser cuantitativos y cualitativos. Generalmente la información cuantitativa es más fácil de obtener y de analizar (como son los resultados de exámenes de egreso, índices de titulación o deserción, porcentaje de estudiantes admitidos, entre otros). No obstante, los datos cualitativos son ricos, ya que «se espera que a través de ellos sea posible establecer inferencias acerca de la calidad de la enseñanza» (García, 2010).

Las inferencias ayudan cuando no existen estándares para realizar juicios comparativos, que sin duda son indispensables en la toma de decisiones. Por ejemplo: inferir si bajo determinada modalidad, el modelo en cuestión daría mejores resultados; lo cual es casi imposible de saber mediante datos cuantitativos, ya que en el proceso intervienen una gran cantidad de actores y procesos, de los cuales prácticamente no hay control. Por ello, un elemento interesante de la propuesta es que debe construirse durante el mismo proceso, partir de cuestiones objetivas dejando un margen de flexibilidad para que, *sobre la marcha*, se hagan ajustes pertinentes al trabajo.

En 2016, la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, realizó un proceso de evaluación de su modelo educativo, encontrando que hay una gran cantidad de variables a

considerar en las evaluaciones: «rol del alumno, rol del docente, la visión de la institución, la estructura curricular y extracurricular, la oferta educativa» (Moreno, Espinoza, Solano y Fresán, 2016: 30), entre otros.

Para la realización de este estudio se conformó una comisión integrada por varias personas, mostrando que las evaluaciones de modelos educativos y académicos, por su complejidad, requieren de un equipo de trabajo, siendo muy difícil que uno o dos actores por sí solos puedan realizarlas.

Los actores que participaron en la evaluación referida coincidieron que «desde la génesis del proyecto se partió con una perspectiva de la evaluación como un proceso en construcción conjunta, donde cuentan todos los puntos de vista de los participantes» (Moreno *et al.*, 2016: 32). De esta forma, el modelo utilizado consistió en una *evaluación participativa*, elemento que ayuda para que sea flexible.

Se parte de ciertos elementos concretos –como los objetivos de la evaluación y el equipo que trabajará en ella– y sobre la marcha se reestructurarán permanentemente con base en las circunstancias y los elementos que se vayan encontrando.

Un elemento de este estudio tiene que ver con la diferenciación entre la implementación de los modelos y lo que se declara en los documentos oficiales, ya que son dos cosas distintas. Podría hacerse la analogía con los currículums oficiales y ocultos, donde estos últimos terminan reconfigurando el escenario educativo. «Evaluar la implementación de un modelo educativo es una tarea imprescindible, porque solo a través de esta valoración podremos conocer la efectividad de la propuesta e identificar la distancia que existe entre lo que se pretendía y lo alcanzado» (Moreno *et al.*, 2016: 34).

Por su parte, Gómez, López, Romo y de la Torre (2012), presentaron una evaluación que realizó la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde se valoró el impacto de su modelo educativo. Las evaluaciones de impacto son importantes porque hacen referencia a la parte final del proceso; pueden dividirse en analizar los resultados educativos en cuestión de indicadores, así como también analizar impactos que sobrepasan las fronteras de la institución, en este caso impactos sociales.

El estudio realizado por la Universidad Autónoma de Chihuahua fue extenso, ya que abarcó a «1,953 encuestados de un total de 16 PE de nivel licenciatura» (Gómez *et al.*, 2012: 108), a través de una metodología no experimental, sin control o manipulación del entorno. Este tipo de estudios corrobora lo mencionado anteriormente, en relación con el equipo de trabajo indispensable para realizar las evaluaciones de los modelos.

Por otra parte, de acuerdo con los modelos de evaluación educativa en general, se revisaron dos propuestas principalmente. La primera fue la metodología de Stufflebeam, desarrollada a partir de la década de los 70, conocida como modelo CIPP por sus siglas en inglés: Context, Input, Process y Product. Este modelo puede aplicarse prácticamente a todo lo que se desee evaluar: desde documentos curriculares, programas de estudio, incluso programas de intervención social. El modelo de Stufflebeam proporciona la siguiente información: necesidades que existen y hasta qué punto los objetivos propuestos las satisfacen; descripción del programa de intervención y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos; grado de realización del plan de intervención propuesto y descripción de las modificaciones; resultados obtenidos y grado en que se han satisfecho las necesidades (Bausela, 2003: 371).

Un aspecto importante de este modelo evaluativo tiene que ver con el contexto de la institución educativa, mismo que determina la operativización de los propios modelos. «Consiste en identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Es decir, trata de identificar las características del entorno en el cual el programa se va a llevar a cabo» (Bausela, 2003: 367). Un buen análisis contextual *per se*, puede dar cuenta de los cambios que deben realizarse a los modelos educativos o académicos, ya que su éxito depende sobremanera del lugar donde se aplica y las personas que lo circunscriben y trabajan. Cabe mencionar que los contextos guardan relación no solo con los aspectos educativos, sino también socioculturales.

Por su parte, las evaluaciones de entrada son «utilizadas para determinar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer las metas y los objetivos del programa. La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios» (Bausela, 2003: 368).

Todo modelo se modifica y reestructura constantemente cuando es puesto en práctica, con base en múltiples realidades y contingencias, de forma que al analizarlos es importante no solo revisar su estructura, sino también sus procesos de implementación. Este tipo de evaluación es conocida como *evaluación del proceso*: «es una comprobación continua de la realización de un plan. Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el programa llevado a cabo sería aceptado tal cual, o corregir aquellos aspectos que no han funcionado» (Bausela, 2003: 369).

Asimismo, existen algunos elementos que evidencian los impactos de la educación en sus estudiantes, en sus egresados, así como en la sociedad en general. Este tipo de evaluación se conoce como *evaluación del producto*, con base en el modelo de Stufflebeam, el cual tiene el objetivo de «valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa [...]. Con el fin de tomar decisiones de reciclaje» (Bausela, 2003: 370). La idea del reciclaje en educación implica rehacer, reorientar o reutilizar los elementos pedagógicos y administrativos con el fin de mejorar los procesos.

Otro de los modelos clásicos de evaluación educativa es el de «Evaluación sin metas», de Scriven: «la evaluación debe ser un examen crítico de la institución, proyecto, programa, proceso u objeto, sin tomar en cuenta sus objetivos planteados» (Ruiz, 2016: 34). Este tipo de evaluación se enfoca en valorar los resultados y efectos que produce el programa, o en este caso, el modelo académico. Se utiliza sobre todo para realizar estudios de egresados de manera cualitativa. Cabe mencionar que los egresados tienen un impacto mayor que implica no solo los mercados laborales; por ello será importante analizar el impacto en sus familias y en la sociedad.

Con el modelo de Scriven se valoran también las contingencias educativas, las cuales se presentan sobre todo en nivel superior, al tratarse de instituciones heterogéneas, y más en la Universidad de Guadalajara, debido al número de estudiantes y docentes con los que cuenta.

El modelo de evaluación de Scriven se complementa con el de Tayler, denominado «De objetivos conductuales». Los objetivos propios de los programas educativos e instituciones también deben ser tomados en cuenta por las evaluaciones, a fin de determinar el grado de alcance en su implementación. Con este modelo se contrasta la información obtenida con las metas que en un inicio tiene la institución educativa, en relación con los resultados propios de la educación; son útiles al evaluar indicadores cuantitativos (como índices de deserción, egreso, titulación, aprovechamiento, entre otros).

En relación con los modelos de evaluación –sobre todo de corte cuantitativo– es importante que estos tomen en cuenta los indicadores o las categorías de indicadores, de manera que se conviertan en una guía al momento de realizar las evaluaciones, ganando así objetividad.

Al respecto, Corvalán (2000) recuperó una serie de indicadores planteados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, para realizar un «Modelo conceptual de indicadores en Educación», estos fueron seleccionados con base en los siguientes aspectos: «Contexto, recursos, alcance de la educación, funcionamiento de la educación, equidad en las oportunidades, calidad de la educación, e impacto social» (Corvalán, 2000: 150). Si se observa, dichos indicadores guardan relación directa con el modelo propuesto por Stufflebeam para realizar evaluaciones educativas.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente apartado se divide en dos para una mejor lectura: la propuesta metodológica para evaluar modelos académicos, y los resultados que se tuvieron al aplicar de manera empírica dicha propuesta en un centro universitario.

Propuesta metodológica para evaluar modelos académicos

Este sub-capítulo es el de mayor trascendencia en todo el artículo, si bien interesa conocer los resultados propios de la implementación, el objetivo central es dar a conocer una propuesta de evaluación que sirva para implementarse en otras instituciones.

Primeramente, debe mencionarse que la evaluación de un modelo educativo –académico o pedagógico– de una institución de educación superior, contempla sus funciones sustantivas, mismas que generalmente hacen referencia a la docencia o mediación educativa, a la investigación, y a la vinculación y extensión. Si no se observan estos elementos como un todo, es importante que se mencione al inicio de la evaluación, de tal forma que esta se vaya delimitando.

Como se ha comentado, nuestra propuesta metodológica se enfoca principalmente en el eje de docencia o mediación educativa, aunque se analizan también, en menor medida, algunos elementos de los otros ejes.

Dicha propuesta se denominó, en un primer momento, «Evaluación participativa en construcción», pues involucró a estudiantes, académicos, directivos y administrativos del centro universitario, quienes además de proporcionar información, fueron reorientando el rumbo de esta. Una vez que se inició con las actividades, fue necesario definir un comité o grupo de trabajo para estructurar el modelo y realizar la evaluación. Dicho comité se conformó por seis personas de distintas profesiones, lo que permitió una pluralidad de ideas, enriqueciéndolo.

Otro paso inicial fue clarificar y precisar los objetivos de la evaluación ya que, como se señaló, la educación abarca muchos elementos; por ello, si los evaluadores no precisan y delimitan los alcances de su intervención, pueden perderse con facilidad. Los objetivos quedaron establecidos de la siguiente manera:

1. Analizar la estructura oficial del modelo en los documentos oficiales.
2. Examinar la implementación del modelo en el centro universitario.
3. Estudiar los impactos del modelo: resultados educativos y sociales.

Si se observa, cada uno de estos objetivos es un trabajo de evaluación *per se*, lo cual habla de la amplitud del trabajo empírico realizado, pero también de todos los elementos que pueden abarcarse con la metodología de evaluación.

La propuesta, como indicamos, se sustenta particularmente en el modelo de Stufflebeam, ya que presenta de manera clara los pasos a seguir para aplicar las evaluaciones. Con base en este modelo se desarrollaron cuatro categorías de análisis, cada una con sus respectivos medios de verificación.

- a) Contexto demográfico, sociocultural y económico del CUValles.
 - Comparar orígenes y antecedentes con los que nace CUValles, con los elementos socioeconómicos y culturales actuales.
- b) Modelo CUValles en los documentos oficiales, acceso a la educación y recursos materiales.
 - Análisis de la infraestructura tecnológica con la que cuenta el Centro para relacionarla con los documentos oficiales de creación y documentos oficiales institucionales.
 - Observar las características de infraestructura del CUValles y examinar la opinión de los responsables de esta área.
 - Considerar los puntajes de ingreso de los estudiantes en el College Board y las calificaciones con que ingresan.
 - Analizar si los programas Talleres de formación integral, Tutorías, Lenguas extranjeras, Salud integral, y Habilidades cognitivas³, se encuentran en los documentos de creación del CUValles y en algunos documentos oficiales institucionales.
 - Examinar el número de elementos teóricos –desarrollados o referenciados– que se encuentran en los documentos oficiales de creación y cómo son descritos, y compararlos con el número total de elementos teóricos que se incluyen en los documentos oficiales de creación del centro.
 - Revisar el número de elementos teóricos no desarrollados ni referenciados.
 - Comparar la estructura formal del modelo CUValles con el modelo educativo Siglo 21 de la UdeG.
 - Relacionar las herramientas tecnológicas que utilizan los docentes, con lo establecido en los documentos oficiales de creación.

³ Estos programas forman parte de una estructura académico-administrativa para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, con el objetivo de que desarrollen una formación integral. Cada institución que aplique la metodología, valorará sus propios programas y estrategias para incluirlos en la evaluación.

- Analizar la capacitación que reciben los nuevos profesores en relación con el modelo del Centro.
- Examinar la planta docente y estudiantil actual, y compararla con lo establecido en los documentos oficiales de creación.

c) Procesos educativos e implementación del modelo académico.

- Relacionar la estructura de los cursos en plataforma tecnológica, con lo establecido en los documentos oficiales de creación del CUValles o en documentos oficiales institucionales.
- Examinar el uso «real» que los docentes y estudiantes le dan a la plataforma tecnológica, y relacionarlo con el «deber ser».
- Analizar la forma en que los docentes trabajan presencialmente sus cursos, y relacionarlo con lo establecido en los documentos oficiales.
- Estudiar los tipos de actividades extra-aula que realizan los docentes y la forma de evaluar estas actividades, así como los tiempos en que asignan calificaciones y la retroalimentación a los estudiantes, y compararlo con lo establecido en los documentos oficiales.
- Relacionar la capacitación y formación recibida de los profesores, con la manera en que trabajan sus cursos.
- Analizar cómo trabajan el proceso de aprendizaje los estudiantes, dentro y fuera de las aulas.
- Examinar las interpretaciones que hacen estudiantes, docentes y administrativos de los conceptos sobre el modelo CUValles.
- Comparar los elementos actuales –en cuestiones pedagógicas– con los elementos pedagógicos que se encuentran en los documentos oficiales.

d) Resultados académicos e impacto social.

- Porcentaje de alumnos que obtienen una calificación aprobatoria en el EGEL Ceneval, y compararlos con otros centros universitarios y con indicadores nacionales.
- Porcentaje de egreso, eficiencia terminal y deserción del CUValles, y compararlos con indicadores nacionales y con otros centros universitarios de la UdeG.
- Número y porcentaje de estudiantes titulados, tiempos de logro y sus modalidades⁴, y compararlos con indicadores nacionales y otros centros universitarios de la UdeG.
- Porcentaje de inserción laboral de los egresados y tiempos de inserción, y compararlos con indicadores nacionales y otros centros universitarios de la UdeG.

⁴ Es importante analizar en cuánto tiempo se titularon después de haber egresado, así como las formas, ya que ello dice mucho de la estructura académica de la institución, sobre todo en relación con productos para la titulación (como las tesis o tesinas).

- Comparar el rendimiento académico de los estudiantes con la percepción que estudiantes y maestros tienen de este indicador.
- Número de recomendaciones emitidas por organismos acreditadores, nacionales e internacionales⁵.
- Número de estudiantes atendidos y percepción (utilidad para los estudiantes y para las carreras, resultados, elementos positivos y negativos) de los programas: Talleres de formación integral, Tutorías, Lenguas extranjeras, Salud integral, y Habilidades cognitivas del CUValles, que poseen estudiantes, profesores, administrativos y directivos. Observar si estos programas se encuentran en los documentos de creación del CUValles y en algunos documentos oficiales institucionales.
- Comparar las calificaciones de ingreso de los estudiantes con las calificaciones de egreso.

Como se ha mencionado, además del modelo de Stufflebeam, se implementaron otros dos modelos particulares: el enfoque de objetivos conductuales y el enfoque que prescinde de objetivos. Si bien estos modelos parecen opuestos, al momento de su aplicación se complementan para analizar distintos elementos de manera cualitativa y cuantitativa. El primero –enfoque de objetivos conductuales– analiza las metas establecidas tal como están formuladas y recaba pruebas para comprobar si se han alcanzado (House, 2000: 28). Este modelo evaluativo fue propuesto por Tyler a mediados de los años cincuenta del siglo pasado. El segundo –el enfoque que prescinde de los objetivos– posee un carácter más cualitativo; en este, el evaluador debe investigar todos los resultados, muchos de los cuales son efectos colaterales imprevistos que pueden ser positivos o negativos (House, 2000: 30).

Este último modelo fue propuesto por Scriven en la década de los setenta también del siglo pasado, quien prestó atención a «desarrollar el concepto de necesidad como fundamento de la evaluación, por tanto, la evaluación independiente de los objetivos se basa en las necesidades del usuario y no de los objetivos de los productores» (House, 2000: 32).

De esta forma, la metodología a trabajar retoma tres modelos evaluativos: el modelo CIPP, el modelo de objetivos conductuales, y el modelo que prescinde de los objetivos. Así mismo, esta metodología propone utilizar el análisis del discurso, tanto con los documentos oficiales escritos, como con sus principales actores. Para esto último se utilizaron entrevistas a profundidad y *focus group* con profesores, siendo necesario realizar guiones de preguntas y elementos a trabajar.

Cabe mencionar que durante décadas, la idea predominante de la evaluación se relacionó directamente con «medir», dándole peso únicamente a dimensiones e indicadores cuantitativos. Actualmente, la evaluación de impacto es valorada como un proceso amplio y global, en el que al abordaje cuantitativo se agregan técnicas cualitativas (Gómez *et al.*, 2012).

La propuesta aquí presentada, analiza los modelos académicos considerando los tres objetivos generales antes mencionados; para lo cual no basta con analizar los documentos oficiales donde se encuentra el modelo –ya que ello es solo una parte del «deber ser»–, sino va más allá y evalúa su implementación. Esto es trascendental para que los modelos operen con base en lo establecido, siendo uno de los elementos en los que debe ponerse más atención.

⁵ En este caso se refiere a las acreditaciones institucionales realizadas por organismos autónomos, a los cuales la COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior) les otorga el reconocimiento para hacerlo. Estas acreditaciones ayudan para posicionar académicamente a la instrucción y gestionar recursos. COPAES: www.copaes.org

Otro de los elementos centrales de la metodología es partir de documentos existentes de acuerdo con los objetivos del estudio, sobre todo aquellos realizados desde el tiempo en que el modelo evaluado está operando, de tal forma que sus resultados guardan una estrecha relación con este. Lo más importante de examinar estos estudios es ganar tiempo y ahorrar esfuerzo, ya que analizar toda la institución educativa y todos sus actores, es una tarea titánica y prácticamente imposible.

En relación con la propuesta aquí presentada, se enfatiza que esta debe redefinirse por los propios evaluadores, tomando en cuenta los elementos que crean pertinentes para cumplir los objetivos propuestos. También es importante considerar los instrumentos para recoger información. En este caso, al trabajar con docentes y coordinadores se utilizó la técnica *focus group*, con sesiones de grabaciones de dos horas cada una aproximadamente.

En esta ocasión, para la aplicación de la metodología no se trabajó con estudiantes; de haberlo hecho se utilizarían como instrumentos las encuestas y los cuestionarios cerrados, ya que permiten un análisis más rápido de la información. De hecho, uno de los estudios que se revisó, realizado por el CUValles en 2014, aplicó más de 1,500 encuestas a estudiantes, lo cual requirió un sistema complejo de análisis.

Un elemento a considerar para aplicar la metodología se relaciona con los procesos político-administrativos de la propia institución, tanto los que se encuentran en su normativa institucional, como aquellos ocultos que la impactan. Es fundamental saber que los procesos de evaluación, al arrojar información para establecer juicios y tomar decisiones, no siempre son bien vistos por todos los actores; si bien se espera que estos mejoren los procesos académicos, en muchas ocasiones reestructurarán a la propia institución, aspecto que puede no gustar o incomodar a ciertas personas.

De esta forma, el *tacto político* de los evaluadores será fundamental para el éxito de este proceso. Este elemento, en muchas ocasiones intangible, depende de aspectos como: una buena comunicación; saber llegar a acuerdos; trabajo en equipo; incluso saber *cabildear* las ideas con las personas que podrían complicar el proceso evaluativo. Esto es tan importante como la propia estructura objetiva de la evaluación (pudiendo entorpecerla o detenerla por completo).

En relación con los impactos de los modelos en el entramado sociolaboral, es esencial acudir con egresados y empleadores, quienes tienen información relevante –de primera mano– para cumplir con este objetivo. Para ello, se realizará un muestreo por carreras o por generaciones, dependiendo del alcance del estudio y del tamaño de la institución. Generalmente las instancias de Control escolar y de Egresados guardan información –como correos electrónicos y domicilios–, pero puede emplearse el método «bola de nieve» para localizar tanto a egresados como empleadores.

Una vez recuperada y sistematizada la información, se redactan los resultados. Es importante cuidar los objetivos de la evaluación, así como considerar los efectos colaterales que surgieron durante el proceso, haciendo un trabajo más interesante. Al trabajar con esta metodología se recabará bastante información que no ayuda para los fines establecidos, por lo que debe dejarse de lado en el documento final.

Implementación empírica de la propuesta metodológica

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos con la implementación de la metodología. Cabe señalar que la información recabada fue bastante, ya que se partió de tres

grandes objetivos generales, pero para efectos del presente artículo se hace una presentación sucinta de los elementos más significativos.

Conocer el contexto demográfico, sociocultural y económico de los estudiantes que asisten al centro universitario y de los pobladores de la región, es fundamental para constituir una estructura organizacional, ya que de ello dependerá la calidad de la educación.

En un inicio, para establecer la forma de trabajo del CUValles, se tomaron en cuenta los siguientes elementos: dispersión geográfica de los estudiantes; economía de las familias; necesidad de emplearse a la vez que se estudia, de tal forma que los estudiantes y las propias familias pudieran solventar los gastos que esto implica.

En la comparativa de información, desde 2000 a la fecha, se observó que la población analfabeta disminuyó del 8% al 4.4%. Sin embargo, la cifra sigue estando por encima del promedio estatal. Por su parte, los ingresos económicos y el empleo son dos elementos fundamentales para el bienestar de las personas, mismos que permiten acceder y permanecer en las escuelas. Por ello, contar con ingresos que permitan atender estas necesidades, debe ir siempre de la mano del fenómeno educativo. La información recabada evidencia que más del 70% de los habitantes se encuentran por debajo de la línea de bienestar actual; esto es preocupante ya que muestra la precariedad económica en la región, misma que afecta sin duda a los estudiantes del centro universitario (Instituto de Información, Estadística y Geografía, 2019a; CONEVAL, 2019).

Al vincular el dato anterior con la educación formal, se observa que difícilmente los niños y jóvenes puedan mantenerse en las escuelas y solventar los gastos que ello implica. Si se comparan los datos de la Región Valles con la Zona Metropolitana de Guadalajara, puede advertirse una marcada diferencia, ya que en esta última solo el 6.9% de la población se encuentra con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo, mientras que el 35.3% de la población cuenta con un ingreso inferior a la línea de bienestar (Instituto de Información Estadística y Geografía, 2019b).

En lo que compete al modelo CUValles en documentos oficiales, se encontró que este es un «tipo ideal», que como tal solo puede encontrarse en dichos documentos, ya que la realidad que presenta el Centro hace que el modelo se reconstruya con el paso del tiempo, acoplándose a las diversas circunstancias. De esta forma, los modelos educativos y académicos necesitan repensarse y actualizarse constantemente.

Es importante que los modelos sean entendidos no como una camisa de fuerza que limite el trabajo, sino como un elemento de apoyo y guía para todo el fenómeno educativo; de esta forma se coincide con Bourdieu (1997), en el sentido de observar los modelos como estructuras estructurantes de la realidad. Como afirma Arreola (2012), «el modelo es una construcción teórica que emplea la ciencia para describir una realidad, jerarquizada, funcional y operacional mediante la cual estudiar la realidad» (p. 93). De esta forma, el modelo CUValles funciona como un «tipo ideal».

Dos de los sustentos teóricos centrales del modelo son el constructivismo y el aprendizaje autogestivo; los estudiantes aprenden no solo competencias disciplinares propias de cada carrera, sino sobre todo elementos pedagógicos generales.

Un elemento encontrado por Arreola (2012), es que a los estudiantes de nuevo ingreso les cuesta trabajo acoplarse al modelo, ya que vienen precedidos de un modelo tradicional, donde el rol del docente y del propio estudiante es muy diferente al empleado en

el CUValles. En este sentido, la formación académica y cultural de los jóvenes determina el proceso educativo de la institución y, por ende, los resultados que se obtendrán.

En lo que compete a los documentos oficiales del modelo, se encontró que una sola vez aparece el adjetivo *mixto* para definirlo; también se presentan conceptos como no convencional o presencial optimizado, este último es el que lo define oficialmente. Se hallaron también 52 elementos teórico-conceptuales.

En relación con la intencionalidad del modelo, en el documento «Propuesta de creación del CUValles» (2004), se menciona que «el problema educativo que se plantea resolver es el viejo y enigmático proceso del aprendizaje, y su relación con el tiempo y el espacio», es decir, operar con un modelo flexible que optimice los trabajos.

En lo que corresponde a la implementación del modelo, se analizó un estudio realizado por la consultora ACSI (2017), en el cual los egresados manifestaron en un 37% que se encontraban muy satisfechos con su trabajo actual, y el 51% estaban satisfechos. Estos datos evidencian que la formación recibida respondió a sus expectativas, y por supuesto, que influye en la obtención de los empleos y en las actividades que realizan.

El estudio menciona que el 54.3% de los profesores indicaron que no es necesario actualizar la modalidad *presencial optimizada* del Centro, ya que «no es el modelo el que está fallando, sino la falta de identificación con el modelo por parte de los docentes, el compromiso y la selección de docentes» (ACSI, 2017).

En las entrevistas realizadas a docentes, administrativos y directivos sobre la implementación del modelo, se encontró que estos actores conocen e identifican sus elementos. También se preguntó a los docentes si consideran que el modelo es el adecuado para la formación de los estudiantes, y qué elementos añadirían o eliminarían para fortalecerlo. Las respuestas fueron interesantes: consideran que el modelo es el adecuado para trabajar en el Centro, sobre todo por las características de la región y las tendencias a nivel internacional. No obstante, es indispensable modificar algunos elementos de su estructura y sobre todo de su implementación, como, por ejemplo: una mejor inducción y capacitación a los nuevos estudiantes y profesores; un adecuado seguimiento al trabajo docente, y sobre todo que los procesos académicos se vinculen de mejor forma con los administrativos.

En lo que compete a los impactos del modelo, se dividieron en dos categorías: resultados académicos e impacto social.

En la primera categoría se debe mencionar que el Centro tiene una tasa elevada de egreso, misma que al compararla con los titulados disminuye drásticamente. De igual forma, los resultados en los exámenes nacionales de egreso no son del todo positivos.

En lo concerniente al impacto social de la educación, se observó que es un elemento importante que permite analizar los resultados de la propia institución. En 2009, el CUValles realizó un estudio sobre trayectorias profesionales de sus egresados, encontrando elementos significativos que vale la pena rescatar: «la poca capacidad productiva que se expresa en una insuficiente estructura productiva en la Región, altos costos de producción y escasa diversificación de cultivos son un obstáculo para que la economía regional pueda absorber fuerza de trabajo con un alto nivel de capacitación» (Montiel, Castillo y Ayala, 2009: 95).

De tal forma que valorar a los egresados por la realización de actividades relacionadas exclusivamente con su formación disciplinar, no sería justo ni para ellos ni para la propia institución educativa.

Un punto importante encontrado por el estudio referido, guarda relación con la utilidad que los propios egresados manifiestan de los conocimientos adquiridos en el Centro, al respecto comentaron que «el pensar creativamente y el desarrollarse de manera independiente, son las capacidades que mayormente adquirieron durante su proceso de aprendizaje en el CUValles» (Montiel *et al.*, 2009: 101), esto guarda relación directa con el modelo académico que se trabaja en el Centro.

Asimismo, el estudio de la consultora ACSI (2017), encontró un dato relevante relacionado con los impactos educativos del CUValles: el 83% de los egresados entrevistados manifiestan que trabajan, aspecto que habla de una inserción laboral alta.

CONCLUSIONES

Las evaluaciones de modelos educativos y académicos requieren delimitarse en algunos aspectos, ya que son múltiples los elementos que envuelven al fenómeno educativo en cualquier institución. Si bien, la propuesta metodológica presentada puede trabajarse con todos los aspectos educativos que se desee, es importante que los responsables de la evaluación precisen sus objetivos y, en dado caso, delimiten los aspectos que no serán considerados.

Es necesario que este tipo de evaluaciones se construyan de manera permanente, con base en un modelo de evaluación flexible, que oriente sobre ciertos elementos a tomar en cuenta al momento de evaluar, pero que en ningún momento sea excluyente de otros aspectos que pueden considerarse, y mucho menos que funcione como una «camisa de fuerza».

Lo más importante al realizar estas evaluaciones es analizar los propios objetivos de la institución, las necesidades de trabajar este tipo de estudios y, sobre todo, que el equipo de trabajo reelabore metodologías –como la que aquí se presenta–, adaptándolas a sus necesidades.

Un elemento a considerar en la reconstrucción de los modelos para realizar evaluaciones, son los recursos humanos con los que se cuenta, y los elementos político-administrativos en torno a la misma, factores que pueden obstaculizarla o facilitar que se avance más rápido.

La aplicación empírica de la metodología permitió cumplir con los tres objetivos establecidos en un inicio; así mismo, facilitó el incorporar distintos elementos que se fueron recabando en el trayecto, haciendo de esta una metodología flexible. ■

REFERENCIAS

ACSI (2017). *Análisis pedagógico del Centro Universitario de los Valles*. México: CORPORATIVOACSI.COM.

Arreola, C.M.I. (2012). Tesis doctoral «Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara». Universidad de Valladolid, España.

- Bausela, H.E. (2003). «Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP». *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376. Recuperado el 18 de septiembre de 2019, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/17241>
- Becker, S.G. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3rd Edition. USA: The University of Chicago Press.
- Blasco, H.T. y Otero, G.L. (2008). «Técnicas cualitativas para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II)», *Nure Investigación*, (34). Recuperado el 11 de marzo de 2012, de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/379>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. París: Éditions du Seuil.
- CONEVAL. (2019). *Evolución de las líneas de pobreza por ingresos*. Recuperado el 23 de octubre de 2019, de <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-bien-estar-y-canasta-basica.aspx>
- Corvalan, A.M. (2000). *Desarrollo de indicadores en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161769>
- Cuñat J. R. J. (2007). «Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grouded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas». *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de A.E.D.E.M. 2*. Recuperado el 11 de marzo de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Diario Oficial (1998). Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 23 de octubre de 2019, de https://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/PDFS/REVOES/ACUERDO_243.pdf
- García, C.B. (2010). «Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa». *Revista Electrónica Sinéctica*, (15), 1-21. Recuperado el 18 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815165002.pdf>
- Garrido, T.C. (2007). «La educación desde la teoría del capital humano y el otro». *Educere*, 11(36), 73-80. Recuperado el 24 de julio de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35617701010.pdf>
- Gómez, O.E., López, D.J.C., Romo, G.J.R. y de la Torre, A.A. (2012). *Resultados de la evaluación de impacto del modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Primer Congreso Internacional de Educación*. Recuperado el 24 de septiembre de 2019, de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p8.pdf
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Tercera edición. España: Morata.
- Instituto de Información, Estadística y Geografía (2019a). *Valles Diagnóstico de la Región*. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2019/07/10-Valles-Diagn%C3%B3stico.pdf>
- Instituto de Información, Estadística y Geografía. (2019b). *Guadalajara Diagnóstico municipal*. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de <https://iieg.gob.mx/contenido/Municipios/GDL2019.pdf>
- Moreno, O.T., Espinosa, M.M., Solano, M.E.E. y Fresán, O.M.M. (2016). «Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: Una perspectiva desde los Actores». *Revista Ibe-*

roamericana de Evaluación Educativa, 9(2). Recuperado el 12 de agosto de 2019, de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/6655>

Montiel, A.I., Castillo, G.V.M., y Ayala, R.S. (2009). *Mercados de trabajo e inserción laboral de los egresados del CUValles*. México: Universidad de Guadalajara.

Quintero, M.C.A. (2014). Tesis doctoral «Los egresados del CUValles como agentes de desarrollo social. Un análisis desde el campo del trabajo y el campo familiar». Universidad de Colima, México.

Ruiz, L.E. (2016). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez, S.M.D. (1995). «Modelos académicos predominantes en las instituciones de educación superior mexicanas: los currículos rígidos, semiflexible, flexible y modular», *Modelos académicos*. México: ANUIES.

Universidad de Guadalajara (2004). *Propuesta de Creación del Centro Universitario de los Valles*. México: Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guadalajara (2007). *Modelo educativo siglo 21*. México: Universidad de Guadalajara.

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA ESTUDIANTES DEL GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA, ESPAÑA

TEACHING INNOVATION PROJECT FOR STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF UNIVERSITY OF CANTABRIA, SPAIN

Isabel Pérez Ortega¹

<https://orcid.org/0000-0003-3825-9272>

Marta García Lastra²

<https://orcid.org/0000-0002-4612-387X>

Recibido: julio 7, 2020 – Aceptado: octubre 14, 2020

RESUMEN

El texto describe y reflexiona sobre las fases que integraron la experiencia formativa, llamada Proyecto de Innovación Docente «Inicio a la investigación socioeducativa para estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria: un recorrido por las desigualdades sociales y educativas», realizado por el profesorado del área de Sociología del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. El proyecto buscó formar al alumnado del primer año del Grado en Magisterio en Educación Infantil en la identificación, observación y el análisis de las desigualdades sociales en contextos educativos, como problemáticas susceptibles de ser abordadas y explicadas con herramientas propias de las investigaciones científicas.

Como conclusión, se señala la relevancia que adquiere la experimentación de técnicas, estrategias y herramientas para analizar teórica y/o empíricamente algunas problemáticas sociales en contextos escolares, como parte de la formación universitaria.

Palabras clave: desigualdades socio-educativas, grado de magisterio, innovación docente, investigación socioeducativa, sociología de la educación, universidad.

¹ Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, especialidad en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Ayudante Doctora. Área de Didáctica y Organización Escolar. minervaisabel.perez@unican.es

² Doctora en Sociología, Universidad de Deusto, España. Profesora Titular de Universidad. Área de Sociología. Decana de la Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, España. Presidenta del Comité de Investigación Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología. marta.garcia@unican.es

ABSTRACT

The text describes and reflects on the phases that made up the formative experience called «Teaching innovation project: Approaches to the socio-educational research for students of the Degree in Early Childhood Education: a tour of social and educational inequalities». This project was carried out by the professors of the sociology area of the Department of Education of the University of Cantabria, Spain, which sought to train students in the first year of the Degree in Early Childhood Education in identification, observation and analysis of social inequalities on educational contexts, as problems addressed and explained with scientific skills.

In conclusion, the text points out the importance of experiencing techniques, strategies and tools to analyze theoretically and / or empirically some social problems in school contexts, as part of university training.

Key words: Social and Educational Inequalities, Socio-educative Research, Teaching Innovation, Degree in Education, Sociology of Education, University.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito de la Pedagogía y de la Sociología de la Educación son numerosos los trabajos (Barone y Draganchuk, 2010; Morán, 2004; Chacón, 2013; Muñoz y Concha, 2013; Venegas, 2012; Moreno Mínguez y Carrasco-Campos, 2014; Imaz, 2015; Morales Romo, 2018) que apuntan la necesidad de introducir en las programaciones de los estudios de Grado, experiencias formativas (ya sea de forma permanente o temporal) que formen al alumnado en destrezas, técnicas y estrategias para la observación de los factores socioeconómicos y políticos que constituyen los contextos alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, el Proyecto de Innovación Docente «Inicio a la investigación socioeducativa para estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil: un recorrido por las desigualdades sociales y educativas», surgido en el marco de la III Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria (UC), se planteó como objetivo general promover pensamientos y reflexiones críticas sobre factores sociales que atañen a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y para ello se sirvió de las herramientas, técnicas y estrategias de las investigaciones científicas.

El Área de Sociología del Departamento de Educación de la UC, de manera similar a como lo plantean Barone y Draganchuk (2010: 11), establece que las «clases» son instancias y espacios para promover aprendizaje entre estudiantes y docentes. De allí que, de forma coordinada, el profesorado que impartió la asignatura obligatoria «Sociedad, Cultura y Educación» llevó a cabo el proyecto de innovación docente. Ellos fueron quienes organizaron y coordinaron las diferentes etapas del proyecto que, en síntesis, consistió en formar de manera teórica y práctica las diferentes etapas que componen el proceso de investigación y que, al mismo tiempo, ejercitan formas de pensamiento socio-críticas para explicar las desigualdades socioeducativas. Barone y Draganchuk (2010) consideran que:

[...] la función del docente universitario no es «dar o dictar clase» [sino que] el fin último, el más importante, que debe cumplir desde su rol de docente-investigador teniendo en cuenta que su trabajo le obliga a enfrentar cotidianamente la incertidumbre de un presente que acumula problemas

del pasado y las exigencias del futuro, es el de: formar a la persona, al ciudadano y al profesional, proporcionándole las herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la complejidad de la realidad de sí mismo, de su región, de su país, de su mundo. Para que intervenga y se comprometa de una manera reflexiva, crítica y responsable en el proceso de la transformación de la realidad social, que llevará al mejoramiento de la calidad de vida del hombre en su entorno (p. 12).

De la descripción sistematizada de las fases del proyecto que justifica este texto y de la interpretación de los resultados que arrojó la experiencia educativa, soportada en reflexiones teóricas (Barone y Draganchuk, 2010; Morán, 2004; Chacón, 2013; Muñoz y Concha, 2013; Venegas, 2012; Moreno Mínguez y Carrasco-Campos, 2014; Imaz, 2015; Morales Romo, 2018) sobre la formación del alumnado de nivel postobligatorio en la identificación y estudio de las desigualdades socioeducativas como factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos (mediante el uso de técnicas de investigación socio-educativa), surgen tres cuestiones clave:

1. La necesidad de ofrecer al alumnado, del primer curso de educación superior, experiencias educativas que les permita conocer procesos, técnicas y estrategias de identificación, observación y estudio sistematizado de los factores socioculturales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Especialmente al alumnado de los grados de Magisterio de Educación Infantil, ya que este tipo de ejercicios aportan a los futuros profesionales de la educación (en la etapa de infantil): visiones panorámicas de la actividad investigadora sobre contextos próximos a los ámbitos universitarios; ensayos prácticos sobre las etapas que componen el proceso de investigación en escenarios y con protagonistas cercanos a su futuro ámbito laboral; y finalmente, sin dejar de señalar que este proyecto (desde su planificación) se situó como de iniciación a la investigación socioeducativa (con posibilidad de retomarlo o ampliarlo en mayor profundidad en asignaturas relacionadas con la investigación educativa), se resalta la importancia otorgada a la última fase de los proyectos de investigación, denominada: presentación de resultados y defensa pública de los mismos.
2. La urgencia de promover formas de pensamiento crítico- reflexivo entre el alumnado del Grado de Magisterio en Educación Infantil, que encuentra limitadas opciones de formación en observación de las realidades sociales que circunscriben los centros escolares de esta etapa. Este tipo de conocimientos son de gran relevancia para la promoción de planteamientos que busquen aminorar las desigualdades socioeducativas. Muñoz y Concha (2003) apuntan que la persistencia de los enfoques psicopedagógicos de la educación en la escuela, ha contribuido a «naturalizar la educación como una realidad socialmente aséptica, como un valor intrínseco y un hecho incuestionable, circunscrito a las capacidades individuales, susceptibles de instalar y reinstalar según determine la etapa de desarrollo psicológico del sujeto que, entre otros, ha llevado a la desproblematización de la educación como fenómeno social» (p. 24).
3. El reconocimiento y la cohesión del profesorado del Área de Sociología del Departamento de Educación de la UC sobre la importancia de que el alumnado, pudiera experimentar en torno al proceso de elaboración de proyectos de investigación socioeducativa como complemento formativo. Esta percepción colectiva justificó, y permitió modificar y adecuar (temporalmente), algunos contenidos de las programaciones docentes, de manera que estos encontraron relación directa con realidades sociales inmediatas; por ejemplo, la propia universidad, el barrio, el pueblo, etcétera. Siguiendo a Imaz (2015), experiencias como estas permiten al alumnado practicar proyectos de sociología aplicada y trabajar competencias fundamentales en su futura labor como docentes.

Así, sirviéndose de los ejes arriba planteados, el texto se organiza en tres partes. La primera ofrece una revisión teórica sobre los conceptos que vertebran el texto, tales como proyectos docentes de formación del alumnado universitario en técnicas, herramientas y estrategias de investigación socioeducativa, y su relación con ejercicios prácticos que promuevan pensamiento crítico reflexivo para explicar la presencia de desigualdades sociales en contextos educativos. La segunda describe objetivos, características y etapas del proyecto de innovación docente para reflexionar sobre las ventajas de incluir estas prácticas en las dinámicas de las aulas universitarias. Al final se exponen algunas reflexiones extraídas de la discusión de esta experiencia en un contexto particular.

2. MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica de la Sociología de la Educación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, considera fundamental el análisis de los entornos socioeconómicos, políticos y culturales alrededor de los procesos en los centros educativos, mientras que la Pedagogía Social apunta la necesidad de propiciar aprendizajes socialmente significativos. Para Morán (2004), «la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden, interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción y transformándose mutuamente» (p. 6).

De allí que el propósito subyacente del proyecto de innovación docente que describe el texto, fuera el de contribuir a la formación del alumnado de Magisterio en la dotación de herramientas para identificar las causas (e incluso soluciones) de algunas problemáticas sociales manifestadas en el ámbito educativo, en el marco del contexto global; en otras palabras, se considera este proyecto de innovación docente como un intento (temporal) para que el alumnado se acerque a formas de comprensión científica de la realidad. Es decir, una experiencia educativa que dote al alumnado del primer curso del grado de Magisterio de Educación Infantil de la UC, «[...] de métodos de la ciencia en cualquiera de los campos del saber, adentrándose en el ámbito de las teorías del conocimiento, familiarizándose con los procesos de construcción social y científica del conocimiento en un plano general» (Padilla, 2012: 73).

Partimos de la idea, siguiendo a Morales Zuñiga (2016), que la investigación socioeducativa establece que la educación es un fenómeno social y que todo lo que ocurre en su ámbito debe considerarse y abordarse desde un punto de vista científico-social, empleando todas las herramientas teóricas y metodológicas de las Ciencias Sociales.

2.1. Pensamiento crítico reflexivo para explicar la presencia de desigualdades sociales en contextos educativos

Los actuales entornos socioeducativos exigen potenciar el desarrollo de habilidades avanzadas de pensamiento crítico para comprender las desigualdades sociales y educativas. Sin embargo, se es consciente de lo ambiguo y amplio que resulta este concepto de ahí que, para clarificar esta idea, se sigan los planteamientos de Hawes (2003: 5) quien destaca las siguientes características: «autonomía para pensar y diseñar soluciones, capacidad para enfrentar problemas nuevos, versatilidad para obtener y evaluar fuentes de información». Asimismo, siguiendo a Marinetto (2003), se entiende que el pensamiento crítico implica conocerse a sí mismo –como docente o como alumno– y a los propios procesos, como necesidades fundamentales para convertirse en profesionales autónomos, creativos y responsables.

Por otro lado, el texto recoge el uso del adjetivo «crítico» como lo hace Facione (1990: 11), quien lo describe como «una toma de posición respecto de un determinado estado de cosas sea que se trate del mundo de las ideas, de la naturaleza o de la sociedad. Supone, en este sentido, un estado intelectual por medio del cual las cosas son evaluadas, contrastadas y analizadas». Por ello se considera una característica fundamental en el proceso de investigación. Para este autor, el pensamiento crítico abarca las siguientes habilidades cognitivas: a) análisis; b) interpretación; c) evaluación; d) inferencia; e) explicación, y f) autorregulación (Facione, 1990: 12).

Dicho en términos de Elder y Paul (1994), el pensamiento crítico es la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento, para ello es preciso el desarrollo de criterios y estándares que analicen y evalúen su propio razonamiento, y así utilizar rutinariamente estos criterios para mejorar su calidad de vida. Mientras que para Scriven y Paul (2003) el pensamiento crítico es «el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción» (citados en Hawes 2003: 9).

Siguiendo a Hawes (2003), este texto considera que el desarrollo de una forma de pensamiento autónomo y crítico del alumnado debería ser uno de los principales compromisos de la formación universitaria; y al mismo tiempo, ser una expectativa social sobre los profesionales que de allí egresan, especialmente en una Facultad de Educación en la que debe formarse profesorado que, siguiendo la idea de Giroux (1990), se conviertan en «intelectuales transformativos». Así, la promoción de este tipo de pensamiento recae en las propias instituciones y los docentes, quienes han de prepararse teórica y metodológicamente. Para Morán (2004) es fundamental que en las instituciones universitarias se promueva el desarrollo de capacidades críticas y creativas. En sus palabras: «recrear la teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un profesor, un libro o cualquier otro recurso tecnológico sofisticado como los que hoy abundan, pero que las más de las veces ayudan a repetir mejor lo repetido» (p. 11).

Como colofón de esta sección y en la línea de pensamiento de Hawes, se sostiene que el pensamiento crítico es un tipo de forma de pensar orientada a la comprensión de problemáticas sociopolíticas, económicas y culturales; la evaluación de alternativas para la solución de estas y, finalmente, el compromiso de aceptar los resultados. Es decir, es una cuestión que ha de aprenderse y que puede ser abordada desde diferentes perspectivas metodológicas. Por ejemplo, Marzano y Brandt (1988) apuntan que aprender a pensar de forma crítica debe ser uno de los fundamentos en los que ha de soportarse la escuela como institución social (citados en Hawes, 2003: 10). De manera que es labor de los centros educativos –en cualquiera de los niveles educativos– enseñar al alumnado a aprender a pensar reflexivamente, dotándole de herramientas y oportunidades prácticas para hacerlo. En palabras de Vigotsky: «Se requiere tener conciencia de que la subjetividad se forma mediante un complejo proceso de lo exterior a través de lo interior y lo interior a través de lo exterior» (1968: 98).

2.2. Estrategias de investigación socioeducativa en estudios de Grado

Esta experiencia educativa no es nueva ni en España ni en el contexto internacional. Por el contrario, en diferentes regiones y países se incrementa el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre procesos de investigación. Un ejemplo, en México, lo ofrece la

Universidad Veracruzana en el Curso-taller de Metodología de la Investigación Cuantitativa³ que comparte, con nuestro proyecto, una visión que apunta la necesidad de superar paradigmas científicos que lleven a la simplificación y al reduccionismo de algunos enfoques que aún perduran en las ciencias sociales (Chacón, 2013).

Como se ha mencionado, el proyecto de innovación docente de la UC sitúa esta primera aproximación al estudio de problemáticas socioeducativas como una experiencia didáctica que permitirá al alumnado conocer las etapas del proceso de producción de conocimientos. Al mismo tiempo la considera una oportunidad para que el alumnado establezca un diálogo entre los contenidos (sobre todo teóricos, en el primer año de formación) con distintas realidades sociales. Por ello, concretamente, busca potenciar la relación de los estudiantes de Grado de Magisterio con su entorno social más cercano (instituciones y protagonistas).

En otras palabras, el proyecto ubica al estudiante como un observador de las complejidades de los contextos propios; y sitúa las realidades sociales como fenómenos susceptibles de investigaciones teóricas y empíricas, por lo que el alumno deberá adquirir técnicas y estrategias de problematización. Un ejemplo de ellas, las ofrece Chacón (2013):

[el alumnado] debe aprender a problematizar el fenómeno objeto de estudio, observarlo desde diferentes ángulos (construye su marco teórico) y atender a la naturaleza del mismo. Define el alcance de su investigación (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo) y, en su caso, formula y operacionaliza hipótesis y selecciona el diseño de investigación apropiado (experimental o ex post facto). Para recabar los datos de la realidad, el alumno elige y utiliza alguna técnica de investigación y diseña los instrumentos de recolección de datos pertinentes. Posteriormente, procesa y analiza estadísticamente los datos recabados, comprueba sus hipótesis, presenta conclusiones, valora los alcances y limitaciones de su estudio y sugiere nuevos problemas o hipótesis de investigación. En todo este proceso se revisa la congruencia teórico-metodológica del trabajo.

De forma independiente a la elección de las técnicas y estrategias de investigación con las que se decida experimentar en proyectos docentes, perdura la idea de que la problematización de las realidades próximas a los centros escolares de educación superior y su vinculación con su ámbito profesional es fundamental para propiciar sus cambios y mejoras. Por ello, siguiendo a Bojalil (1981), se entiende que los objetos de transformación son concebidos como la relación entre el saber, las prácticas sociales y el objeto de esas prácticas en la realidad concreta. De allí que la investigación científica se entienda como una competencia que complementa la formación del alumnado. En palabras de Villareal (1973: 32):

El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad lleva implícito el abordar simultáneamente la producción de conocimientos y la transmisión de los mismos; así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta. En consecuencia, la estrategia educativa consiste en pasar de un enfoque basado en disciplinas, a uno que se centra en objetos de transformación que requiere la contribución de varias disciplinas.

³ Por citar un ejemplo, se sugiere repasar la experiencia denominada «Curso-taller de Metodología de la investigación cuantitativa», impartido en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, que pretende modificar el aprendizaje en tres ejes transformadores del aprendizaje: pensamiento complejo, vinculación con la investigación, y uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El texto que aborda esta experiencia: «Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de "Proyecto Aula" de la Universidad Veracruzana» de Chacón, J. (2013). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300004

1.3. Investigación socioeducativa como innovación docente

Alrededor del mundo es cada vez más frecuente el uso del concepto «innovación educativa» en las etapas de formación postobligatoria. Para Sánchez y Escamilla (2018), el término globalmente aceptado establece que «una innovación educativa es lo que el “experto” dice, solamente porque él/ella lo dice» (p. 20). Estos autores recalcan que la palabra que proviene del latín (*innovatio*) y significa «crear algo nuevo», tiene muchos sentidos. Por ejemplo, desde la Sociología, la innovación es «una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo u otra unidad de adopción» (Rogers, 2003, en Sánchez y Escamilla, 2018). Por su parte, Rimari (s/f: 6) al respecto de contextos educativos señala que «[...] las innovaciones implican un nuevo modelo, orden o enfoque, una forma distinta de organizar y relacionar los componentes objeto de la innovación».

Al abordar la innovación en contextos universitarios se parte de las ideas de Barraza Macías y Cañal de León (2002, en Sánchez y Escamilla, 2018) quienes centran su concepto de innovación en la idea de cambio: «Conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes»; esto podría abarcar amplios universos, como son el currículo escolar o la formación del profesorado.

A esto se añade que, en el contexto universitario global, la introducción de proyectos educativos que pretenden promover innovaciones docentes resulta de gran relevancia porque contribuyen a transformar las realidades sociales. En contextos hispanoamericanos, se retoman las ideas de Porfirio Morán Oviedo⁴, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, de la UNAM, quien afirma que la necesaria transformación de las instituciones de educación superior exige la renovación de los docentes hacia la figura de «[...] un docente innovador formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica [y esto significa] ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido» (Morán, 2004: 4).

No es algo nuevo la inclusión de experiencias de enseñanza-aprendizaje que forman al alumnado en el desarrollo de investigación en el aula⁵; este tipo de ejercicios se ha venido aplicando desde hace varios años bajo el epígrafe, entre otros, de *Scholarship of Teaching*, que originalmente firmó Ernest Boyer en 1990. Este paradigma, entre otros, establece que la docencia incluye experimentación, reflexión crítica y comunicación de los resultados de manera que sean conocidos y susceptibles de una revisión crítica por parte de otros miembros de la comunidad académica (Hutchings y Shulman, 1999).

Por su parte, Morales (2002; 2010) afirma que cualquier tipo de investigación universitaria debe contribuir a la excelencia de la enseñanza y del aprendizaje. Por esto, la presencia de

⁴ Para más información sobre estudios realizados en México, alrededor del desarrollo de docencia universitaria alternativa en diversos centros de educación superior de México y otros países del mundo, pertenecientes todos ellos a dependencias e instancias académicas, abocadas al desarrollo de programas y proyectos de formación de profesores e investigación educativa, se sugiere consultar: Morán, P. (2004). «La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula», *Perfiles educativos*, 26, números 105-106, México. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2004-105-106-41-72.pdf (Consultado: marzo 26, 2020).

⁵ Para más información sobre la idea de «Aprendizaje basado en investigación» se sugiere consultar: www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_Aprendizaje_Basado_en_Investigacion.pdf Mientras que bibliografía de este autor en castellano puede consultarse en Boyer, Ernest (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Universidad y Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

proyectos de innovación que desarrollen proyectos de investigación sobre desigualdades socioeducativas –mediante la ejecución de procesos de observación e indagación sobre las realidades sociales inmediatas, de diferentes maneras–, resultan en complementos formativos relevantes. Por ejemplo, se resalta la importancia de que el alumnado conozca técnicas para la revisión de documentos bibliográficos y *web* gráficos, de consulta de estadísticas, constatación de fuentes, y elaboración de cuestionarios y entrevistas, entre otros; ya que estas prácticas –como parte de investigaciones con perspectiva socio-crítica– pretenden promover unos cambios en algunos aspecto de las realidades sociales próximas⁶.

Aun en proyectos de innovación docente modestos y temporales, salta la necesidad de flexibilizar el currículo y la organización escolar de manera que faciliten cambios y/o mejoras en los enfoques de los métodos de enseñanza-aprendizaje. Para Sánchez y Escamilla (2018): «La innovación educativa en educación superior implica creatividad de los docentes organizados en torno a un fin común, y requiere apoyo institucional para que se pueda diseminar, escalar e institucionalizar» (p. 38). Por su parte, López-Yáñez (2010) reconoce la importancia de observar las tramas sociales e ideológicas detrás de los procesos de innovación, ya que serán estas las que faciliten –o no– su perduración en una línea de tiempo prologado. Un par de apuntes para finalizar esta sección: en contextos de educación superior, las programaciones docentes se transforman lentamente; por otro, las propuestas de cambio por sí solas, no representan modificaciones y/o mejoras en las prácticas docentes, ya que la construcción de espacios propicios para el desarrollo de aprendizaje significativo y crítico exige el apoyo de los docentes y de los órganos de dirección.

3. PROYECTO «INICIO A LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA ESTUDIANTES DE GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL»

Presentamos a continuación las características, los objetivos y las etapas del proyecto desarrollado en la asignatura «Sociedad, Cultura y Educación», durante el curso 2016-2017.

El proyecto se dirigió al alumnado del primer curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la UC (España). El curso cuenta con tres grupos de estudiantes: dos matutinos (A y B) y uno en el turno de la tarde (C), impartándose la docencia por un profesor diferente en cada uno de ellos. El número de estudiantes de cada grupo suele ser de 45 en el turno de mañana y 30 en el turno de tarde, lo que hace un total aproximado de 120 estudiantes.

Se enmarca en la asignatura cuatrimestral «Sociedad, Cultura y Educación» (de septiembre a enero), impartida desde el Área de Sociología. Se organiza en cuatro bloques temáticos: «Estudiando la Sociedad: conceptos claves»; «Investigando (en) la escuela. Técnicas de investigación social»; «Nuevas situaciones y realidades escolares» y «Desigualdades sociales y educativas». Sus objetivos, tal y como se recoge en su *Guía docente*⁷, pretenden, entre otros:

⁶ No es objetivo de este trabajo evaluar el aprendizaje del alumnado en términos de adquisición de nuevos conocimientos. El texto se centra en señalar los resultados de un proyecto de innovación docente que pretendió que estudiantes del primer año del Grado de Magisterio experimentaran el proceso de investigación socioeducativa.

⁷ Disponible en <http://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2016/es/G290.pdf>.

«Analizar las características de la estratificación social (socioeconómica, étnica y de género) de la sociedad actual y examinar el papel de la escuela en la búsqueda de la igualdad social»; «Conocer las técnicas más significativas de la investigación social»; «Conocer y comprender las relaciones entre educación y sociedad como herramienta para desarrollar una educación de calidad que contribuya a la transformación del contexto y a la mejora de la vida de las personas»; «Adquirir visión crítica para acercarse al mundo educativo», o «Desarrollar una visión sociológica de los fenómenos sociales».

Además, el proyecto se enlaza con otros realizados en los últimos años en el marco de la asignatura «Sociedad, Cultura y Educación» de los Grados de Magisterio, de diferentes universidades españolas (Durá Garcés, 2016; Jiménez-Delgado, Jarreño-Ruiz, García Andreu y El Habib Draoui, 2016; Jiménez-Olmedo, Pueo, Penichet-Tomas y Díaz Ibarra, 2016; entre otras).

3.1. Objetivos

El profesorado implicado en el proyecto (docentes de la asignatura desde la implantación del Grado en Magisterio en Educación Infantil, en la Facultad de Educación, curso 2010-2011), los resultados y las evaluaciones de los trabajos presentados por el alumnado en cursos anteriores, y los resultados de las encuestas de evaluación realizadas por el Sistema de Garantía Interno de Calidad de la UC, establecieron como objetivos generales del proyecto: a) iniciar al alumnado en la actividad investigadora, y b) y sensibilizarles en las desigualdades socioeducativas de nuestra sociedad.

De allí, surgieron los objetivos específicos: c) suscitar reflexiones sobre las desigualdades sociales a partir del propio descubrimiento en contextos educativos; d) promover el trabajo en equipo; e) trabajar la comunicación para la difusión de resultados de una investigación, y f) conocer el proceso de investigación desde su planteamiento hasta la difusión de resultados.

3.2. Fases del proyecto

El proyecto se estructuró en tres fases cuyos detalles se explican a continuación: presentación, desarrollo y exposición de resultados.

a) Presentación

Al comienzo del curso, se informó al alumnado de los objetivos del proyecto, su imbricación dentro de la asignatura, los requisitos exigidos para su desarrollo y las actividades y los elementos considerados en la evaluación. La calificación del trabajo de investigación (y el póster que resultó del mismo) supondría el 50% de la nota de los trabajos de la asignatura, que a su vez representaría el 40% de la nota final⁸.

⁸ La evaluación global de la asignatura será la resultante de la nota obtenida en el examen escrito (60% sobre la nota final) y de la carpeta de trabajos del alumno (40%). Esta carpeta, además del trabajo grupal que explicamos en este artículo, incluirá los trabajos individuales solicitados.

Dado el carácter grupal del trabajo, se formaron grupos de entre 3 a 5 personas. Se fijaron las sesiones de la asignatura dedicadas al trabajo en clase, supervisadas y orientadas por el profesorado, quien además dedicaría parte de sus tutorías programadas (individualizadas y/o grupales) para resolver dudas, a lo largo del cuatrimestre.

Para su evaluación, el grupo debería entregar el informe del trabajo de investigación por escrito (6 mil-8 mil palabras) al final de la asignatura, y además defenderlo a partir de plasmarlo en un póster científico elaborado con los principales datos del proyecto. El trabajo solicitado al alumnado debía responder a la siguiente estructura:

Tabla 1. Estructura del trabajo

1. Planteamiento de la investigación
a. Interés por el tema. b. Tema elegido. c. Revisión bibliográfica. d. Objetivos. e. Hipótesis.
2. Diseño y planificación de la investigación
a. Sujeto/s de la investigación. b. Perspectiva elegida. c. Técnica de recogida de datos a utilizar. d. Instrumento empleado para la recogida de datos.
3. Ejecución
a. Recogida de datos.
4. Interpretación y conclusiones
a. Elaboración de resultados. b. Conclusiones generales.
5. Difusión de resultados
a. Cómo, cuándo y dónde se difundirían.

Todos estos requisitos fueron entregados por escrito al alumnado, quien pudo disponer de esta información en el *Moodle* de la asignatura.

b) Desarrollo del proyecto y metodología del trabajo

Una vez fijados los grupos y conocidas las exigencias del trabajo, este tuvo su punto de partida (o continuación), en el tema 2 del programa de la asignatura. Bajo el título «Investigando (en) la escuela. Técnicas de investigación social», y sirvió para explicar las fases de una investigación social y las principales técnicas de recogida de datos cuestiones que, como

veremos más adelante, se retomaron en las sesiones de trabajo en grupo⁹. Posteriormente, el tema 3, «Desigualdades sociales y educativas», tuvo como objetivo fijar los principales conceptos relacionados con las desigualdades sociales y educativas, así como sus principales manifestaciones. De este modo, el alumnado comenzaba a imbuirse de problemáticas y realidades sociales que les servirían para fijar su tema de investigación, tarea sobre la que versaron las primeras sesiones de trabajo en clase. La premisa a considerar, a la hora de elegir el tema, fue que además de estar relacionado con las desigualdades sociales y/o educativas, fuera de interés para el conjunto del grupo; esto es, que existiera una inquietud por indagar una preocupación, una situación que les afectara o interesara y además que estuviera ligada a un escenario cercano, a un contexto cotidiano en el que el acceso, a la hora de la recogida de datos, fuera accesible y fácil. En definitiva, se trataba de despertar su interés investigador indagando en lo cotidiano. A modo de ejemplo, algunas de las temáticas estuvieron relacionadas con la presencia de mujeres en puestos de responsabilidad en el sistema educativo; diferencias entre la escuela rural y urbana; estrategias para la inclusión socioeducativa de la población; consecuencias del nuevo calendario escolar, implementado en Cantabria durante el curso 2016-2017; inclusión de estudiantes refugiados del conflicto sirio, en el sistema educativo español; sistema de «mediadores culturales» para alumnado migrante, o la formación del profesorado en uso de herramientas TIC.

Junto a las clases teóricas se incluyeron sesiones dedicadas al trabajo en grupo, estructuradas en torno a las explicaciones de los docentes sobre los métodos y las estrategias a seguir en el desarrollo del proyecto, y al trabajo autónomo del alumnado. Así, cada sesión se dedicó a la explicación y aplicación práctica de cuestiones como:

- A. *Planteamiento de la investigación*: El alumnado fijó el tema a investigar tras la puesta en común y debate de ideas. Se enseñó a elaborar objetivos (generales y específicos), formular hipótesis y las variables que soportan el proceso de indagación sistematizada.
- B. *Diseño y planificación de la investigación*: O proceso de selección de una metodología de investigación coherente con la perspectiva sociológica. Se enseñó al alumnado la necesidad que conocer y usar las herramientas o las técnicas de recogida de información en función de los objetivos estipulados. Por ejemplo, se puntualizó la importancia de comprender las características de la etnografía aplicada a contextos educativos que, en palabras de Serra (2004: 167), es una «descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura»¹⁰.
- C. *Desarrollo*: Se dotó de los conocimientos para elaborar un breve marco teórico y un marco contextual, y se llevó a cabo la recogida de datos entre los sujetos de la investigación, esto es, el trabajo de campo. En todo momento el profesorado incidió en la necesidad de considerar los aspectos éticos de la investigación: solicitar permiso a las familias en caso de trabajar con menores; garantizar el anonimato y confidencialidad de los datos recabados; devolución de la transcripción de las entrevistas si las personas entrevistadas lo consideraban oportuno...

⁹ Con el objetivo de dotar al alumnado de materiales de consulta sobre metodología de investigación científica, en la etapa de preparación se utilizaron fragmentos del texto *Nueva guía para la investigación científica* de Heinz Dieterich (2002), en donde se pretende explicar al alumnado de los primeros años de grado, algunos aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos básicos del proceso de investigación tanto práctica como empírica.

¹⁰ Para Carles Serra (2004), la educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, puede ser descrita y analizada considerando «[...] el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación» (p. 166). Para mayor información se sugiere consultar: Carles Serra (2004), *Etnografía escolar. Etnografía de la educación*.

- D. *Interpretación y conclusiones (o resultados)*: Una vez recogidos los datos se enseñó a analizar la información recabada: vincular y contrastar los datos obtenidos con el problema manifestado en la hipótesis y, a partir de allí, explicar la dinámica de relaciones existentes en la realidad observada.
- E. *Difusión de resultados*: Por último, se explicaron las cuestiones fundamentales para elaborar un informe de investigación y la confección de un póster científico, el cual protagonizó la última fase del proyecto.

De este modo, el alumnado estuvo acompañado a lo largo de todo el proceso del profesorado de la asignatura, tanto en las sesiones dedicadas a ello en clase, como en tutorías fuera del horario de la asignatura.

c) Exposición de resultados

Los resultados de la investigación se plasmaron en dos documentos. Un informe escrito de investigación y un cartel confeccionado por cada grupo que fue presentado y defendido frente al resto del salón. De esta manera se trabajó, además la difusión de resultados académicos, a través de un formato habitualmente utilizado entre la comunidad universitaria. Las últimas sesiones de la asignatura se emplearon para esta exposición. Cada grupo contó con 15 minutos para explicar las partes contenidas en el póster expuesto.

3.3. Evaluación

El proceso de evaluación en estudios de Grado puede ser entendido de diferentes formas. En este proyecto, se utilizó un modo de examinación cualitativa de la calidad del aprendizaje del alumnado; es decir, se elaboró y explicó una rúbrica para intentar medir los conocimientos adquiridos, mediante la revisión de un trabajo escrito y un cartel o póster científico, como resultados del proceso de investigación.

En ámbitos educativos es común asociar la evaluación con la aplicación de exámenes para medir los resultados de aprendizaje; no obstante, en este ejercicio se incluyó un instrumento de calificación que favoreciera la identificación de elementos de mejora en la elaboración de un trabajo de investigación, así como la exposición y defensa de un cartel científico. El trabajo de cada grupo fue evaluado siguiendo la rúbrica que se expone a continuación en la que, como puede comprobarse, se atendió a aspectos tanto relacionados con el trabajo escrito como a la presentación de los resultados.

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación

CRITERIOS	33% INFERIOR	34% MEDIO	33% SUPERIOR	VALOR	PUNTUACIÓN
Trabajo de investigación:					
1. Forma (presentación): elaboración clara y concisa de la redacción (se entienden las frases y los párrafos), y se utiliza un vocabulario variado y adecuado.	La mayoría de frases y párrafos NO se entienden. El vocabulario utilizado NO es variado y adecuado. VALOR: de 0 a 0,49	Una parte considerable de frases y párrafos NO se entienden. Una parte considerable del vocabulario utilizado NO es variado y adecuado. VALOR: de 0,50 a 1,00	La mayoría de frases y párrafos se entienden. El vocabulario utilizado es variado y adecuado. VALOR: de 1,01 a 1,50	1,5	
2. Organización y metodología: se presenta el trabajo según las indicaciones dadas en el apartado «Estructura del trabajo».	El texto NO es coherente en su organización y con la metodología. VALOR: de 0 a 0,66	El texto presenta partes coherentes y partes incoherentes. VALOR: de 0,67 a 1,33	El texto es muy o totalmente coherente en su organización y metodología. VALOR: de 1,34 a 2,00	2	
3. Contenidos: se valora su pertinencia y relevancia sobre las desigualdades sociales y educativas.	Ausencia de contenidos relevantes o escasa pertinencia de los mismos. VALOR: de 0 a 0,66	Hay contenidos, pero la mayoría de ellos son escasamente pertinentes. VALOR: de 0,67 a 1,33	Se dan contenidos pertinentes a las temáticas sobre desigualdades sociales y educativas. VALOR: de 1,34 a 2,00	2	
Presentación y defensa del cartel (o póster científico):					
4. Presentación del cartel: redacción legible, coherente y sin faltas de ortografía.	La mayoría de las palabras e imágenes son ilegibles. Presenta un buen número de faltas de ortografía, tanto leves como graves. VALOR: de 0 a 0,49	Una parte considerable de las palabras e imágenes son ilegibles. Presenta varias faltas de ortografía, tanto leves como graves. VALOR: de 0,50 a 1,00	La mayoría de las palabras e imágenes son legibles. El trabajo NO presenta faltas de ortografía (quizás alguna leve). VALOR: de 1,01 a 1,50	1,5	
5. Exposición y defensa en clase del cartel: se valora el dominio del tema elegido.	Escaso dominio del tema elegido en la investigación VALOR: de 0 a 0,99	Hay partes del tema que se dominan, pero otras NO. VALOR: de 1,00 a 2,00	El grupo domina el tema elegido. VALOR: de 2,01 a 3,00	3	
TOTAL				10	

4. CONCLUSIONES

Para finalizar, se señalan algunas ideas resultantes de la observación y la interpretación de las fases que constituyeron el proyecto de innovación docente para formar a nuestro alumnado en técnicas y estrategias de investigación científica, identificando problemáticas socioeducativas en entornos próximos al centro escolar o a su comunidad.

a) El proyecto pretendió que el alumnado experimentara a lo largo del cuatrimestre un proceso de formación alternativo y complementario, donde se relacionaran directamente conocimientos teóricos con prácticos por medio de una investigación socioeducativa. El desarrollo de actividades específicas permitió resignificar el espacio del aula que durante los seminarios se convirtió «en un laboratorio en donde convergen categorías, conceptos, principio métodos y técnicas que se encuentran en el mundo científico en perpetua transformación y cuestionamiento» (Padilla, 2012: 72).

Weinstein (1992, en Padilla, 2012: 75) considera que «es necesario que la operación en el aula asuma el carácter de una experiencia social para el estudiantado y que el estudio, la discusión y la lectura se integren y desarrollen por efecto de la actividad común del alumnado en su mutuo intercambio de ideas, opiniones, ideología, sentimientos, etcétera». En otras palabras: la simple reconfiguración del espacio físico para el desarrollo de debates y seminarios de investigación –además de ser otra forma de incentivar el llamado trabajo colaborativo–, constituye una mínima pero significativa contribución a las dinámicas educativas, ya que permite concretar la horizontalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) La participación activa del alumnado durante el proyecto, manifestó la importancia de invitarlo a asumir su responsabilidad personal en su proceso formativo. A través de una participación activa en el trabajo, se estimula la autonomía personal y un compromiso con el equipo. Implícitamente, el proyecto promovió el fortalecimiento de las relaciones grupales; sin embargo, de forma explícita buscó, mediante el trabajo cooperativo, el surgimiento de compromisos personales y grupales sobre su proceso educativo. Si bien de la realización de ejercicios colectivos no resultan experiencias novedosas en contextos de educación superior, esta experiencia de perdurar en el tiempo podría contribuir a promover cambios –sobre todo culturales–, ya que al formar al alumnado en el uso de estrategias y de técnicas de investigación sociológicas para contextos educativos, se reconfiguran algunos paradigmas sobre los procesos de construcción del conocimiento, de manera que estos incluyan de forma más directa, el contexto inmediato del estudiantado.

c) Como se ha explicitado, la meta del proyecto fue que el alumnado del primer curso llevara a cabo una actividad de investigación y realizara un ejercicio de difusión de los resultados. De otro lado, promovió entre el alumnado un proceso de reflexión sobre las desigualdades socioeducativas y cómo estas se manifiestan en su contexto más cercano. Las conclusiones de los trabajos permiten asegurar que el proceso seguido ha ayudado a nuestro alumnado a problematizar los fenómenos sociales. A partir de sus exposiciones se puso de manifiesto no solo el proceso seguido en la elaboración de la investigación, sino también el descubrimiento de algunas realidades de las que no se había reflexionado –aun siendo cercanas–, ni considerado algunas circunstancias sociales en el desarrollo de la actividad educativa. Por ejemplo: las diferencias existentes en las oportunidades escolares en la escuela rural y la escuela urbana; las limitaciones de la educación intercultural ante la llegada de población inmigrante a la escuela; el uso de TIC en contextos educativos y su relación con la brecha digital; los roles de género en los centros educativos; la conciliación familiar y reorganización del calendario escolar en la Comunidad de Cantabria; el uso de *gadgets* en escuelas de educación básica...

La experiencia puede caracterizarse como un complemento formativo sobre el uso de métodos de observación científica; es decir, es una práctica innovadora en tanto que los conocimientos tienen aplicación en otras asignaturas y en la elaboración del Trabajo de Fin de Grado. Además, en la asignatura en la que tiene lugar el proyecto, hasta este curso, la explicación de la metodología de investigación se ceñía a la exposición teórica por parte del profesorado, no poniéndose en práctica las enseñanzas transmitidas. De este modo, el proyecto supone una innovación en el propio desarrollo de la asignatura con implicaciones, como hemos dicho, en otras materias.

d) Se señala la implicación del profesorado de la asignatura «Sociedad, Cultura y Educación», soportada sobre principios teóricos y metodológicos de la Sociología de la Educación, como guías y organizadores de un modelo de enseñanza-aprendizaje que promueve relaciones horizontales entre los docentes y el alumnado. Es decir, el rol de los docentes fue de coordinadores y moderadores de las discusiones y de los seminarios en el aula, también en el tiempo dedicado a desarrollar tutorías por equipo. Rimari (s/f: 5) afirma que una innovación educativa conlleva un cambio cultural de los individuos que forman parte de ella; «Implica cambios en las actitudes, en las creencias, en las concepciones y las prácticas en aspectos de significación educativa, como la naturaleza y función de la educación y de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción y relación con el conocimiento, la estructura y funcionamiento, y las relaciones entre los diferentes actores involucrados».

Sin embargo, los responsables de los grupos del primer curso del grado en Educación de Magisterio Infantil, no son las únicas fuentes de información a través de las cuales el estudiantado adquiere conocimientos. Siguiendo a Tello y Aguaded (2009: 45), se afirma que la labor del profesor consiste en «hacer que el alumnado se permita él mismo la posibilidad de buscar su propio bagaje cognitivo y relacional, en un mundo plural». Finalmente, la puesta en marcha del proyecto supuso la mejora de la coordinación del profesorado de la asignatura (responsable, cada uno, de uno de los grupos), dado que se requirió de un trabajo conjunto en el diseño de actividades. ■

REFERENCIAS

- Barone, M. y Draganchuk, C. (2010). «El proceso enseñanza-aprendizaje de las Teorías Sociológicas clásicas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNAM». *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-027/2.pdf> Fecha de consulta: 17-12-2020.
- Bojalil, L.F. et al. (1981). *El Proyecto Académico de la UAM-Xochimilco*. R. U. México: UAM-Xochimilco.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chacón, J. (2013). «Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de “Proyecto Aula” de la Universidad Veracruzana». *Revista Mexicana de Investigación educativa. RMIE*, 18 (58). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300004 Fecha de consulta: 17-12-2020.

Durá Garcés, M.C. (2016). *La formación sociológica en el Grado de Educación Infantil. Una investigación-acción desde la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Elder, L. & Paul, R. (1994). «Critical Thinking: Why we must transform our teaching». *Journal of Development Education*, 18(1), 34-35.

Facione, P. (1990). *The Delphi Report, Critical Thinking: A statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California: California Academic Press. Recuperado de <http://www.insightasses-sment.com> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo 2003/6*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Chile: Universidad de Talca.

Heinz, D. (2002). *Nueva Guía para la investigación científica*. México: Arial.

Hutchings, P. & Shulman, L.S. (1999). «The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments». *Change*, 31(5), 10-15. Recuperado de: <http://www.carnegiefoundation.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=613> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Imaz, J.I. (2015). «Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?”», *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.

Jiménez-Delgado, M.; Jareño-Ruiz, D.; García Andreu, H. y El Habib Draoui, B. (2016). «Historias de vida y género: Metodología de investigación en la formación inicial del profesorado». En M. Tortosa Ybáñez; S. Grau Company y J.D. Álvarez Teruel (Coord.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares, 1996-2003*. Alicante: Universidad de Alicante.

Jiménez-Olmedo, J.M.; Pueo, B.; Penichet-Tomas, A. y Díaz Ibarra, J. (2016). «Investigación para la formación de alumnado de magisterio de educación primaria, basado en el descubrimiento». En M. Tortosa Ybáñez; S. Grau Company y J.D. Álvarez Teruel (Coord.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, 853-862. Alicante: Universidad de Alicante.

López-Ybáñez, J. (2010). «Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 9-28.

Marinetto, M. (2003). «Who wants to be an active citizen? The politics and practice of community involvement». *Sociology. Journal of the British Sociological Association*, 37(1), 103-120.

Marzano, R. J. & Brandt, R.S. et al. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Morales, P. (2002). «¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior?». En J.C. Torre Puente (Ed.), *Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica*, 19-99. Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE.

Morales, P. (2010). «Investigación e innovación educativa». *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 8(2), 47-73.

Morales Romo, N. (2018). «Retos para la formación de futuros docentes en el contexto de la sociedad actual». *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 695-708. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11671/7626> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Morales Zúñiga, L.C. (2016). «Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLVI, 4, 65-96.

Morán, P. (2004). «La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula». *Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72. Disponible en https://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-105-106-41-72 Fecha de consulta: 17-11-2020.

Moreno, T. (2009). «La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos». *Revista mexicana de investigación educativa*. RMIE 14. 41. Versión impresa ISSN 1405-6666. México.

Moreno Mínguez, A. y Carrasco-Campos, A. (2014). «El papel de la Sociología en las Ciencias de la Educación: aportaciones y competencias para los futuros maestros». *TABANQUE. Revista pedagógica*, 27, 235-250.

Muñoz, M. y Concha, C. (2013). «Cultura y poder en los centros escolares. Una mirada sociológica». *Synergies*, 9, 23-33. Recuperado de: https://gerflint.fr/Base/Chili9/Munoz_Concha.pdf Fecha de consulta: 17-11-2020.

Paba, C., Lara, R.M. y Palmezano, A.K. «Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios». *Duazary*, 5(2), 99-106. Recuperado de: <https://doi.org/10.21676/2389783X.66> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Padilla, A. (2012). «El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México». *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(3) 71-98.

Rimari, W. (s/f). *La innovación educativa: un instrumento de desarrollo*. Perú. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf Fecha de consulta: 5-03-2019.

Sánchez, M.; Escamilla, J. y Sánchez, J. (2018). «¿Qué es la innovación en educación superior?». En M. Sánchez y J. Escamilla, *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Red de Innovación Educativa (RIE360), 19-41. Recuperado de http://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2018/12/Perspectivas-de-la-innovacion-educativa-en-universidades-de-Mexico-ISBN9786078389230_ebook.pdf Fecha de consulta: 27-03-2020.

Serra, C. (2004). «Etnografía en la escuela. Etnografía de la educación». *Revista de Educación*, 334, 165-176. España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf Fecha de consulta: 17-11-2020.

Scriven, M. & Paul, R. (2003). *Defining Critical Thinking*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Tello, J. y Aguaded, J.I. (2009). «Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos». *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado de: www.sav.us.es/pixelbit/actual/3.pdf Fecha de consulta: 23-03-2020.

Venegas, M. (2012). «Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario». *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 403-422.

Vigotsky, S. L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Villarreal, R. et al. (1973). *Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM-X.

CUALIDADES Y COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: LA VISIÓN DE LOS DOCENTES

QUALITIES AND COMPETENCES OF THE UNIVERSITY PROFESSOR: THE TEACHERS' VISION SUMMARY

Sara Elvira Galbán Lozano¹
<https://orcid.org/0000-0002-9915-0441>

Claudia Fabiola Ortega Barba²
<https://orcid.org/0000-0003-2709-2024>

Recibido: septiembre, 30 2020 - Aceptado: octubre 19, 2020

RESUMEN

Este artículo es producto de una investigación cuyo objetivo fue caracterizar al buen profesor universitario a partir de las consideraciones que este hace en torno a su propia práctica. Para cumplir el objetivo, se optó por el enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica, utilizando a la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de información, y al método de las comparaciones constantes para el proceso de análisis. Dentro de los hallazgos más relevantes se encontró que los profesores participantes, todos ellos experimentados, consideran que un buen docente universitario necesita de cualidades personales, de competencias técnicas, de pasión por enseñar, del buen empleo de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje pero, que lo más importante, radica en colocar en el centro de la actividad profesional al estudiante.

Palabras clave: competencias del docente, enseñanza, interés por el aprendizaje, investigación pedagógica, profesor de enseñanza superior.

¹ Doctora en Pedagogía, Universidad de Barcelona, España. Profesora investigadora, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México. Candidata en el Sistema Nacional de Investigadores. sgalban@up.edu.mx

² Profesora investigadora, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México. Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Candidata en el Sistema Nacional de Investigadores. cortega@up.edu.mx

ABSTRACT

This research shows the characteristics of a good university professor from the perspective they have about their own practice. To meet the objective, we opted for the qualitative approach with a phenomenological perspective, using the semi-structured interview as an information gathering technique and the method of constant comparisons for the analysis process. Among the most relevant findings is that all of the professors consider that a good university teacher needs both personal qualities and technical competences, but that the most important consideration should be a student centered education process, along with passion for teaching and the use of didactic strategies focused on learning.

Keywords: Teacher Competences, Teaching, Interest in Learning, Pedagogical Research, Higher Education Teacher.

INTRODUCCIÓN

En las publicaciones especializadas sobre docencia universitaria es una constante el preguntarse sobre qué diferencia a un profesor, bien valorado por los estudiantes, de otro que no cumple con las expectativas de los mismos; una de las respuestas se encuentra en las competencias que este profesional ha de tener, como lo afirma Mas (2012): la calidad del profesor en las aulas no se reduce al dominio de los contenidos de su área de especialización, sino que requiere de saberes pedagógicos, didácticos, curriculares, contextuales y prácticos (Jarauta y Medina, 2012). Ello se refuerza con el trabajo de Alonso (2019) quien comenta que un buen profesor universitario es aquel con cualidades personales, profesionales y metodológicas, siendo las más valoradas por los estudiantes: la claridad en la exposición, el dominio de la asignatura, la buena comunicación y preparación de las clases, junto con el respeto, la actitud positiva y la calidad humana.

Ser un buen profesor universitario significa mucho más que el solo poseer la capacidad intelectual para utilizar estructuras cognitivas, como base para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje; el serlo implica un camino integral de mejora personal con el fin de promover la transformación del que aprende, lo cual no se resuelve solo con el dominio del contenido y de los medios didácticos, sino sobre todo mediante la preocupación de cuidar al otro, de procurarle el mayor bien posible, de cubrir sus necesidades. Esto requiere el cultivo de cualidades personales y profesionales con miras a influir en el estudiante y motivarlo hacia la acción educativa (Galbán, 2016; Meza, 2017).

El objetivo de la presente investigación es mostrar las características del buen profesor universitario a partir de las consideraciones que este hace en torno a su propia práctica. Lo anterior resulta significativo para la investigación sobre docencia universitaria pues, en general, los estudios que rescatan la idea de caracterizar a un buen profesor lo hacen, por un lado, a partir de las valoraciones que los estudiantes realizan sobre la práctica docente, y por el otro, en las percepciones que tienen los profesores durante su formación inicial, dejando muchas veces de lado a los profesores experimentados.

EL PROFESOR UNIVERSITARIO

La universidad se concibe como «una comunidad de personas y saberes, como una institución dedicada a la enseñanza, al cultivo del saber universal, a su acrecentamiento

mediante la investigación en las diversas ciencias, y a la educación superior e integral de sus estudiantes» (Ponz, 1996: 86), convirtiéndose en la expresión corporativa de la vocación de enseñar y del deseo de aprender.

La tarea fundamental de cultivar el saber, define a la universidad como organización y espacio de relaciones sociales, de diálogo. Su eje de sustentación es la cultura que requiere como condición necesaria del pensamiento y de la búsqueda de la verdad, mediante la investigación y la docencia (Hernández, 2018); ahí surge el profesor universitario, concebido como un estudioso, permanente generador de conocimiento y de comunidad académica, un visionario y conductor de un complejo proceso de formación, quien requiere poseer ciencia, experiencia y vocación académica, además de integridad moral y espíritu indagador (Hernández, 2018). Todo ello configura el rol docente que, según Zabalza (2002), se expresa en dos dimensiones: personal y profesional.

En la primera, parece claro que buena parte de la capacidad de influencia de los profesores en los estudiantes, se deriva de lo que se es como persona; por eso, si el profesor está satisfecho con su trabajo y posee una trayectoria académica bien trazada, mejoran los procesos formativos, lo que además lleva a reconocer la docencia como profesión enmarcada en un área del saber especializado (dimensión profesional), en donde «no es suficiente dominar los contenidos, ni ser un buen investigador en el campo, la profesionalidad docente tiene que ver con los alumnos y cómo podemos actuar para que aprendan efectivamente lo que pretendemos enseñarles» (Zabalza, 2002: 114). De este rol se desprenden distintas funciones institucionales: investigación, docencia, difusión de las investigaciones y de las innovaciones pedagógicas, tutoría y participación en la gestión académica (Benedito, 1992; Mas, 2012).

También de funciones propias de un microescenario –el aula– que se concretan en la formación del estudiante en relación con el objeto disciplinar y, por el otro, en la preparación del alumno para desenvolverse en el terreno profesional y humano (Pérez, Ruiz y Sanz, 2014). Esto exige del profesor universitario, ayudar y animar a los estudiantes a aprender para lo cual se requiere, según Bain (2007) y Tarabay (2009), de las siguientes cualidades: dominar el contenido que se busca enseñar; basar las sesiones en la resolución de problemas y en retos intelectuales; conformar entornos para el aprendizaje crítico natural; confiar y acoger a los estudiantes; evaluar continuamente la práctica docente, y tener vocación por la enseñanza.

Paralelamente a estas cualidades, las competencias docentes «se caracterizan por ser complejas, pues combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula» (Barrón, 2009: 78); se refieren no solo al capital de conocimientos disponibles, sino a habilidades profesionales y valores éticos, todo ello vinculado con el saber, el saber hacer, el saber ético y el saber convivir (Durán, 2016).

En la literatura especializada, existen diversas clasificaciones sobre competencias docentes, que buscan configurar el perfil del profesor universitario, con miras a establecer procesos de formación y evaluación. Referente obligado es la propuesta de Zabalza (2007), quien señala que un buen profesor universitario debe: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer explicaciones comprensibles; manejar tecnología; diseñar metodología y organizar las actividades; comunicarse-relacionarse con los alumnos; asesorar y evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; identificarse con la institución, y trabajar en equipo.

Otra propuesta sobre competencias del docente universitario es la desarrollada por Mas (2011) quien establece cinco: 1) diseñar el programa de la asignatura de acuerdo a necesidades, contexto y perfil profesional; 2) desarrollar el proceso didáctico, promoviendo oportunidades de aprendizaje individual y grupal; 3) asesorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, propiciando la autonomía; 4) evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, y 5) contribuir activamente a la mejora de la docencia.

Por su parte Ruiz y Aguilar (2017), a partir de la elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación de la práctica docente, establecen dos tipos de competencias del docente universitario: transversales y específicas. Las primeras atraviesan todo el trabajo docente y se refieren a valores, actitudes y cualidades personales que impregnan la actividad cotidiana, además de reflejar la identidad y los principios de la institución educativa en la que se trabaja. Las segundas, se relacionan con las funciones propias del profesor universitario: docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión institucional.

Pareciera, pues, que ser un buen profesor universitario implica cumplir ciertas funciones y poseer conocimientos, cualidades y competencias a las cuales se ha hecho mención; sin embargo, al ser la profesión docente compleja y dinámica es necesario escuchar la voz de los actores a partir de su experiencia y lo que estos consideran lo hace ser reconocidos por los estudiantes.

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, con perspectiva fenomenológica. Como afirman Merriam y Tisdell (2016), los estudios cualitativos «[...] buscan descubrir y comprender un fenómeno, un proceso o las perspectivas y cosmovisiones de las personas involucradas, cómo las personas interpretan sus experiencias y qué significado les atribuyen» (p. 15). En este caso, se busca mostrar las características del buen profesor universitario a partir de sus consideraciones sobre la práctica docente; lo que interesa es resaltar la mirada sobre su propia experiencia y lo que él considera lo hace ser bien valorado por sus estudiantes.

Se optó por una perspectiva fenomenológica: conocer la realidad tal como otros la experimentan, para entender cómo perciben las cosas los protagonistas (Taylor y Bogdan, 1994). Patton (2015) explica que la fenomenología busca comprender cómo las personas describen e interpretan las experiencias, de esta forma se examina el modo en que otros experimentan el mundo. Importa lo que las personas perciben como relevante, pues se considera preferente el significado que los propios protagonistas otorgan a sus acciones (Tójar, 2006). Así mismo, desde esta perspectiva, los seres humanos están vinculados con su mundo y, por ende, enfatiza la experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Galeano, 2004).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El criterio de inclusión en este estudio remite a profesores universitarios adscritos a diferentes escuelas y facultades de una universidad particular de la Ciudad de México, reconocidos por los estudiantes como profesores de excelencia en la evaluación semestral

institucional que valora el desempeño docente. Dicha evaluación mide, a través de una escala estimativa, rubros en torno a la identificación con la filosofía institucional, así como a las cualidades y competencias docentes de los profesores.

A continuación se muestra el perfil de los once profesores participantes en este estudio.

Figura 1. Perfil de los profesores

Profesor	Sexo	Edad	Escolaridad	Área de estudio	Área de adscripción	Años de docencia	Tipo de contratación
P1	Masculino	31	Licenciatura	Pedagogía	Pedagogía	6	Asignatura
P2	Femenino	54	Doctorado	Terapia en comunicación humana	Pedagogía	30	Tiempo completo
P3	Femenino	53	Maestría	Pedagogía	Empresariales	28	Asignatura
P4	Masculino	45	Maestría	Derecho	Derecho	20	Asignatura
P5	Masculino	40	Doctorado	Administración de empresas	Empresariales	15	Tiempo completo
P6	Masculino	45	Doctorado	Derecho	Comunicación	22	Tiempo completo
P7	Femenino	50	Maestra	Administración de empresas	Empresariales	25	Asignatura
P8	Masculino	78	Doctorado	Filosofía	Filosofía	50	Asignatura
P9	Masculino	58	Licenciado	Mecánico electricista	Ingeniería	30	Tiempo completo
P10	Femenino	38	Maestría	Terapia en comunicación humana	Psicología	14	Tiempo completo
P11	Femenino	50	Maestría	Electrónica	Ingeniería	25	Asignatura

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio participaron 5 mujeres y 6 hombres, con una media de edad de 45 años y de 22 años de tiempo en la docencia. Uno solo tiene licenciatura, seis cuentan con maestría y cuatro con doctorado, de estos últimos, dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. En cuanto al tipo de contratación, cinco trabajan de tiempo completo en la universidad y seis son de asignatura con tiempo de dedicación parcial a la docencia, pues atienden otros proyectos de sus campos de especialidad.

RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada, basada en las siguientes ideas detonadoras: ¿por qué decidiste ser profesor universitario?, ¿cómo te concibes como profesor?, descripción de la práctica docente, fortalezas, áreas de oportunidad y retos como profesor.

Se realizaron once entrevistas de forma individual, pues como sugiere Robles (2011), esto establece un lazo de intimidad y complicidad con cada entrevistado de forma que compartan su experiencia con mayor confianza. Las entrevistas duraron entre 40 y 50 minutos y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción, atendiendo al criterio de confidencialidad, con el permiso de los entrevistados.

Análisis de la información

Aun cuando el método cualitativo elegido es la fenomenología, se analizó la información con la propuesta surgida desde la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) que sugiere el método de las comparaciones constantes. La anterior decisión se tomó debido a que:

[...] la naturaleza de las cuestiones de investigación, guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la elección [y combinación] de unos métodos u otros [...], los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber (Rodríguez, Gil y García, 1999: 40-41).

Este método combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas, en tres momentos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 1998). Así, después de leer varias veces cada entrevista, se identificaron unidades de significado, las cuales fueron agrupadas en categorías de análisis, que se interrelacionaron, integraron y refinaron en un mayor nivel de abstracción (Creswell, 2002). Para llevar a cabo lo anterior se siguió un proceso inductivo y dialéctico que se describe a continuación.

En un primer momento, se realizó una lectura detallada de las entrevistas con el fin de tener una idea general de su contenido e identificar las principales temáticas en el discurso de los protagonistas. Posteriormente, se segmentó en unidades de significado, considerando los fragmentos que reflejaban ideas similares (codificación abierta). Cada unidad se estableció con un número consecutivo y un identificador del profesor participante (así P1 representa al primer profesor, P2 al segundo, hasta P11 al último).

A medida que avanzaba el análisis e iban apareciendo nuevas unidades de significado, se comparaban con las categorías previamente creadas para incluirlas en una de ellas; si alguna de las unidades no coincidía con las ya creadas, se definía una nueva categoría y se reubicaba (codificación axial). Finalmente, se depuraron los códigos creados y asignados a las unidades de significado, permitiendo fusionar categorías semejantes y redefinir algunas para adecuarse mejor al contenido.

Una vez que se hizo este procedimiento con cada entrevista y se alcanzó la saturación teórica (Strauss y Corbin, 1998) —es decir, que no aparecieron unidades de significado distintas a las ubicadas en las subcategorías, categorías y metacategorías ya configuradas, además de que estas contaban con información variada y suficiente—, se tomó la decisión de no realizar más entrevistas.

VALIDEZ Y CREDIBILIDAD

Lincoln, Lynham y Guba (2011) proponen, como formas de rigor metodológico, el cuidado en la conceptualización, manejo de los datos y la presentación de resultados. Para establecer la validez y confiabilidad de los resultados se realizaron los procedimientos que a continuación se describen:

- 1) Una vez transcritas las entrevistas, los participantes tuvieron la oportunidad de revisarlas con la finalidad de aprobar o modificar la información. Esta técnica es descrita por Lincoln y Guba (1985) como la más importante para establecer credibilidad.
- 2) El proceso de categorización previamente descrito, fue realizado de manera colegiada por las autoras de esta investigación. Lo anterior hace referencia a lo que Patton (2015) sugiere como técnica de comparación que involucra a más de dos personas analizando datos y resultados.

RESULTADOS

En el análisis de la información emergieron dos metacategorías: 1) sobre la figura del profesor, y 2) sobre la práctica docente, dentro de las cuales se generaron categorías y subcategorías que se exponen a continuación:

Figura 2. Metacategorías, categorías y subcategorías del análisis

Metacategorías	Categorías	Subcategorías
Sobre la figura del profesor.	Visión de sí mismo.	Significado y papel docente.
		Dinamismo de la profesión docente.
		Relación con los estudiantes.
	Cualidades.	Pasión por enseñar.
		Confianza en el estudiante.
		Preocupación por el estudiante.
		Dominio del contenido.
		Exigencia académica.
	Competencias.	Gusto por el estudio.
		Practicante reflexivo.
Generador de ambientes de aprendizaje.		
Sobre la práctica docente.	Planeación.	Valoración.
		Orientaciones rectoras.
		Proceso.
	Contextualización didáctica.	
	Manejo de contenidos.	
	Estrategias de enseñanza.	Lecturas como fuente de reflexión.
		Intercambio de ideas.
		Reflexión sobre el aprendizaje.
	Variedad de medios didácticos.	
	Evaluación.	Retroalimentación.
Corresponsabilidad profesor-alumno.		

Fuente: Elaboración propia.

Las características que muestran los profesores sobre su práctica docente se presentan de acuerdo con las metacategorías que emergieron durante el análisis de la información.

Sobre la figura del profesor

Esta metacategoría muestra información en torno a la percepción de los participantes sobre su ser profesional y se compone de tres categorías: visión de sí mismo, cualidades y competencias. En cuanto a la primera, los profesores expresan cómo se perciben frente a sus estudiantes, mientras que al hablar de cualidades y competencias, comparten diferentes aspectos en torno a lo que ellos consideran que los hace ser buenos profesores.

En referencia a la visión de sí mismo, las unidades de significado se agrupan en tres subcategorías; en un primer momento, uno de los profesores comparte la concepción sobre lo que le significa ser docente y su papel frente a los estudiantes, enfatizando su rol de aprendiente:

Yo creo, que es tener muy claro mi papel como docente. No transmito conocimientos: comparto conocimientos, ayudo a generar conocimientos y administro el conocimiento. Como docente soy un sujeto que aprende (P7).

Aunado a lo anterior, otro profesor menciona el dinamismo de la profesión al considerar que, a lo largo de su trayectoria, ha ido conformando su propio estilo docente:

Fui desarrollando mi propio método. Ahora ya lo tengo más claro: al principio me conflictuaba mucho, porque pensaba que tenía que hacer lo que hacía todo el mundo, que eso es lo que esperaban los alumnos de mí (P5).

En una tercera subcategoría agrupamos lo que los profesores expresan en cuanto a su forma de ser en relación con los estudiantes, destacando la cercanía, empatía y paciencia:

Intento ser cercano, intento ser exigente y estar continuamente reflexionando sobre mi práctica docente (P5).

Soy una persona empática; trato de conectar con mis alumnos. Soy una persona comprensiva, más no complaciente (P7).

No me cuesta trabajo que los estudiantes me entiendan y tengo mucha paciencia para resolver sus dudas las veces que sea necesario (P11).

Pasando a la categoría de las cualidades, los profesores expresan que uno de los primeros aspectos que los caracterizan es su pasión por enseñar, la cual consideran una fortaleza dentro de su práctica docente:

Me gusta mucho lo que hago, por eso estudio y leo mucho (P10).

Considero, como una de mis fortalezas, el amor a la docencia (P4).

Creo que soy un profesor que hace con pasión y con gusto lo que le toca hacer (P1).

La pasión por enseñar me hace mejor profesora, porque no es un «tengo que ir a clase»; a veces llego cansada, pero trato de desconectarme y es como si el mundo se parara (P3).

Además de este amor por la enseñanza, los participantes manifiestan un interés por los estudiantes que se muestra en la confianza que les tienen, lo cual promueve el compromiso docente:

Es increíble cómo se interesan en la asignatura, cómo prestan atención. Durante la clase no vuela ni una mosca. No tengo duda que es por la confianza que les tengo (P5).

Sí, he visto que trabajan motivados. [Por ejemplo] Pides como evidencias fotos... y te llegan con videos; entonces ves que dan más de lo que se les pide, porque confías en ellos. Eso me enriquece mucho como maestro (P1).

Lo anterior se ve reforzado por su preocupación por los estudiantes, vistos como personas y como futuros profesionistas, agentes de cambio, incluso de la práctica docente:

Una de mis fortalezas es el interés por cada uno de mis alumnos como seres humanos, sobre todo porque sean agentes de cambio (P3).

Hacer reflexionar a los estudiantes es una de mis mejores prácticas en el aula, porque la vida es más que una materia. Yo les digo: «Tu carrera es muy importante, pero tu vida no la define tu carrera sino tus valores; sin embargo, a través de esta te tienes que desarrollar y preparar, porque debes ser agente de cambio» (P11).

Yo creo que cualquier profesor tendría que ver, en su alumno, alguien que puede sacar lo mejor de uno (P6).

Esta preocupación se refleja en la atención personalizada que algunos manifiestan como una actividad cotidiana:

Me gusta mucho atenderlos personalmente, yo prefiero decirles que me busquen en mi oficina para explicarles los contenidos que se les dificultan (P11).

Si veo que a la tercera no entienden, les pido que me busquen después de la clase, porque a veces los alumnos están cansados y no pueden asimilar lo mismo, aunque les trates de explicar de tres maneras diferentes (P2).

Si ves que un alumno va mal, que va faltando, que no entrega tareas y lo dejas que siga así, me parece muy sádico, porque se va a hundir, si se va chueco, hay que ayudarlo a corregir (P8).

Siendo el estudiante la fuente principal de inspiración, los profesores resaltan la importancia de la exigencia académica, relacionándola con el dominio del contenido que imparten:

Mantengo un nivel alto, para lo cual conozco y domino muy bien las materias que doy (P9).

Me describo como una profesora exigente que tiene muy claros los objetivos. Conozco, en general, muy bien la materia que imparto y cada uno de los temas (P3).

Dicho dominio es consecuencia de su gusto por el estudio y la actualización continua, como fuente de mejora personal y profesional:

Siempre me ha gustado mucho estudiar. Desde niño me gustaba leer y estudiar. Ahora ya no lo hago, sino que re-leo y re-estudio (P8).

Constantemente estoy inquieto por estudiar sobre buenas prácticas en la docencia, independientemente de los estudios formales que ya he realizado (P5).

Siento que tengo mucho que aprender todavía como docente. Evidentemente en contenidos siempre hay algo nuevo y seguramente también en materia pedagógica; ahí estoy siempre viendo en dónde flaqueo y lo estudio. Me gusta mucho estudiar (P4).

Relacionan también la exigencia académica con el establecimiento y cumplimiento de la normatividad de la clase:

Yo tengo un nivel de exigencia académica alta, lo que hace que muchos alumnos se quejen terriblemente pero, al final de cuentas, agradecen la formalidad en cuanto a las reglas del juego (P9).

En verdad creo que el alumno, independientemente de la etapa generacional, si le pones las reglas y las respetas, la dinámica de la clase es muy buena y son muy obedientes (P11).

En la parte del rigor académico, yo sí pongo las reglas claras desde el principio, sobre todo en la línea del respeto (P7).

Finalmente, dentro de la metacategoría sobre la figura del profesor, los participantes mencionan dos competencias fundamentales para su labor: el ser practicantes reflexivos y ser generadores de ambientes de aprendizaje. En cuanto a la primera, enfocan la reflexión sobre su práctica docente en diversos aspectos, pero siempre vinculándola a la mejora continua. En lo relacionado a resaltar aspectos personales, hacen referencia a la metamorfosis que van teniendo a lo largo de su trayectoria profesional:

Continuamente estoy pensando en qué clase de persona me estoy convirtiendo en el ejercicio de la docencia (P5).

Pero también a aspectos relacionados con la valoración continua del programa establecido de la asignatura, el cual sirve como fuente para la reflexión:

Tengo mi programa desglosado y rayado con anotaciones, de tal manera que cuando hago el del próximo semestre, lo retomo para mejorarlo, porque obviamente son muchas cosas que se me olvidan. Con esto me doy cuenta de los contenidos que resultan obsoletos y los quito (P4).

Me gusta reflexionar, porque de lo contrario hay una saturación de contenidos y es a veces lo que veo en los alumnos: que les damos gran cantidad de lecturas, artículos y trabajos, pero los dejamos en el hacer y hay una brecha impresionante con el ser (P3).

Además de ser practicantes reflexivos, aluden a la importancia de ser generadores de ambientes que promuevan el aprendizaje, en un clima de cordialidad, respeto y diversión:

Cuando hay un debate en clase, me gusta que tengan una cuestión fundamentada, que no solo participen criticando, sino que nos podamos centrar en un debate, amable, tranquilo y enriquecedor para todos (P10).

Me gusta que la gente que está en el salón de clases, se sienta en un verdadero ambiente de aprendizaje. Me gusta ser un profesor planeado, con estructura, y altamente divertido (P4).

Sobre la práctica docente

Esta segunda metacategoría se orienta hacia la percepción sobre su actuación profesional, enfocándose a aspectos más técnicos, expresados en seis categorías:

- Planeación.
- Contextualización didáctica.
- Manejo de contenidos.
- Estrategias de enseñanza.
- Variedad de medios didácticos.
- Evaluación.

En la categoría de *planeación*, los comentarios pueden agruparse en tres subcategorías: a) la valoración que hacen de esta; b) las orientaciones rectoras, y c) el proceso. En relación con la primera, uno de los participantes expresa la importancia de la planeación como eje articulador:

Desde mis primeros años como profesor, me di cuenta de que sí era importante tener una preparación de clases, porque eso te ordenaba y a los alumnos, también (P6).

Por otro lado, los profesores comparten lo que orienta su planeación, es decir, con base en qué presupuestos la realizan, lo cual va desde la vigencia de los contenidos y la profundidad, pasando por la complejidad y los aspectos formativos, hasta el significado de los mismos:

Empiezo a planear mis clases como cuatro meses antes. Primero lo que es innovador y más sencillo para, después, pasar a lo más complejo y abstracto (P10).

La primera parte del programa es para mí la más importante, porque es la más formativa y la que puede generar un cambio (P5).

Cuando planeo, busco empatar la metodología con los contenidos y pensar las actividades de aprendizaje, de forma que se desarrollen habilidades y siempre busco que todo lo que se esté enseñando tenga un significado práctico (P1).

En cuanto al proceso de planeación, los profesores comparten cómo lo llevan a cabo, siendo reiterativa la idea de centrarse en la organización de los temas y subtemas:

Me gusta partir de un temario ya establecido y complementarlo. Considero, en un primer momento, los tiempos y los temas medulares (P3).

Primero reviso el temario, verifico la secuencia de cada uno de los temas, identifico los que son más profundos que otros –inclusive identifico los temas que son primarios de los secundarios–. Ahí comienza la magia de la planeación (P4).

Conforme al programa de la materia, voy viendo los temas; si es necesario, reacomodo el orden y con base en eso, omito o adiciono. Finalmente, investigo sobre cada uno de los temas (P7).

Sin embargo, otro de los profesores, aunque parte de un temario, considera tanto las estrategias como los recursos que necesita para la impartición de la clase, además de hacer anotaciones a lo largo del semestre. Sobre lo planeado:

Tomo el programa desglosado y empiezo a poner y quitar temas, pero además planteo las estrategias y los recursos que voy a usar, las lecturas que tendrán que realizar los alumnos y trazo, por lo menos cada fin de semana, lo que sí voy a ver en la siguiente (P8).

Una segunda categoría –que los profesores centran en la adaptación de las clases, con base al perfil de los estudiantes– es la *contextualización didáctica*:

Me considero una persona que me gusta el arte de la enseñanza, es decir, adaptar los conocimientos, la didáctica, los procesos de aprendizaje, al grupo que voy a tener enfrente (P3).

Me paro frente al grupo y comienzo a «escanear[lo]», porque los grupos son totalmente diferentes, cada ser humano es diferente, cada generación es diferente, entonces me lleva una semana o dos adaptar esos contenidos a lo que necesita cada uno de los grupos (P5).

Como doy clases en dos carreras distintas, tengo formas de enseñar diferentes, pues los perfiles de los alumnos así lo demandan, entonces mientras que en Derecho me hablan de «usted», en Comunicación hasta contamos chistes (P6).

Pasando al *manejo de contenidos* se encuentran al menos dos criterios de organización: los centrados en contenidos más prácticos que teóricos, y los que buscan hacer asequible el contenido científico:

Intento que no se queden solamente en el concepto, sino que lo «bajemos» a la vida real, donde no se utilizan conceptos, sino que utilizas la parte práctica; entonces intento que, en el transcurso de la clase, por lo menos eso suceda (P10).

En cuanto al manejo de contenidos, busco que sean lo menos teórico posibles. Me interesa mucho más manejar las habilidades; me gusta mucho que sea práctico y compartirles la experiencia que tengo (P1).

Hago un análisis para ver de todo el contenido que hay que dar, lo que a los alumnos les va servir para, entonces, centrarme en buscar las estrategias más adecuadas para pasar del contenido científico al contenido enseñado (P2).

Y sobre las *estrategias* que emplean durante sus clases, las más recurrentes son: lecturas como fuente de reflexión, intercambio de ideas al interior del grupo y reflexión sobre el aprendizaje. En cuanto a las lecturas, estas sirven de estudio previo:

A veces les pido una lectura previa y luego intento, en cinco o diez minutos en clase, que repasen o que la trabajen con base en los lineamientos que les doy, para sacarle más provecho. Luego ponemos en común las conclusiones (P5).

Siempre les dejo leer –es un recurso que me sirve mucho–, porque cuando llego a clase, los alumnos ya llegan con el antecedente y así el contenido se hace más sencillo (P10).

El intercambio de ideas al interior del grupo surge a partir de estrategias como el manejo de casos, preguntas detonadoras y planteamiento de problemas:

En algunos libros se encuentran casos sencillos con preguntas; eso ayuda a los estudiantes a promover la reflexión de los contenidos (P3).

Soy mucho de construir casos o pequeños problemas, que son párrafos en donde les planteo una situación problemática, de la cual establezco dos o tres preguntas para lograr el objetivo de la clase (P4).

Planteo el tema siempre con preguntas y las llevo al extremo, lo que vuelve bastante divertida la dinámica de la clase (P6).

En cuanto a la reflexión sobre el aprendizaje, los profesores comentan algunas estrategias que van desde el diario hasta el manejo de frases significativas:

Hago con mis alumnos el diario de aprendizaje, donde les pido que identifiquen sus aprendizajes más importantes, las dudas que tienen y algunas sugerencias para que la clase siguiente sea mejor (P1).

Expongo un tema o una inquietud y después les pido que me escriban dos o tres oraciones representativas de lo que más les llamó la atención y que lo comenten entre ellos (P5).

Como otra categoría se encuentra la *variedad de medios didácticos* que utilizan para atender al principio de novedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, así, promover la participación de los estudiantes:

Me encanta hacer ejercicios, cuestionarios y actividades diversas. Me considero sumamente versátil como profesor. Me gusta variar el estilo (P4).

Trato de usar variedad de medios didácticos como los casos, el trabajo en equipo y las técnicas grupales (P7).

Por último, dentro de esta metacategoría sobre la práctica docente, se encuentra la categoría de *evaluación*; los profesores la conciben, por un lado, como retroalimentación, y por el otro, como un espacio de corresponsabilidad entre el estudiante y el profesor. Es decir, la evaluación, entendida como retroalimentación y oportunidad de corrección de trayectoria:

Creo que la evaluación es el elemento más importante, porque es el último momento que tienes para verificar que se está aprendiendo lo que se debe de verificar, y, sobre todo, la evaluación entendida como posibilidad de retroalimentación (P1).

La evaluación para mí no es solamente dar una calificación, porque eso es medición, sino justamente ir trabajando con ellos a lo largo de cada uno de los períodos para que sea una retroalimentación..., para que ellos puedan avanzar (P2).

Cuando dejo tareas, trato de entregarlas a la clase siguiente, porque creo que la retroalimentación es fundamental (P7).

Se distingue la evaluación de la mera medición de conocimientos. Ello involucra tanto al profesor como al estudiante:

Para mí, la evaluación es fundamental en el desarrollo de todo programa académico y de toda persona –que está inmersa en un proceso educativo–, porque mediante ella, tanto el profesor como el alumno, se dan cuenta del proceso, es decir, si cambió, si es diferente, si algo le «dejó»... (P4).

La evaluación es para ambos. El éxito y el fracaso es para ambos: para el alumno y para el profesor; entonces el compromiso que debemos tener los profesores es que siempre sea exitosa (P11).

Una vez llevado a cabo el análisis de la información, a continuación se da paso a la discusión y consideraciones finales de este estudio.

DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Una vez analizada la información, se infiere que el tipo de cualidades y competencias deseables en un profesor universitario son muy parecidas en las diferentes publicaciones especializadas. Sin embargo, al ser la docencia una profesión compleja y dinámica, el contar con la experiencia –tanto de profesores como de estudiantes– sobre lo que significa ser un buen profesor, resulta sumamente enriquecedora, tanto para el campo de la investigación educativa como para el de la propia docencia.

El tener la posibilidad de acercarse a conocer la práctica de profesores experimentados, como son los participantes en este estudio, ha permitido identificar –desde su experiencia– las características que los hacen ser valorados por sus estudiantes y considerarse ellos mismos como buenos profesores.

Los mismos profesores hacen referencia tanto a aspectos más personales sobre la figura del profesor, como a aspectos más técnicos relacionados con la práctica docente, lo que coincide con el estudio de Alonso (2019), donde señala que un buen profesor universitario cuenta con cualidades personales, profesionales y metodológicas; en donde el dominio de los medios didácticos no juega el papel más importante, sino más bien la preocupación de cuidar

al otro, de procurarle el mayor bien posible, de cubrir sus necesidades con miras a influir en él y motivarlo hacia la acción educativa (Galbán, 2016; Meza, 2017), mediante la promoción del aprendizaje (Bain, 2007).

Lo anterior lleva a vislumbrar que el que los participantes en esta investigación sean considerados por los alumnos como buenos profesores es, en gran medida, a que colocan en el centro de su actividad profesional a la persona del discente (Meza 2017; Zabalza, 2002), lo cual se manifiesta en la confianza, interés y atención personalizada que les proveen en la tutoría y que se relaciona con la calidad humana, mencionada en el estudio de Alonso (2019).

Además de la tutoría, los profesores enfatizan la importancia que le otorgan al estudio y a la evaluación de los estudiantes, lo que lleva a considerar que estos profesores están alineados con las funciones de la docencia universitaria, mencionadas por Benedito (1992) y Mas (2012).

Siguiendo con la idea de que estos profesores son bien evaluados por los estudiantes, cabe resaltar que una cualidad docente, expresada por Tarabay (2009), es la vocación por la enseñanza, misma que patentizan los participantes en esta investigación, principalmente en su pasión por enseñar, pero también en la confianza y preocupación por los estudiantes, el dominio del contenido, la exigencia académica y el gusto por el estudio.

En relación con las competencias del profesor universitario, mencionadas por Mas (2011) y por Zabalza (2007), ligadas a la planeación, realización y evaluación del proceso didáctico, los participantes hacen referencia a algunas de ellas en la metacategoría sobre la práctica docente, enfatizando lo esencial de la planeación, la contextualización didáctica, el manejo de contenidos, la variedad de medios didácticos y la evaluación. Además de las anteriores, en esta investigación los profesores consideraron como una competencia de su práctica a la reflexión, coincidiendo con lo mencionado por Zabalza (2007), quien habla de la competencia de reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y por Mas (2011) que considera el contribuir activamente a la docencia.

Además de ello, se considera un hallazgo interesante el que sea una constante en estos profesores el uso de ciertas estrategias didácticas, orientadas a promover el protagonismo e intercambio de los estudiantes, entre las que se encuentran: manejo de casos, preguntas detonadoras, planteamiento de problemas, así como el uso de diarios y frases significativas, lo cual lleva a intuir que los estudiantes se sienten más identificados y satisfechos con aquellos profesores que promueven ambientes de aprendizaje activo, y tendientes a la vinculación entre la teoría y la práctica.

Es precisamente en este ámbito de las estrategias didácticas activas donde se considera que se encuentran futuras líneas de investigación sobre las cualidades y competencias que abrirán la brecha entre un profesor universitario bien valorado por los estudiantes de otro que no lo es. ■

REFERENCIAS

- Alonso, P. (2019). «El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado». *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia: Publicacions de Universitat de València.
- Barrón, M. (2009). «Docencia universitaria y competencias didácticas». *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Benedito, V. (1992). «Formación del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, 75-100.
- Creswell, J. (2002). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Durán, A. (2016). «Formación en competencias del docente universitario». *Educere*, 20(67).
- Galbán, S. (2016). *Hacia una enseñanza reflexiva*. México: Trillas.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Hernández, R. (2018). «El claustro académico». En F. Llergo y M. Nicolás (direc.), *La filosofía educativa de la Universidad Panamericana* (pp. 65-74). México: Universidad Panamericana.
- Jarauta, B. y Medina, J. (2012). «Saberes docentes y enseñanza universitaria». *Estudios sobre educación*, 22, 179-198.
- Lincoln, Y., Lynham, S. & Guba, E. (2011). «Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited». In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 97-128. California: Thousand oaks Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Thousand oaks Sage.
- Mas, O. (2012). «Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista». *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 299-318.
- Mas, O. (2011). «El profesor universitario: sus competencias y formación». *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meza, M. (2017). «La dialéctica del amor pedagógico». En R. Casales y N. Blancas (comps.), *La esencia del amor*, 151-161. México: Tirant Humanidades/UPAEP.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Pérez, I., Ruiz, C. y Sanz, S. (2014). «El profesor universitario y su función docente». *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3(5), 97-113. doi: 10.31644/IMASD.5.2014.a05

- Ponz, F. (1996). «Espíritu universitario». En V. García Hoz (comp.), *La educación personalizada en la universidad* (pp. 81-130). España, Madrid: Rialp.
- Robles, B. (2011). «La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico». *Revista Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, M. y Aguilar, R. (2017). «Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación». *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(21), 37-65.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.
- Tarabay, F. (2009). «Cualidades docentes universitarias: de la pedagogía a la relación». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15, 355-377.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO A LA EQUIDAD EN AULAS NORMALISTAS

MEANINGS AND TEACHING PRACTICES REGARDING EQUITY IN NORMALIST CLASSROOMS

María Guadalupe Loza Jiménez¹
<https://orcid.org/0000-0003-4106-5233>

Martha Leticia Gaeta González²
<https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Recibido: septiembre 21, 2020 – Aceptado: octubre 20, 2020

RESUMEN

La equidad en educación hace referencia a la capacidad de considerar la situación desigual de los alumnos y sus familias, de las comunidades y de las escuelas, así como de ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieran, de tal forma que los objetivos educativos se alcancen por el mayor número de estudiantes. Uno de los principales impulsores de la equidad educativa son los docentes, por lo que es fundamental fortalecer la formación que les permita comprender la diversidad de alumnos y, llegado el caso, también a sus familias. La presente investigación tiene como objetivo describir los significados y las prácticas de profesores normalistas sobre la equidad, en la formación docente. La fundamentación teórica parte de la conceptualización de equidad en la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles y se vincula con un ejercicio necesario en la educación actual. Se trata de un estudio cualitativo que, desde la investigación-acción, recoge el pensamiento de un grupo de once profesores de tiempo completo, integrantes de cuerpos académicos de una Escuela Normal del Estado de Puebla,

¹ Escuela Normal «Instituto Jaime Torres Bodet». Maestra en Educación en Ciencias, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctorante en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Docente de tiempo completo, Escuela Normal «Instituto Jaime Torres Bodet». Integrante del Cuerpo Académico: IJTB-CA-1 Profesionalización Docente. Miembro de la Red de Investigadores de la Región Centro (REDIREC). Docente con Perfil PRODEP desde 2012. mariaguadalupe.loza@upaep.edu.mx

² Doctora en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Es miembro: del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 (SNI-1); del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE); de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y de la Asociación Científica de Psicología y Educación, en España. marthaleticia.gaeta@upaep.mx

México. A partir de una entrevista semiestructurada, los datos nos dejan ver que en su mayoría los profesores conocen el significado y asumen conductas para propiciar la equidad en el aula, aunque se requieren acciones concretas en colegiado para una práctica habitual de las mismas, que favorezca un desarrollo integral de los docentes en formación.

Palabras clave: equidad, equidad educativa, formación docente, educación normalista, actividades del profesor, educación superior.

ABSTRACT

Equity in education refers to the ability to consider the unequal situation of students and their families, communities, and schools and offer special support to those who require it so that the largest number of students achieve educational objectives. One of the main drivers of educational equity is teachers, so it is essential to strengthening their training, allowing them to understand students' diversity and, if necessary, their families. This research aims to describe the meanings and practices of Normalist teachers on equity in teacher training. The theoretical foundation is based on the conceptualization of equity in Aristotle's *Nicomachean Ethics* and linked to a necessary exercise in current education. It is a qualitative study that, from action research, collects the thoughts of a group of eleven full-time teachers, members of academic bodies of a Normal school in the State of Puebla, Mexico. From a semi-structured interview, data show us that most teachers know the meaning and take on behaviors to promote equity in the classroom. However, concrete actions are required in collegiate for a regular practice, which favors teachers' integral development in training.

Key words: Equity, Educational Equity, Teacher Training, Normalist Education, Teacher Activities, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

La educación equitativa, como se ha establecido en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), es aquella en donde la totalidad de la población puede satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Supone dotar a la población de herramientas esenciales como lectura, escritura y cálculo, así como el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes indispensables para que puedan vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

En México, el artículo tercero constitucional menciona que toda persona tiene derecho a recibir educación; estableciendo como educación básica obligatoria los niveles de preescolar, primaria y secundaria. A su vez, la responsabilidad del Estado de proporcionar esta educación, queda recogido en la Ley General de Educación, estableciéndose que la equidad es un objetivo fundamental del sistema de enseñanza. Concretamente, el capítulo III, artículo 32 de esta Ley, indica que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a crear condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a los sistemas educativos (*Diario Oficial de la Federación*, 2018).

Por su parte, Rodríguez-Solera (2008) señala que la educación equitativa permite a todas las personas acceder a una educación básica de similar cantidad y calidad, con independencia de su origen socioeconómico, considerando como únicas diferencias aquellas requeridas para elevar el nivel académico de algunos grupos vulnerables, con necesidades educativas especiales o de rezago educativo. Estos elementos deben precisarse, por tanto, en la formación de los docentes, pues son ellos que atenderán a nuevas generaciones de individuos con características personales y contextuales diferentes que requieren de objetivos y metas específicas.

Corresponde a las autoridades implementar las condiciones para lograr una equidad educativa, estableciendo para los individuos las mismas oportunidades de acceso y obligatoriedad, y prestando los servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación básica. Sin embargo, dentro de las aulas es responsabilidad de los docentes implementar las estrategias y propuestas pedagógicas, desde las cuales abordar las prácticas educativas para atender las diferencias que presentan los estudiantes. Por ello, como menciona Amati (s/f), la formación docente es ineludible para mejorar la calidad de la educación con equidad, asumiendo las exigencias que ello conlleva.

Así, la formación profesional docente debe favorecer el desarrollo de competencias para la aplicación de la equidad como concepto de justicia en las aulas. Ello implica no solo el abordaje de contenidos curriculares, sino la formación integral que conlleve a la proyección de escenarios, más allá de lo determinado por las habilidades didácticas o instrumentales; es decir, precisa de la reconceptualización de la formación docente, concibiéndola como eje de oportunidad para el actuar emergente activo de las prácticas equitativas.

Cuando se reflexiona en la manera de acercar la equidad a los docentes en formación, es indiscutible pensar también en la forma en que ellos mismos son tratados por sus profesores dentro de las aulas; considerar entonces que los formadores de docentes deben tener el conocimiento y la experiencia para implementar estrategias y procesos de equidad con los estudiantes normalistas.

Ante esta premisa surgen las interrogantes: ¿qué significa para los formadores de docentes el término «equidad»? ¿cuáles son las prácticas que realizan en las aulas en torno a ella?, ¿de qué manera lograr un acercamiento a las prácticas equitativas que propicien, en los futuros docentes, una educación más justa? Las respuestas a estas preguntas deben llevar a ejercicios de reflexión por parte de los formadores, que generen propuestas de cambio o reforzamiento de acciones para el logro de una formación docente con y en equidad.

Considerando que el profesorado es un elemento determinante en toda propuesta educativa, el *objetivo* de la presente investigación se centra en describir los significados y las prácticas que, en torno a la equidad, realizan los formadores de docentes en las aulas de una Escuela Normal del estado de Puebla, México.

REFERENTES TEÓRICOS

Definición de equidad

Hablar de equidad implica remitirnos a la *Ética Nicomáquea*, cuyo autor nos revela que:

[...] lo equitativo, en efecto, siendo mejor que cierta justicia, es justo; y por otra parte, es mejor que lo justo no porque sea de otro género. Por tanto, lo justo y lo equitativo son lo mismo, y siendo ambos buenos, es, con todo, superior lo equitativo (Gómez-Robledo, 2016: 96).

A través del tiempo se ha identificado cierta dificultad para comprender que lo equitativo realmente es justo, pero no ante la ley, es decir, no es posible promulgar correctamente una disposición en general.

[...] cuando la ley hablare en general y sucediere algo en una circunstancia fuera de lo general, se procederá rectamente corrigiendo la omisión en aquella parte en que el legislador faltó y erró por haber hablado en términos absolutos, porque si el legislador mismo estuviera presente, así lo habría declarado, y de haberlo sabido, así lo habría legislado (Gómez-Robledo, 2016: 96).

Quien emite las leyes, establece pautas de conducta universales con la finalidad de que exista una estabilidad sociopolítica, ya que cada miembro de esa sociedad debe atenerse a un mismo criterio de conducta en cada caso. Las normas toman en cuenta las situaciones conocidas, y de estas, las que surgen con mayor frecuencia, es decir, las que son típicas.

La *Ética Nicomáquea* advierte que ese tratamiento singular de aquellos casos no previstos por las reglas generales, en aras de mantener el estándar de justicia alcanzado con dichas reglas para los casos típicos es la *equidad*, es decir, se trata de la justicia para la consideración de los casos atípicos. En palabras del propio Aristóteles, la equidad no es menos que la justicia, sino que es la justicia misma operada en casos no previstos por esta. Equidad es un término que en muchas ocasiones se ha considerado sinónimo de «igualdad»; ambos son valores que se piensan a partir de aquello considerado desigual o inequitativo (Sen, 1992). Es por ello que un gran número de trabajos investigativos sostienen una diferencia conceptual entre equidad e igualdad. La igualdad y la libertad constituyen dos importantes pilares de las naciones occidentales contemporáneas. A diferencia de las sociedades estamentales –en las que se reconoce la existencia de grupos o castas con distintos derechos–, las sociedades «abiertas» parten de la idea de igualdad ante la ley y suponen la existencia de ciudadanos que ejercen deberes y derechos en un contexto de libertades civiles, políticas y económicas (Rodríguez-Solera, 2008).

Según refiere Calvo (2013), la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social. Nos encontramos ante un término de gran trascendencia para las relaciones humanas, ya que la equidad integra a la igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. Así, «la noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica» (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006: 14).

Para Rawls, (2002) las desigualdades socioeconómicas, han de satisfacer dos condiciones: primero, estar asociadas a cargos y posiciones abiertas a todos, en las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades; y segundo, procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.

Aunque sabemos que no existe una sociedad por completo igualitaria, sí puede aspirarse a una sociedad equitativa, en la cual –si bien seguirán existiendo infinidad de desigualdades– se promueva la igualdad como un aspecto fundamental para construir una sociedad justa (Rodríguez-Solera, 2008).

En el ámbito de la economía, el concepto de equidad no tiene el significado de moralidad, legalidad o justicia que se le otorga en otros escenarios; su objetivo final es satisfacer las necesidades del ser humano (Vergara, 2005). A este respecto, el autor menciona que:

[...] el ser humano no solo debería tener la libertad de escoger un trabajo de acuerdo a su aptitud y a las oportunidades que se le presenten, sino también sobre la base de las ventajas y desventajas que ese trabajo le ofrezca, siempre y cuando se dé en una economía libre, que tendería a ser más o menos equitativa, pero si no fuera así, la libertad que cada persona tiene se vería muy limitada por las oportunidades que esa sociedad ofrezca (p. 187).

Para los socialistas, una sociedad equitativa promueve la igualdad económica, aun a costa de otras libertades fundamentales, de tal forma que lo importante son los resultados económicos; mientras que para los liberales, una sociedad equitativa garantiza la libertad e igualdad de oportunidades, incluso cuando su funcionamiento implique la desigual distribución de la riqueza o de otros objetos sociales valiosos (Canto, 2015).

Equidad educativa

La educación de los pueblos siempre ha buscado la mejora. Sin embargo, la mejora en la educación es un tema controvertido. Según Escudero, González y Rodríguez (2013), habría que remitirse a valores como igualdad y libertad, democracia y justicia social y educativa, inclusión y participación, todos ellos con significados, interpretaciones e implicaciones diferentes. Para el autor, la equidad tiene una larga historia, «recientemente se aprecia un renovado foco en la misma y sus implicaciones para el currículo y la enseñanza, la organización y el liderazgo escolar, así como respecto de las administración y políticas sociales y escolares» (p. 209).

En el ámbito de la educación, el concepto de equidad se vincula con el de calidad y son muchas las variables que componen, describen y explican la condición sociológica de lo que, en los últimos años, han llamado *equidad educativa* también relacionada con conceptos tradicionales como igualdad de oportunidades y justicia social o eficiencia (Lara-Villanueva, 2010). En este mismo sentido, el concepto se asocia al de cobertura, es decir que a los individuos se les otorguen beneficios que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), reconoce dos variables necesarias para dar respuestas equitativas a la población por parte del Estado, con un carácter tutelar. Se denomina *equidad horizontal* al trato igualitario a personas en condiciones similares y que justifican el gasto en educación primaria; mientras que la *equidad vertical* es el trato diferenciado a individuos que lo requieran (Flood, 1994).

La equidad debe analizarse desde diversos ángulos, ya que no solo se refiere a la distribución de la educación en un país, sino también a la identificación de desigualdades que en un aula pueden tener los individuos, o a las distintas categorías u oportunidades que presentan. Para estudiar la equidad en educación se deben conocer las diferencias en el logro educativo, entre los individuos; las oportunidades entre grupos (etnias, género, grupos de edad, entre otros); el contexto socioeconómico y cultural e, incluso, la reproducción de desigualdades o la sustitución de estas por otras más.

Con base en lo expuesto por Bracho (2010: 9), en educación, equidad implica: «Educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje». Se refiere a tomar en cuenta la situación desigual de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes.

Para Martínez y Dijk (2020: 80), la equidad educativa se entiende como «el mecanismo que posibilita el mismo horizonte de oportunidad para todos los estudiantes de un sistema educativo, sin importar su procedencia socioeconómica». Esta definición la exponen después de analizar que, en México, se espera que los estudiantes tengan los mismos resultados de desempeño, sin considerar que provienen de distintos niveles socioeconómicos.

Otro de los términos vinculado con el concepto de equidad es el de *inclusión educativa*, que en las últimas décadas y a nivel mundial se ha hecho presente en los discursos político-pedagógicos en un contexto en el que, como menciona Rodríguez-Solera (2008), simultáneamente se profundizan por procesos de exclusión y se reconocen las necesidades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos. El mismo autor define a la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerables.

El Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016) hace referencia a la equidad y a la inclusión como principios fundamentales para el funcionamiento del sistema educativo mexicano. En dicho documento se menciona que:

Esto implica velar porque diversos elementos que son parte o influyen en su operación, observen estos principios de manera transversal: normatividad, infraestructura, presupuesto, becas, valores y actitudes, planes, programas, métodos y materiales, ambiente escolar y prácticas educativas, gestión escolar, evaluación, capacitación, sistemas de información, maestros, directores, supervisores, padres y madres de familia (SEP, 2016: 66).

Si bien es cierto que este modelo se orienta a la educación básica y media superior, el planteamiento es aplicable en el contexto de la formación docente, ya que hace énfasis en crear las condiciones para garantizar el acceso efectivo a una educación de calidad, reconociendo las diferencias individuales de los estudiantes y atendiendo las necesidades diversificadas que contribuyan a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación.

Sin embargo, como menciona García (2018: 56), en el modelo se plantean afirmaciones generales sobre los propósitos de la inclusión, pero «no se señala cómo se puede poner en marcha en las aulas, ni se define la política que se seguirá, ni la evidencia en que se basará dicha política».

Equidad en la formación docente

En el ámbito de las profesiones educativas, un aspecto relevante en la formación docente –y, a partir de ella, la forma en que los futuros profesores conciben la equidad, igualdad e inclusión– es cómo llevar a la práctica estas nociones durante el trayecto formativo en la Escuela Normal. Sin duda alguna, como menciona Rodríguez-Solera (2008), el futuro educador replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que se formó; si se desean docentes

formados para la equidad, igualdad e inclusión, deben estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que las potencien, desde la formación inicial.

Un docente formado para la equidad y la inclusión debe contar con una amplia y sólida formación pedagógica (Calvo, 2013). Es por ello que los postulados de la pedagogía activa –además del conocimiento de los postulados de la pedagogía crítica–, pueden ser de gran utilidad para contar con las competencias que flexibilicen los espacios de enseñanza y de aprendizaje, y que formen partiendo de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los estudiantes.

El conocimiento y uso de estrategias didácticas que se acercan con la mejor metodología a las condiciones estudiantiles, es sin duda un factor importante para el diagnóstico y manejo de las diferencias en el aula. Algunas formas apropiadas para hacerlo, como afirma Martínez-Otero (2011), van desde la disposición de más tiempo para cada alumno, hasta la personalización del proceso, pasando por reconocer sus saberes previos y exponiendo distintas formas de enseñar y diferentes formas para aprender.

El docente que pretende atender con equidad a los estudiantes, podrá hacerlo de mejor manera mediante el fortalecimiento de su identidad profesional y ética, lo cual le exige enfatizar su compromiso social y que cuente con el desarrollo de las competencias para la vida. Debe desempeñarse en el aula, promoviendo prácticas de congruencia entre lo que versa y lo que actúa, atendiendo a los estudiantes con base en sus particularidades. De acuerdo con Lara-Villanueva (2010), el concepto de aulas equitativas implica valorar a la persona con derechos y necesidades:

Dentro de las aulas debe trabajarse desde la situación social y académica que se presenta, porque cada realidad educativa es diferente, por lo tanto, ser equitativo significa también que deben valorarse las capacidades de los niños y las niñas, aun cuando estos provengan de entornos socioculturales y económicos diferentes (p. 9).

Todo ello, considerando dos dimensiones importantes; lo individual y lo social (como grupo). De modo que la formación de un profesional de la educación es un camino largo que comienza con la formación inicial, y se desarrolla y fortalece en la práctica con apoyo de sus pares, autoridades inmediatas y con procesos de capacitación acordes con sus necesidades específicas y evaluaciones pertinentes (Compromiso Social, 2017).

Para realizar prácticas con equidad es indispensable, por tanto, que el docente conozca las normas, los derechos de los niños, de los jóvenes, de las mujeres, de todos los ciudadanos; que los respete, fomente y que los haga valer dentro y fuera de las aulas, teniendo presente que entre más avanzada es la propuesta educativa, su papel se vuelve más complejo, pues debe dejar que el estudiante camine por sí mismo, pero acompañando, interviniendo y proponiendo en la justa medida.

METODOLOGÍA

La presente investigación se aborda con un enfoque cualitativo que, desde la hermenéutica, parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio, sino que también significan, hablan, pueden ser observados como subjetividades que deciden y son capaces de reflexionar sobre su situación (Monje-Álvarez, 2011).

En este estudio, la forma de construir el conocimiento se centra en la investigación-acción que, de acuerdo con Martínez (2014), representa un proceso mediante el cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema (que es algo que les afecta e interesa), en la información que debe obtenerse al respecto, en los métodos y las técnicas que se utilizarán, en el análisis e interpretación de los datos, en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro.

Participantes

Participaron en este estudio once docentes, profesores de tiempo completo (PTC), que pertenecen a Cuerpos Académicos (CA) de una Escuela Normal y atienden programas educativos de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Secundaria. Este número se determinó a partir del tipo de estudio, buscando reflejar las opiniones de los profesores de manera profunda.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los docentes participantes, LGAC y asignaturas que atienden

Docente	Edad	Género	Ant. SEP	Ant. Normal	Ant. CA	Línea de generación y aplicación del conocimiento que cultiva	Asignaturas impartidas en los últimos dos años
D1	46	M	15	15	3	La tecnología en la práctica educativa.	Plano cartesiano y funciones/ Observación y práctica docente/ Tecnología y didáctica de las matemáticas.
D2	57	H	14	9	3	Innovación educativa / TIC.	Medición y cálculo geométrico/ Observación y práctica docente/ Introducción a la enseñanza de las matemáticas.
D3	49	H	14	9	2	Enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.	Observación y práctica docente/ Seminario de temas de historia de las matemáticas/ Pensamiento algebraico.
D4	43	M	20	20	1	Prácticas pedagógicas.	Estrategias de intervención educativa/ Innovación educativa/ Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
D5	62	M	35	23	7	Competencias docentes. Educación ambiental.	Educación ambiental para la sustentabilidad/ Trabajo docente/ Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente.

D6	44	M	19	19	7	Competencias docentes.	Estrategias de trabajo docente/ Desarrollo socioemocional del niño/ Adquisición de la lengua materna.
D7	55	M	19	19	7	Colegialidad. Investigación de la práctica educativa.	Trabajo docente/ Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente/ Planeación educativa.
D8	41	M	11	11	7	Trayectorias estudiantiles.	Producción de textos académicos/ Adecuación curricular/ Gestión educativa.
D9	51	H	34	15	3	Procesos de formación y prácticas educativas. Alfabetización académica.	Trabajo docente/ Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente/ Procesos cognitivos y cambio conceptual en matemáticas.
D10	44	M	19	19	5	Elaboración de documento receptional. Concepto de variable.	Pensamiento algebraico/ Seminario de investigación en educación matemática/ Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente.
D11	35	M	10	10	3	Estrategias de aprendizaje.	Procesos cognitivos/ Presentación y tratamiento de la información/ Observación y práctica docente.

Técnicas de recolección de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, mediante la utilización de una guía con diez preguntas, iniciando por una ficha de identificación cuyos datos comprendían: edad, género, años de servicio en educación y años de servicio en la Escuela Normal. En seguida se interrogó acerca de las líneas de generación y aplicación de conocimiento que se cultivan (LGAC) en el Cuerpo Académico y las asignaturas que han impartido en los últimos dos años. La última parte del instrumento se centró en el significado del término «equidad» y en las prácticas realizadas para favorecer la equidad dentro del aula. En caso de una respuesta negativa, se interrogó la causa y en caso de una respuesta afirmativa, se solicitó que el participante relatará de qué forma lo realizaba.

Procedimiento de recolección de datos

Con la autorización de los directivos institucionales, se tuvo un acercamiento a los docentes participantes para solicitar su consentimiento informado. Asimismo, se les comunicó el objetivo de la investigación, sus alcances y posibles lugares de difusión. Se solicitó la autorización para grabar su voz durante la entrevista, y su anuencia para publicar los comentarios emitidos, sin que ello implicara revelar la fuente, y señalar específicamente la institución de referencia. Las entrevistas a los participantes se realizaron de manera individual, con una duración promedio de 20 minutos cada una, mismas que fueron audio grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Análisis de los datos

La información obtenida de las entrevistas (por medio de audio grabación), se transcribió de manera digital en un formato que permitiera la categorización y las anotaciones especiales, numerando las páginas y las líneas del texto para facilitar su referencia. Se realizó una lectura global y repetitiva de los textos, tratando de obtener una visión general de toda la información recolectada. Con base en la propuesta de Martínez Miguélez (2012), se dividieron los contenidos en porciones (párrafo o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central), logrando identificar las ideas principales y hacer anotaciones al margen que permitieran tipificarlas; se identificaron los patrones comunes y se señalaron elementos similares.

Para los fenómenos sociales, Lofland (citado por Martínez Miguélez, 2012: 75) sugiere seis categorías: actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones y, para los fines de la presente investigación, se han considerado tres: a) *Actividades*: acciones de mayor duración (días, semanas, meses) que involucran a las personas de forma significativa; b) *significado*: expresiones verbales de los participantes que definen y dirigen su acción, y c) *participación*: compromisos que involucran plenamente a las personas en la situación estudiada. Con base en ello, se tomaron en cuenta actividades que realizan los profesores en las aulas para fomentar la equidad, el significado que ellas expresan y la forma en la que se involucran en la práctica docente.

Consideraciones éticas

La presente investigación sustenta una postura ética con el manejo de los datos recabados y la participación de los sujetos. Se realizaron las solicitudes pertinentes a las autoridades de la institución participante. Una vez comprendida la finalidad y alcance de la investigación por parte de los docentes, y en caso de estar de acuerdo, se les solicitó consentimiento por escrito para dar cuenta de su participación voluntaria y desinteresada.

Los datos obtenidos por medio de las entrevistas han sido resguardados y empleados exclusivamente para los fines de la investigación: no están disponibles para ningún otro propósito u otra persona. La institución y los participantes han sido nominados y referidos de manera que no se evidencien los datos que les identifiquen directamente.

RESULTADOS

Los once docentes participantes en la presente investigación (como se mostró en la tabla 1), son tres hombres y ocho mujeres, con edades entre 35 y 62 años. Su trayectoria docente varía entre diez y 35 años, y su experiencia en educación normalista va desde los diez hasta los 23 años. Pertenecen a los cuatro cuerpos académicos de la institución con un registro ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), de tres a siete años. Al momento del presente estudio, cinco de ellos atendían el programa educativo de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas y uno con especialidad en Biología. Los otros cinco atendían el Programa de la Licenciatura en Educación Preescolar. Los profesores cultivan líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) en relación con: innovación educativa; prácticas pedagógicas; prácticas educativas; procesos de formación y prácticas educativas; procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; tecnología en la práctica educativa; competencias docentes; estrategias de aprendizaje; alfabetización académica; trayectorias estudiantiles; educación ambiental en la formación docente; colegialidad e investigación de la práctica educativa.

Las asignaturas que imparten se relacionan con los campos de formación específica (matemáticas y preescolar) y con la línea de acercamiento a la práctica escolar (observación y práctica docente, trabajo docente y taller de diseño de propuestas didácticas, y análisis del trabajo docente).

Gracias a la información obtenida puede identificarse que los docentes, en su mayoría mujeres, tienen una antigüedad significativa en el ámbito educativo y específicamente en la formación docente. Ello hace suponer que en algún momento de su trayectoria pudieron exponerse a situaciones de inequidad o desigualdad, lo que a su vez implica que de cierto modo han tenido experiencia en el manejo de estas.

El ser integrante de un cuerpo académico reconocido por el PRODEP requiere cierto perfil profesional, con experiencia en docencia, investigación, gestión, dirección de tesis y tutoría, además del cultivo de ciertas LGAC. En relación con estas últimas, es de llamar la atención que de las 16 líneas individuales establecidas para el desarrollo de procesos educativos en la institución, ninguna se orienta directamente al abordaje de equidad, igualdad o inclusión en la Escuela Normal.

Otro aspecto que se evidenció es que las asignaturas que imparten los participantes no precisan acciones concretas para el manejo de la equidad; los contenidos que se abordan están más en relación con la formación específica, pero ello no es impedimento para realizar una práctica educativa que favorezca la equidad en el aula.

Respecto del significado que cada uno otorga al término equidad, en cinco casos se vincula con «la igualdad» y, en los seis casos restantes, coinciden en ideas como: proporcionar a cada quien lo que necesita; brindar más apoyo a quien más lo requiere, y apoyar a sujetos o grupos humanos según sus circunstancias y las características o condiciones que cada uno tiene.

Tabla 2. Significado que los formadores de docentes otorgan al término equidad

Docente	Significado de equidad
D1	... equidad significa igualdad.
D2	Igualdad.
D3	Igualdad.
D4	... darles a todos iguales oportunidades.
D5	... establecer relaciones de igualdad.
D6	... dar más apoyo a quien más lo requiere.
D7	... darle a cada quien lo que necesita.
D8	... que a cada quien se le dé lo que necesita.
D9	... apoyar a sujetos o grupos humanos según las necesidades y características que cada uno tiene.
D10	... proporcionar lo que los alumnos o personas necesiten... no necesariamente que sea igual para todos.
D11	Dar a cada quien lo que necesite de acuerdo a sus circunstancias.

Tal pareciera que otorgar significado a un término resulta fácil; muchas de las veces ese término es tan usual, tan común, de un lenguaje cotidiano en el ámbito educativo, que pasa desapercibido. Para algunos de estos formadores de docentes, si bien no es muy claro el significado, se acerca a una condición semejante. Para otros, el término adquiere una connotación apropiada en virtud de brindar apoyo a quienes más lo requieren con base en una condición específica. Sin embargo también es posible identificar que en la mitad de los participantes, el significado se relaciona estrechamente a la equidad de género; cuatro más la vinculan con necesidades psicoafectivas; seis con aspectos cognitivos y de aprendizaje, y solo dos hacen referencia a aspectos económicos. Cabe señalar que en algunos casos, los docentes mencionaron más de un aspecto de la equidad.

En relación con las prácticas descritas por los profesores en torno a la equidad dentro del aula, pueden clasificarse como:

- a) Realización de diagnósticos de necesidades estudiantiles.
- b) Trato igualitario.
- c) Implementación de estrategias didácticas diversificadas.
- d) Implementación de actividades tutoriales, individuales o colectivas.

- e) Impartición de asesorías académicas individuales.
- f) Apoyo en situaciones específicas (madres solteras, dificultades económicas, etcétera).

Todas ellas se expresan a continuación:

- a) Respecto de las prácticas de equidad como parte del diagnóstico de necesidades estudiantiles, algunos docentes afirman, por ejemplo:

D7. [...] diversificando estrategias para las diferencias en el aprendizaje, tanto en los estilos como en los ritmos, por supuesto haciendo un diagnóstico que permita darme cuenta de esas diferencias, y también siendo tolerante ante ciertas circunstancias relacionadas con las diferencias socioeconómicas.

D11. [...] considero que sí, al atender las necesidades de mis estudiantes de acuerdo a su condición, al conocer al menos de manera general su contexto familiar y sus necesidades académicas.

Realizar prácticas de diagnóstico para identificar desigualdades y permitir un trato equitativo supone para los docentes la diversificación de actividades, acordes con las necesidades y condiciones particulares de cada estudiante. Como mencionan Escudero *et al.* (2013), es una actitud vigilante de prevención y respuestas a los riesgos de exclusión que afectan desmesuradamente a los más desprotegidos: «De manera que desde aquí reside la elaboración de una agenda de las mejoras por acometer» (p. 218).

- b) En lo que respecta al trato igualitario, algunos docentes refieren:

D1. [...] les doy un trato igualitario en actividades y todo, sin distinción de sexos.

D2. [...] las actividades que les pongo son iguales, sin distinción de género, y la forma en la que les hablo es igual para todos.

D3. [...] distribuyo actividades iguales para hombres y mujeres.

D5. [...] mediante estrategias organizadas para desempeñarse de manera justa, sin tomar en cuenta estereotipos, prejuicios derivados de actitudes machistas o feministas.

Con estas afirmaciones observamos que los docentes otorgan un trato igualitario en relación con el género. Las actividades que promueven son las mismas para mujeres y hombres, no existe discriminación por tal característica; se ofrecen las mismas oportunidades y los mismos beneficios y, como deja ver uno de ellos, se cuida el aspecto del desempeño justo, dando así el sentido de equidad, con el que se atiende a la idea de que hombres y mujeres son distintos, pero se les ofrecen las mismas oportunidades basadas en características contextuales y necesidades específicas.

Estos testimonios son congruentes con los planteamientos de la «Ley General para la igualdad entre hombres y mujeres», publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, el 2 de agosto de 2006, la cual ha tenido hasta el momento más de siete reformas (OIT, 2015; DOF, 2018), y que define igualdad de género como:

Situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar (p. 2).

Los mensajes que continuamente se reciben a través de comunicados oficiales, redes sociales y medios de información, llevan a los docentes a actuar considerando las distintas identidades y voces presentes en las aulas y, como menciona Valdivielso (2016: 8), los obligan a «escuchar las demandas de reconocimiento de los estudiantes y a dar respuestas dirigidas para garantizar en ellos la igualdad de oportunidades, de condiciones y de trato».

La implementación de estrategias didácticas diversificadas son expresadas como:

D4. [...] les pongo ejercicios reflexivos para empatizar con diferentes necesidades de aprendizaje y que sean solidarias con sus compañeras. Creo que sí funciona.

D9. [...] hay alumnos con necesidades específicas de apoyo, por ejemplo, cuando entregan un trabajo con ciertas características, por ejemplo, un mapa conceptual y a los estudiantes que se les detecta con productos con lo no requerido, se identifican las causas y se trabaja con él.

D10. [...] atendiendo necesidades académicas, algunas características de sus competencias o al evaluar.

Advertimos en estos testimonios de docentes normalistas, como lo menciona Cruz Vadiello (2019: 2): «[que] atienden a cuestiones didáctico-pedagógicas, pretendiendo innovar las prácticas educativas con la incorporación de nuevos principios metodológicos que impliquen la posibilidad de atender a la diversidad áulica [...]».

En la conceptualización de aulas equitativas, Lara-Villanueva (2010) señala que no deben dejarse de lado las estrategias didácticas con que el docente puede trabajar; en ellas debe promoverse la interacción social como base de los procesos escolares, lo que conlleva a la toma de decisiones para planificar estrategias de aprendizaje, como el trabajo cooperativo y el aprendizaje compartido. El enfoque del empleo de estas estrategias, pretende que los estudiantes sean protagonistas de su proceso formativo y, al mismo tiempo, beneficie a los compañeros de clase a mediar positivamente sus competencias académicas y a enriquecer sus procesos personales y sociales.

Para el docente, promover la equidad en el aula implica un diseño y una planificación de estrategias didácticas para atender dos aspectos importantes que pueden afectar las relaciones interpersonales: acceso al conocimiento, intercambio social, cognitivo y afectivo, así como establecimiento de relaciones justas (aceptación y reconocimiento del otro con sus diferencias), con lo cual se espera que el estudiante logre aprender (Lara-Villanueva, 2010: 11).

c) La implementación de actividades tutoriales, ya sea individuales o colectivas, son expresadas como:

D8. [...] mediante la tutoría con apoyos en el ámbito académico, administrativo y en el afectivo.

En consonancia con este testimonio cabe señalar que, en las Escuelas Normales, los docentes que realizan procesos de tutoría lo hacen bajo una estrategia institucional, mediante la cual brindan un acompañamiento personalizado a los estudiantes para orientarlos en la toma de decisiones y apoyarlos en las dificultades que pueden presentar a lo largo de su trayectoria escolar (Merino, 2018).

De esta forma, las actividades que realiza el docente como tutor, implican un ejercicio sustentado en una concepción humanista, buscando el desarrollo del estudiante bajo un marco de valores. En este sentido, la diversidad cobra gran importancia, y el reconocimiento y atención de las diferentes capacidades, intereses y motivaciones requiere de un trato

equitativo y justo. Para ello es necesario, como lo mencionan Cintora, González y Vargas (2019: 8): «capacitar a los tutores en el desarrollo de estrategias diversificadas de enseñanza que les permitan responder a la diversidad en el aula».

Estas prácticas se alinean al concepto de tutoría formulado por la UNESCO (Romo, 2011: 48), señalando que: «comprende un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico, con el fin de que los estudiantes, orientados y motivados, desarrollen automáticamente su propio proceso».

d) En cuanto a la impartición de asesorías académicas individuales, como señala uno de los profesores:

D6. [...] ofreciendo más apoyo a quienes lo requieren a través de asesoría, de mayor tolerancia en tiempos de entrega, más revisiones a los trabajos, supervisión de sus prácticas, también a través de la orientación educativa con asesorías.

En su mayoría, los docentes consideran que ante la heterogeneidad presentada en las aulas, es importante adecuar el desarrollo de las actividades a las necesidades propias de los estudiantes. En concordancia con Lara-Villanueva (2010), ser equitativo significa que deben valorarse y reconocerse las capacidades con las que cuentan los estudiantes y trabajar potenciando sus capacidades cognitivas y sociales.

Al ofrecer este tipo de actividades, el docente normalista vincula la equidad con otros valores: compromiso, responsabilidad, esfuerzo, diálogo, amistad, paz, entre muchos otros que, como formador de formadores, debe expresar de manera congruente y honesta.

e) Respecto del apoyo en situaciones específicas (madres solteras, dificultades económicas, etcétera), uno de los profesores menciona:

D9. [...] Hay que dar atención y asesoría de acuerdo con sus necesidades, por ejemplo, en el caso de las estudiantes que son madres, por lo que por salud del bebé no pueden estar, se ofrecen alternativas para que no afecten sus resultados académicos, o cuando hay intercambio para socializar temas dentro del aula, se sugiere cierta ayuda a algunos estudiantes.

Es importante señalar que la condición de madre y estudiante es una situación cada vez más frecuente en la Escuela Normal. Esta circunstancia marca una diferencia que la mayoría de las veces repercute en el ámbito escolar, pues como lo menciona Miller (2016), las condiciones, la multiplicidad de roles y la generación de vínculos al interior de los espacios educativos, les llevan a generar estrategias diversas que coadyuvan en la permanencia de la educación.

En tal sentido, si bien los docentes pueden considerar como normativas las políticas de inclusión emitidas desde las instituciones gubernamentales para este tipo de estudiantes, también observan la necesidad de implementar estrategias en el aula, para atender las características diferenciadas de las docentes en formación con hijos, sus necesidades y condiciones, logrando con ello la puesta en marcha de verdaderas prácticas de equidad en el aula.

CONCLUSIONES

A través de este estudio, puede afirmarse que hablar de equidad educativa es un tanto complejo, cuando por principio se refiere a la atención de ciertas desigualdades, que la mayoría de las veces exponen situaciones de vulnerabilidad. Es considerar, como menciona Bracho (2010), aquellos casos atípicos que estando fuera de la institución, requieren atenderse.

Como hemos analizado, equidad e igualdad son conceptos ampliamente vinculados, aun cuando el de equidad es más comprensivo, ya que incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no sea distribuido de forma igualitaria, sino en beneficio de los factores o individuos menos favorecidos (Calvo, 2013; Calvo *et al.*, 2006). La equidad se relaciona con la justicia, bajo el argumento de que la distribución de los bienes debe realizarse de acuerdo con lo que cada quien merece. La justicia a su vez se sustenta en el derecho, de modo que, ya que todos son iguales ante la ley, nadie debe ser privado de lo que por derecho le corresponde. De esta forma, la justicia utiliza como criterio práctico único la igualdad para regular la relación entre lo desigual.

Como indicamos, en educación la igualdad se justifica cuando se refiere a sujetos iguales en dignidad, siendo activos de iguales derechos y libertades, y teniendo las mismas oportunidades. Pero este concepto es inadecuado si se emplea como sinónimo de uniformidad y homogeneidad para realidades concretas, procesos o acciones.

Coincidimos con Calvo (2013) en que la formación docente requiere de una sólida formación pedagógica para generar condiciones de igualdad en los individuos, a través de la equidad y la inclusión. Es por tanto que en las Escuelas Normales las prácticas equitativas se deben vivir al interior de las aulas y en los contextos inmediatos, ya que corresponde a los formadores de docentes implementar acciones vivenciales que generen, a su vez, nuevas formas de trato equitativo.

A partir de la presente investigación, se concluye que la mayoría de los docentes participantes asumen significados y prácticas equitativas acordes con la justicia y la búsqueda de la igualdad; y aunque aún existe cierta distancia entre la intención y la acción, se vislumbra un actuar en solitario para la atención de las necesidades estudiantiles.

Es importante señalar que para que un docente conciba la equidad, igualdad e inclusión como parte de su quehacer diario en la práctica educativa, es fundamental considerar que:

- Debe fomentar la equidad en el aula y fuera de ella, conviviendo con la comunidad escolar, sin distinción de ningún tipo (raza, edad, sexo, género, cargo o condición social), ya que los estudiantes poseen diferentes formas de aprender, pero el ejemplo y la imitación son las más significativas.
- Los docentes deben hacer diagnósticos en todo momento, que les permitan identificar las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes (cognitivas, económicas, sociales, psicoafectivas y de género, entre otras).
- El uso de diferentes estrategias didácticas consideradas para la diversidad en el aula favorece la equidad, principalmente en los procesos de evaluación en donde la arbitrariedad y la injusticia deben eliminarse.

- Es importante el apoyo a través de tutorías (individuales o colectivas) y/o de asesorías individuales para la atención a necesidades psicoafectivas y académicas.
- Deben considerarse apoyos a requerimientos específicos, como el caso de madres solteras, personas con enfermedades crónicas o dificultades económicas.
- Corresponde al docente romper con los paradigmas existentes en una sociedad discriminante y excluyente.

Actualmente se hace mucho énfasis en la inclusión y las formas de fomentarla en las instituciones educativas, sin embargo, es necesario considerar que se trata de una paradoja, ya que, por un lado, la sociedad y muchas veces las mismas autoridades educativas se encargan de excluir a los individuos y, por otro, «alardean» de los procesos de inclusión. Vemos que los procesos de admisión en las escuelas *son excluyentes*, que las cuotas de ingreso en ocasiones son tan elevadas que *son excluyentes* y que las oportunidades que debieran tener todos los individuos no las tienen. Esto es, al observar la desigualdad y la injusticia es imperante la implementación de acciones equitativas para lograr igualdad de oportunidades y de condiciones.

Finalmente es relevante señalar que los formadores de docentes en las Escuelas Normales deben ser un ejemplo para sus propios estudiantes en cuanto al ejercicio de valores y, de manera sustantiva, en cuanto a la equidad. Ello requiere desarrollar colegiadamente programas permanentes de atención a los estudiantes, considerando la organización de la institución para que, desde el plan de desarrollo institucional, se promuevan los procesos equitativos en todos los ámbitos.

El trabajo en las academias, a través de los programas de tutoría y trayectorias estudiantiles que existen en las Escuelas Normales, puede ser el inicio de acciones concretas y permanentes para favorecer la equidad en la formación docente. Ello brindaría a los futuros docentes las condiciones de igualdad, justicia y libertad que debiera poseer todo ser humano.

En relación con las limitaciones del presente estudio, si bien se logró responder al objetivo planteado, la indagación podría ampliarse a fin de obtener una mayor información y comprensión, por ejemplo, de las diferencias entre los profesores que no pertenecen a cuerpos académicos, e incluso contrastar los datos obtenidos con los docentes en formación. ■

REFERENCIAS

Amati, M. (s/f). *La equidad en la formación docente ¿Deuda pendiente?* En <file:///C:/Users/lupit/Downloads/amati.PDF>

Bracho-González, T. y Hernández-Fernández, J. (2010). «Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz». *Memorias*, 1-10. En http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf

Canto, R. (2015). «Libertad y diferencia: la contribución del liberalismo igualitario al pensamiento democrático». *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 11(21), 39-61.

Calvo, G., Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP

Calvo, G. (2013). «La formación de docentes para la inclusión educativa». *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. En http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.

Cintora, K., González, F. y Vargas, M. (2019). «Formación de tutores inclusivos, una estrategia de inclusión para estudiantes con discapacidad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo». *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia presentada en el Congreso. Acapulco, Guerrero, México.

Compromiso Social (2017). *Cómo atiende la SEP la inclusión y la equidad educativa [Formato] Compromiso social por la calidad y la equidad en educación*. En <https://compromisoporlaeducacion.mx/como-atiende-la-sep-la-inclusion-y-la-equidad-educativa/>

Cruz, R. (2019). «Facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva: análisis desde las experiencias de los profesores de estudiantes con discapacidad». *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia presentada en el Congreso. Acapulco, Guerrero, México.

Diario Oficial de la Federación (2018). *Ley General de Educación*. México. En <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://legalzone.com.mx/wp-content/uploads/2018/02/PDF-Ley-General-de-Educaci%C3%B3n-legalzone.com.mx.pdf&hl=es>

Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). «La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado». *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.

Flood, M. (1994). *El gasto público social y su impacto*. Buenos Aires: Ministerio de Obras y Servicios Públicos de la República de Argentina.

García, I. (2018). «La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol. 11, Número 2. En [file:///C:/Users/lupit/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaReformaEducativaDeMexico-6729100%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lupit/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaReformaEducativaDeMexico-6729100%20(1).pdf)

Gómez-Robledo, A. (2016). *Ética Nicomaquea-Política*. México: Porrúa.

Lara-Villanueva, R. (2010). «Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. 51(4). En <https://rieoei.org/RIE/article/view/1821>

Martínez, X. y Dijk, S. (2020) «Formación ciudadana y construcción de paz con equidad. Retos actuales de la Educación Media Superior». *Revista Panamericana de Pedagogía*. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», 29, 59-88.

Martínez, M. (2014) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Martínez-Otero, V. (2011). «La mirada a la persona en la educación actual». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 127-141.

Merino, C. (2018). «Evaluación de tutoría en el Instituto Jaime Torres Bodet: perspectiva del tutorado». En *2do. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, México.

- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). «Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio». *Revista de la Educación Superior*, XLV(1) (177), 17-42. En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=604/60445151002>
- Monje-Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica*. Neiva. Universidad Surcolombiana.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015). *Igualdad de oportunidades y de trato. Base de datos sobre legislación nacional del trabajo, la seguridad social y los derechos humanos*. En http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=77170&p_country=MEX&p_count=712&p_classification=05&p_classcount=26#:~:text=Tiene%20por%20objeto%20regular%20y,el%20empoderamiento%20de%20las%20mujeres.
- Rodríguez-Solera, C. (2008). «Equidad de la Educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores». *Revista Perspectivas Sociales*, 10(2), 55-79. En https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EstuSociales/Carlos_Solera/Equidad.pdf
- Rawl, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Ciudad de México. En http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/modelo_educativo_2016.pdf
- Secretaría de Gobernación (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Vigésima Primera Edición Impresa: Septiembre/2014*. En http://dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- Romo, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999*. México: SEP.
- Sen, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien. UNESCO. En http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Valdivielso, S. (coord.) (2016). «Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia». En el XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, bajo el eje temático de la «Democracia y Educación en la Formación Docente». Congreso llevado a cabo en VIC, Barcelona.
- Vergara, A. (2005): *América Latina: entre luces y sombras*. Edición digital accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/libros/2005/av/>

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA EN LA UNIVERSIDAD DE MANAGUA: MEDIACIÓN CON LA TECNOLOGÍA

DIDACTIC EXPERIENCES OF ONLINE LEARNING AT THE UNIVERSITY OF MANAGUA: MEDIATION WITH TECHNOLOGY

Iliana Artilles Olivera¹

<https://orcid.org/0000-0001-9882-6035>

Dora María Meza Cornavaca²

<https://orcid.org/0000-0002-6306-8382>

Hazel Margarita Saravia García³

<https://orcid.org/0000-0002-0624-6525>

Ricardo Antonio Reyes Norori⁴

<https://orcid.org/0000-0002-8042-0173>

Recibido: julio 11, 2020 – Aceptado: octubre 23, 2020

RESUMEN

La formación en línea es una necesidad prioritaria ante los nuevos requerimientos sociales; implica un profundo cambio de mentalidad entre los actores del proceso: capacidad de resolver problemas; asumir responsabilidades; cooperar; estimular el trabajo virtual en equipo; desarrollar la confianza en uno mismo; aprender a pensar de modo crítico e independiente; ser creativo e innovador y con iniciativa personal. El trabajo justifica la propuesta de una guía instruccional, que media la formación profesoral como ruta facilitadora del proceso de aprendizaje en línea para los estudiantes de la Universidad de Managua y la estimulación de estrategias de aprender a aprender, con el auxilio de la plataforma Edmodo. La investigación asume el enfoque cualitativo y para concebir la guía, se asume un proceso de intervención

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central «Marta Abreu», Cuba. Profesora del Departamento de Ciencias de la Información, Facultad de Matemática, Física y Computación, Universidad Central «Marta Abreu», Cuba. Miembro de la Red de Investigación de Aprendizaje iliao@uclv.edu.cu; ilianartiles2016@gmail.com

² Ingeniero Industrial con estudios en Informática Empresarial, en Currículum y Docencia Universitaria, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de Costa Rica. Rectora de la Universidad de Managua (UdeM), Managua, Nicaragua. rectoria@udem.edu.ni

³ Arquitecta, Universidad Nacional de Ingeniería. Profesora de la Universidad de Managua, Nicaragua. hmsaravia_86@hotmail.com

⁴ Ingeniero en Computación, Universidad de Managua. Profesor de la Universidad de Managua, Nicaragua. ricardoreyes270491@gmail.com

donde la vía inductiva orienta el curso de su construcción, a partir de las experiencias en que participaron investigadores, profesores y directivos, auxiliados de métodos y técnicas de corte cualitativo. Las actividades de aprendizaje implementadas para docentes, demuestran que se necesita de experiencias que combinen los saberes integrados, de apropiarse de herramientas y estrategias tecnológicas para encontrar información, crearla, reconstruirla y compartirla. De este accionar en los cursos y el diplomado, emerge el resultado: la guía instruccional, construida en la praxis investigativa, y que favorece la implementación de situaciones de enseñanza-aprendizaje metacognitivas para que el estudiante desarrolle capacidades, y gestione de manera independiente y autónoma su aprendizaje, mediado por la plataforma educativa Edmodo.

Palabras clave: aprendizaje, aprendizaje en línea, educación en línea, plataforma educativa, guía instruccional, experiencias didácticas, formación docente versátil.

ABSTRACT

Online training is a priority need in the face of new social requirements, which implies a profound change in mentality among the actors in the process: ability to solve problems, assume responsibilities, cooperate, stimulate virtual teamwork, develop self-confidence, learn to think critically and independently, be creative and innovative and with personal initiative. The work justifies the proposal of an instructional guide, which mediates teacher training as a facilitating route of the online learning process for students of the University of Managua and the stimulation of learning-to-learn strategies, with the help of the Edmodo platform. The research assumes the qualitative approach and to conceive the guide, an intervention process is assumed where the inductive path guides the course of its construction, based on the experiences in which the researchers, teachers and managers participated, aided by methods and techniques qualitative cut. The learning activities implemented for teachers show that experiences are needed that combine integrated knowledge, to appropriate tools and technological strategies to find information, create it, rebuild it and share it. From this action in the courses and diploma, the result emerges; the instructional guide, built on investigative praxis and that favors the implementation of metacognitive teaching-learning situations and that the student develops capacities to independently and autonomously manage their learning mediated by the Edmodo educational platform.

Key words: Learning, Online Learning, Online Education, Educational Platform, Instructional Guide, Didactic Experiences, Versatile Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales se viven transformaciones en todos los ámbitos. Los avances de la ciencia y la tecnología resultan en un nuevo contexto social donde la Educación Superior está llamada a asumir los retos que le impone la sociedad de la información y el conocimiento.

Ante ellos, Delors (1996) enfatiza que la educación deberá modificar los aprendizajes, para lo cual promoverá saberes integrados: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. En este sentido, la Educación Superior requiere convivir y apropiarse de los nuevos formatos de construcción del conocimiento y potenciar nuevas propuestas en la formación.

En consecuencia, la formación inicial universitaria actual –que comprende un contexto social e histórico, caracterizado por la cultura digital donde emergen nuevos y variados modos de circulación de la información– trae aparejada, a la vez, nuevas modalidades en la construcción y representación del conocimiento por parte de los sujetos involucrados.

Desde esta perspectiva, el estudiante universitario tiene como reto fundamental la incorporación de nuevos conocimientos en su formación para potenciar su aprendizaje y realizarse como profesional. Según Ajofrín (2016), los retos son: autonomía, investigación, innovación y creatividad.

Asimismo, los avances de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), han dado surgimiento a un modelo de aprendizaje: la educación en línea. Ante él, los docentes necesitan aprender multialfabetismos que favorezcan, en sus futuras prácticas de enseñanza, la generación de espacios para la construcción del saber en nuevos en tornos y formatos (Red Iberoamericana, 2012).

Procurando la mejora continua en torno a la educación en línea –auxiliada de plataformas educativas, así como las buenas prácticas que emergen de esta, en función del aprendizaje–, se acentúa la exigencia de mediar la formación profesoral con la propuesta de un instrumento, como ruta facilitadora del proceso de aprendizaje en línea, cuyo contenido se base en estrategias que promuevan la eficiencia en el proceso de aprender a aprender, en la modalidad en línea. En este sentido se refiere a la guía instruccional para el alcance del aprendizaje significativo mediado del facilitador.

En la Universidad de Managua (UdeM) se evidencia el trabajo académico, pero varios docentes –a partir de la supervisión continua desde la plataforma Edmodo–, muestran prácticas tradicionales en línea, homologando su quehacer con la modalidad presencial, queriendo dar salida al contenido como forma del saber y no al conocimiento en acción; este modo de enseñar ofrece una limitada oportunidad a la retroalimentación formativa y en consecuencia restringe, en los estudiantes, la posibilidad de aprender a aprender, es decir: limitando su propia concientización como aprendiz estratégico, condición esencial en el aprendizaje en línea.

No obstante, en la praxis existen experiencias satisfactorias que hacen necesaria la continuidad del accionar didáctico de formación en línea, buscando robustecer un proceso de enseñanza-aprendizaje para hacerlo más innovador, con estrategias que estimulen lo virtual con acompañamiento de un facilitador en la comunidad universitaria.

El presente trabajo responde a la exigencia de la estimulación del aprendizaje en línea en la UdeM y a la mediación con las tecnologías como experiencia didáctica, debido al interés que existe por la materia. Servirá para la activación del proceso de aprender a aprender en los estudiantes de las nueve carreras. El resultado de la investigación se aplica en todas las carreras de la universidad, usándolo como guía para organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva un control eficaz del tiempo y la información. Se plantea así el siguiente objetivo general:

- Proponer una guía instruccional, que medie la formación profesoral como ruta facilitadora del proceso de aprendizaje en línea a los estudiantes de la Universidad de Managua, y la estimulación de estrategias de aprender a aprender, con el auxilio de la plataforma Edmodo.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Diversas investigaciones explican la importancia de estimular el aprendizaje en los universitarios como algo novedoso. Se destacan, como relevantes en el contexto internacional, el estudio realizado por Ramírez (2012), experto en la temática, que marca las pautas de cómo activar y estimular el aprendizaje mediado por diferentes metodologías activas, o de aprender a aprender. De igual forma Monereo (1999), Arceo, Rojas y González (2002), Monereo y Badía (2013), plantean metodologías para diseñar casos profesionales que impulsen el autoaprendizaje.

La Comisión Europea enfatiza que la novedad en el aprendizaje se enmarca por la capacidad para proseguir y persistir, la conciencia de las necesidades y los procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, y la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito (Ortega, 2008: 75).

De los análisis anteriores, se enfatiza que el aprendizaje consiste en aprender prácticas o experimentos, mediante la búsqueda y realización individual de la información; que depende de la voluntad, la iniciativa y la acción del que aprende, y que es el sujeto quien ha de reconocer las principales características de su propia lógica y auto dirección (Rivera, 2018).

En conferencia de prensa realizada a universitarios de la Universidad del Valle (2015), se afirma que el término «aprendizaje» se asocia al mundo académico, que es perdurable para toda la vida, que crea posibilidades al estudiante para su propia construcción, su autonomía personal, la capacidad de cambio y el ser un aprendiz activo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable, mediante la activación del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza, a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva de la actividad de aprender.

En este sentido, y asumiendo criterios autorales, estimular el aprendizaje tiene varias ventajas: fomenta la curiosidad, la investigación y la autodisciplina; se aprenden a resolver problemas por uno mismo; al no tener que seguir el ritmo de un grupo, puede dedicarse más tiempo en aquello que se dificulta y menos a lo que resulta más fácil; se es más constructivo; es una tarea que no solo permite confeccionar la habilidad, sino que ayuda a formar la personalidad positivamente (García, 1998).

Así, el hilo conductor se centra en que el aprendizaje es la tendencia para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje al armonizar la función gestionaora del estudiante que aprende, pues este puede elaborar estrategias para aplicarlas en determinadas situaciones y así contribuir a un mejor aprendizaje por sí solo, condición importante para emprender los estudios universitarios en línea. Estos estudios son un desafío a nivel personal, para quien quiere demostrarse a sí mismo que puede alcanzar la meta (Butcher, 2015; García, 2017).

La educación en línea, representa una sorprendente opción para el aprendizaje y la formación académica, hoy necesaria para un mundo cada vez más competitivo. El incremento en la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), facilita cada vez más el aprendizaje en línea como una opción accesible a la educación superior y a la práctica universitaria (Martínez 2009; Rodríguez, 2015; Sun y Chen, 2016).

Estimular el aprendizaje en línea en los estudiantes –intencionarlo de manera flexible–, constituye una acción indispensable para que adquieran independencia y autonomía durante el aprender. Este reto implica aprovechar las funciones y los servicios de comunicación que proporcionan las TIC para instrumentar modelos didácticos basados en la flexibilidad y la autonomía del aprendizaje, facilitando el acceso a fuentes de información, canales de comunicación inmediata, interactividad, automatización de trabajos, pues es un proceso rápido y fiable de todo tipo de datos (Lewis y Spencer, 1986; Tarika, 2019).

Proveer aprendizaje en línea precisa el potenciar ámbitos de innovación educativa, auxiliados de una plataforma electrónica, que requiere del fomento de espacios colaborativos y al mismo tiempo del autoaprendizaje, para lo cual es necesario:

[...] proporcionar un problema interesante y real, la formación de equipos de trabajo reducido que participen en decisiones reflexivas, incentivar lecturas atractivas que insten a la problematización online, el desarrollo de habilidades comunicativas y aprendizaje auto dirigido y la propuesta de soluciones concretas partiendo del problema (Ramírez, 2012: 3).

En este accionar, y siguiendo las ideas del autor, el estudiante tiene un rol activo y responsable, abierto al trabajo en equipo, participativo, capaz de resolver problemas profesionales y de realizar búsqueda de información veraz que le ayude a solucionar problemas reales.

En este quehacer, el docente debe facilitar información; apoyar al estudiante en el desarrollo de habilidades de auto aprendizaje; diseñar la instrucción en línea con problemas interesantes, contextualizados y significativos, en función del perfil profesional y del aprendizaje activo; emplear recursos tecnológicos para hacer más asequible la situación didáctica que se desea, es decir ser el constructor de la experiencia y director del proceso hacia el aprendizaje (Mendoza, 2016).

En la educación en línea, el facilitador (profesor) con buenas prácticas, anima al estudiante a tomar contacto con la actividad; a cooperar entre sí; a tener un aprendizaje activo; a obtener una rápida realimentación; enfatiza el tiempo de la tarea para el autoaprendizaje; comunica elevadas expectativas y respeta los diversos caminos del aprendizaje (Pallof y Pratt, 2003; Vijil, 2016).

En resumen, debe ser un facilitador motivador; provocador de curiosidad intelectual y entusiasmo; dinamizador del trabajo colaborativo; gestor de actividades y entornos de aprendizaje que contemplen la diversidad de ritmos, estilos cognitivos, conocimientos y capacidades de los estudiantes, es decir, que resuelva dudas; promueva el uso de las TIC en diversos ambientes; transmisor de experiencia; evaluador de recursos y proveedor de los mismos a los estudiantes; co-aprendiz con los estudiantes, promoviendo un descubrimiento guiado e investigador que reflexione sobre la práctica y colabore con otros docentes facilitadores.

Asimismo, como plantea Ajofrín (2016), el facilitador potencia las actividades orientadas a: la movilización de saberes; ver prácticas sociales; descubrir nuevos saberes; plantear obstáculos; promover nuevos aprendizajes; permitir la identificación de logros y carencias; desarrollar la cooperación y la inteligencia; provocar la autoconfianza e identidad personal; promover la autonomía, y formar para la concepción y conducción de proyectos. En esta dinámica es transcendental que el estudiante ejerza un pensamiento crítico para analizar la realidad de su ámbito profesional, tomando en cuenta variados puntos de vista, conceptos, teorías, explicaciones y estrategias.

Un punto de análisis importante y que emerge de las reflexiones anteriores, es la formación docente versátil como una opción inteligente, pues favorece la participación y la colaboración de todos e impulsa el trabajo colaborativo, tanto en el equipo docente, como con el entorno y entre los alumnos. Estimula el trabajo en equipo para ofrecer entornos de intercambio y discusión, participación activa en la toma de decisiones, espacios para reflexionar sobre lo que sucede en el aula virtual, lo cual significa romper con lo meramente presencial en un clima de aula virtual, donde el profesor dirige y decide, se motiva por auto aprender, comunica como una necesidad y desarrolla una cultura dinámica (Martín, 2018).

Desde esta perspectiva, se forma un docente con un perfil motivacional, cuya inspiración sobresaliente es la exploración, la contribución, la cooperación y el logro. Esto supone un equipo de docentes que trabajen en equipo, sean persistentes para conseguir los objetivos y mantengan un deseo de mejora e interés por aprender sin la necesidad de una compensación material; un grupo de interés clave con el fin de expandir las buenas prácticas hacia el cambio (Cummings y Worley, 2014, citado en Martín, 2018) y que mantenga además la motivación para el aprendizaje, la mejora y el logro (Cummings y Worley, 2014; Lenz, 2015, citado en Martín, 2018).

La formación docente versátil, estimula al equipo docente –paciente y flexible– para realizar cambios y adaptaciones (Kools y Stoll, 2016, citado en Martín, 2018) pues, en la modalidad virtual, debe emplear metodologías activas, fusionando factores y variables críticas en el aprendizaje. En concreto se incorpora: autovaloración del progreso de aprendizaje; discusión en el aula virtual y evaluación formativa; estrategias reflexivas; habilidades de estudio; tutorías por pares; ambiente agradable entre todos los actores, y gestión emocional que ofrece mayor autonomía al estudiantado (Hattie, 2012; Lenz, 2015, citado en Martín, 2018).

Otro interesante punto de análisis es la aplicación de estrategias de aprendizaje en línea, que sitúan al estudiante como máximo responsable de su proceso de aprendizaje, ya que es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esta tarea. La actividad constructiva del estudiante se aplica a contenidos que ya posee en un grado de elaboración considerable, es decir, la práctica de los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares, son conocimientos y formas culturales (Otero, 2007: 199).

Vistas así, las estrategias de aprendizajes en línea –como el proceso de toma de decisión, consciente e intencional– consisten en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 1999).

Las estrategias de aprendizaje en línea sugeridas son: estrategia decisoria (que el alumno emita juicios de valor acerca de la información y logre ser autocrítico), técnica de aprendizaje colaborativo (requiere que los equipos de trabajo se autorregulen en el desempeño de la actividad, como en las relaciones interpersonales) y macro reglas para el análisis de la lectura comprensiva (supresión, generalización, construcción e integración) (Alfina y Mendoza, 2020).

En síntesis, son varias las nuevas aplicaciones y propuestas educativas que orientan un cambio en los desafíos del estudiante para diseñar situaciones de aprendizaje con enfoque innovador, dirigido al aprendizaje en línea. Partiendo de este postulado, el docente facilitador requiere ser orientado y capacitado para comprender y aplicar en su praxis educativa en línea, las estrategias de autoaprendizaje basado en problemas, debate, argumentación y reflexión, vinculadas al aprendizaje con casos, las cuales le serán útiles para lograr, en sus clases virtuales, construcciones sociales del conocimiento hacia la generación de nuevas

conclusiones y así desarrollar situaciones formativas innovadoras, mediadoras de la cultura y de los otros, para enriquecer las estructuras cognitivas y afectivas de los estudiantes y, por consiguiente, para estimular el proceso de aprender a aprender.

En concreto, los facilitadores deben dotarse de los marcos teórico-prácticos del neuroaprendizaje para diseñar, ejecutar y evaluar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje; así mismo, tener ideas claras sobre las relaciones entre el conocimiento psicológico de los procesos de aprendizaje, la teoría y la práctica de una enseñanza estratégica, así como de la naturaleza sociocultural de los procesos de construcción del conocimiento en la mente humana; es decir, qué sentido psicológico tiene el comprender en el aprendizaje significativo y, por consiguiente, cómo desarrollar estrategias innovadoras para que el estudiante se convierta en un aprendiz estratégico (Mendoza, 2020: 10).

En consecuencia, el neuroaprendizaje es una disciplina que combina psicología, pedagogía y neurociencia para explicar cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje. Esto permite conocer los mecanismos para aprender tanto de la mente como de nuestro sistema nervioso, considerando los elementos y las condiciones óptimas para la estimulación del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo de los educandos, así como el rol de los neuroeducadores (Loja, 2015).

Así, se acentúa la necesidad de mediar el trabajo profesoral con una propuesta de instrumento que ofrezca una ruta facilitadora para el logro del proceso de aprendizaje en línea de manera innovadora, equiparlos con una serie de estrategias para avanzar en la toma de control del proceso de aprender a aprender. Encaminada a este propósito, surge una guía instruccional para el alcance del aprendizaje en línea y su mediación con la plataforma educativa.

Las guías instruccionales sirven como cuerpo de fundamentación de conocimiento de una asignatura; proceso tecnológico que concreta, organiza y desarrolla, los distintos elementos de la situación de enseñanza-aprendizaje de cara a la consecución de una serie de objetivos. Estos diseños instruccionales deberán ser capaces de generar el conocimiento organizado y elaborado, indispensable para facilitar el procesamiento significativo de la información y el aprendizaje, y procurar que el estudiante desarrolle aquellas capacidades para gestionar de manera independiente y autónoma su aprendizaje (Martínez, 2009).

Además, Martínez (2009) enfatiza que las guías instruccionales deben diseñarse con el fin de dar mayor relevancia a los procesos antes que a los contenidos, y privilegiar actividades que los estudiantes deben realizar en interacción con sus compañeros en pequeños grupos de trabajo, con la comunidad o individualmente, pero siempre con la orientación del docente.

Los autores del trabajo, en correspondencia con las reflexiones anteriores, acentúan que la guía instruccional para el aprendizaje en línea y mediado por las plataformas educativas deben: centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante; potenciar la colaboración permanente entre los propios estudiantes en trabajo en equipos y con el profesor; en las actividades, facilitar la aplicación de situaciones de la vida cotidiana; provocar la utilización de recursos de aprendizaje innovadores; motivar diferentes alternativas de evaluación formativa; ofrecer la posibilidad a múltiples respuestas y búsquedas de información variada y actualizada por parte de los estudiantes; estimular entornos virtuales para la expresión y la creación; favorecer el aprendizaje significativo, y estimular la curiosidad científica.

La guía instruccional para el aprendizaje en línea, parte del programa de asignatura para, después, pasar a la secuencia lógica de la instrucción por medio de la elaboración de la planeación didáctica de la asignatura, que posteriormente se detalla de manera más completa a través de la elaboración del plan diario (UCA, 2020).

Las guías instruccionales son un material didáctico que debe orientar el aprendizaje en línea del estudiante. Ante su importancia como una estrategia de apoyo, se establecen los siguientes pasos para su elaboración, en un formato sencillo, flexible, que facilita de forma rápida su ejecución: datos generales (logo de la Universidad, tipo de actividad, asignatura y tema); introducción necesaria (importancia de la temática para su desarrollo profesional; conexión con los pre saberes e incluir elementos motivacionales que provoquen entusiasmo, interés y curiosidad por descubrir y aprender cada contenido programático de la asignatura; instrucción didáctica o actividades de aprendizaje (contenido, objetivos, actividades de aprendizaje, materiales de estudio, fechas de entrega de la tarea). Esta instrucción didáctica se identifica con el desarrollo de las actividades de autoaprendizaje de los contenidos programáticos de la asignatura, la cual debe realizarse con mayor detalle e instrumentos de evaluación.

Para la redacción de las actividades de aprendizaje es necesario: partir de un objetivo; definir la modalidad de participación (individual, grupal, pareja); clarificar el proceso a seguir para la realización de la actividad; indicar los recursos que utilizará el estudiante para llevar a cabo la actividad (mapa conceptual, infografía, murales, foro, presentaciones, *cómic* u otros); informar los límites temporales en los que se llevará a cabo la actividad; explicar la forma de envío, especificando el tipo de archivo que se quiere recibir (Word, Excel, pdf, ppt, etcétera), además del formato en que debe presentarse el trabajo solicitado (tipo de letra, tamaño de letra, justificado, interlineado, número de páginas...), e indicar el sistema de evaluación de la actividad, mediado por criterios evaluativos explícitos en un instrumento de evaluación (rúbrica, lista de cotejo, etcétera).

No es tarea fácil alcanzar un progreso hacia esquemas conceptuales y prácticos que sitúen el quehacer de la labor docente desde la perspectiva socioconstructivista en la modalidad en línea, sobre todo cuando en la praxis predominan esquemas teóricos tradicionales. Sin embargo, los docentes, están conscientes que una vez iniciada la propuesta de cambio para el logro de aprendices estratégicos (autoaprendizaje), el proceso de transformación continúa en su práctica profesional más allá de la culminación del trabajo.

METODOLOGÍA

Como vía para el desempeño profesional exitoso, y su comprensión en torno a la enseñanza en línea desde su rol, la formación continua del docente debe asumirse desde un paradigma cualitativo. Su empleo se justifica por la necesidad de «descubrir pautas, patrones y regularidades que facilitan la comprensión, el sentido, el significado, y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos educativos en los que funcionan» (Barca, 1996: 19).

Partiendo de esta consideración, el enfoque cualitativo en el presente estudio deviene en una propuesta interpretativa orientada a describir e interpretar los fenómenos en su contexto natural para representar, detallada y profundamente, el comportamiento dinámico y global del proceso de formación del profesor en torno a la enseñanza en línea desde su rol. Al decir de Colas (1992), los estudios cualitativos son considerados un proceso activo, sistemático y

riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo de estudio.

En coherencia con este enfoque y a partir de la necesidad de acompañar la formación del estudiante en línea, se establece una ruta de capacitación que inicia con el desarrollo de cursos y un diplomado a los docentes, referido a la didáctica innovadora en la educación superior, incidiendo principalmente en metodologías activas para la enseñanza aprendizaje, en educación mediada por tecnología; con apoyo de plataformas interactivas, desarrolladas en una espiral dialéctica buscando responder al objetivo descrito. Inmerso en esta ruta, está el diseño de una guía instruccional para el aprendizaje en línea.

Para la elaboración de la guía instruccional, se consideró la vía inductiva para determinar el curso de su construcción, orientada por un proceso de intervención durante el desarrollo de los cursos y el diplomado, que facilitaron la observación directa acerca del empleo del docente de las estrategias ejercitadas en las capacitaciones. Del propio proceso de intervención, en la socialización e intercambio dinámico entre los docentes y el formador, se fue construyendo la guía instruccional que guía el aprendizaje en línea.

La confiabilidad y la validez de la guía instruccional, se evidencia con los docentes durante la capacitación; ellos mismos la construyen y reconocen que los resultados alcanzados se aproximan a lo que ellos piensan y sienten, es decir, son verdaderos para ellos y para otras personas que han estado en contacto con el fenómeno estudiado. Además, muestra de su validez está en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del profesor: una visión clara de su experiencia que a la vez permite efficientar su desempeño. De igual forma, se determinó la búsqueda y revisión de la literatura que normaliza la investigación respecto del proceso de búsqueda y registro, incluyendo: los términos que se establecieron para el estudio; las estrategias y fuentes de búsqueda; el registro de resultados; las normas de revisión; los criterios de inclusión y exclusión para las publicaciones examinadas, y la estrategia de síntesis de la información.

La formación continua del personal docente, constituye una estrategia sistemática en la institución, lo mismo que la inversión en su infraestructura tecnológica y la determinación de diseñar estrategias que abonen a la formación integral del estudiante, entre las que se evidencia el acompañamiento de su educación, auxiliada por tecnologías de información y comunicación. Es a partir de la necesidad de actualizar al personal docente, que surge una nueva demanda formativa justificada en preparar –teórica y metodológicamente– a docentes de nuevo ingreso y a la actualización del resto para la práctica de estrategias que potencian el aprender a aprender en él y extrapolarlo en su desempeño con el estudiante, y formar un aprendiz estratégico en la modalidad en línea, alcanzando con ello versatilidad en el proceso de formación.

Esta versatilidad permite a la institución dar una respuesta eficiente ante la pandemia global por el COVID-19 y frente a la necesidad de la enseñanza en línea.

La selección de los participantes, se basó en la experiencia docente en tecnologías educativas. Se logró el estudio exploratorio con 96 profesores, acompañados por cinco directivos como participantes en los cursos y el diplomado acordado.

En el tránsito de la investigación exploratoria para el cumplimiento del objetivo, se aplicaron métodos del nivel teórico y empírico de conocimiento, de naturaleza cualitativa, que facilitan el registro de metas de transformación docente, la observación participante, la entrevista cualitativa basada en conversaciones informales, la revisión documental y el grupo de discusión.

Para la recolección y el análisis de la información se construyó una matriz de recogida y estudio de la información, comprendiendo las categorías del estudio y las capacitaciones directas, respaldadas por documentos actualizados y las propias experiencias pedagógicas del docente en formación que, de forma explícita, trataron el tema para dinamizar la praxis del profesor, según la base de la enseñanza en línea. Este artículo se construye a partir de los resultados obtenidos en la capacitación a los docentes; lo mismo que en la dinámica del grupo de discusión, la observación participante, la entrevista y la revisión documental.

RESULTADOS

De la triangulación metodológica de los métodos del nivel empírico aplicados –tomando en cuenta la caracterización del universo de profesores, en función de validar el desarrollo futuro de los mismos como individuos y grupo–, el pronóstico es favorable para desarrollar las capacidades necesarias para desempeñarse como profesor en la modalidad en línea. De este análisis emergen las siguientes potencialidades en la UdeM:

- Alto grado de inversión en infraestructura tecnológica, con laboratorios de computación que facilitan el espacio de encuentro para la formación docente.
- Reconocimiento de los directivos por la formación continua de sus docentes, orientada hacia prácticas innovadoras de enseñanza, coherentes con el modelo educativo, el contexto y la teoría socio-constructivista.
- Clima de confianza con tendencias humanistas en el colectivo pedagógico, demeritando resistencias al cambio.
- Formación previa en medios tecnológicos para la enseñanza aprendizaje.
- A nivel individual, la preparación teórica, metodológica y práctica sobre el contenido de la profesión del docente y en correspondencia con la carrera donde trabaja, desarrollo de cualidades facilitadoras en los profesores, como la aceptación, la empatía y el asertividad, implicación por desarrollar la modalidad en línea y una tendencia manifiesta hacia el mejoramiento de su desempeño profesional en la innovación educativa.

Durante el proceso de intervención pedagógica, y condicionado por las potencialidades antes descritas, se construyó un instrumento (anexo 1) que facilita la aplicación de las teorías y estrategias aprendidas en los cursos y diplomados sobre formación en línea, apoyado de metodologías activas e innovadoras. Comenzó con la presentación de los resultados al Consejo Universitario, los ejercicios realizados en el contexto de los cursos y el diplomado, los principales hallazgos, la concepción de la formación recibida y los aprendizajes adquiridos para facilitar la modalidad de estudio en línea, a partir de las experiencias didácticas experimentadas por los directivos y profesores de la UdeM, de un ejemplo de una guía instruccional y además de una actividad aportada por Mendoza (2020), donde se estimula el aprendizaje en línea con niveles de metacognición (anexo 2).

Las principales características de la guía instruccional se refieren a:

- La descripción de las capacidades y la experiencia docente con el propósito de que el estudiante conozca generalidades profesionales de su docente.

- Que se realice una breve descripción de la asignatura, acotando su importancia en la práctica cotidiana o profesional, o ambas.
- Que el docente introduzca cada tema que imparte, oriente el trabajo y especifique fecha de entrega e interacción.
- Genere una rúbrica con el fin de que el estudiante tenga los referentes para realizar su trabajo.

A partir del análisis comprensivo del informe de investigación –resultado de la triangulación metodológica, emergida en el proceso de intervención de manera inductiva–, los participantes (directivos y profesores) aportan riqueza a la interpretación del estudio e instan a la estimulación del aprendizaje en línea, con experiencias didácticas innovadoras. Los principales criterios de mejora por parte de los docentes, se muestran a continuación:

- «Durante el proceso de formación logramos planear la asignatura en línea, cuyo primer eje de reflexión fue no incorporar en las actividades de aprendizaje el enciclopedismo, la prioridad de los contenidos, la inercia del estudiante y el papel preponderante del docente como transmisor de conocimientos».
- «Hoy, la UdeM necesita como institución educativa desarrollar los talentos y las capacidades de los estudiantes, a través de metodologías activas, una educación situada y contextualizada, promover el aprender-haciendo, el pensamiento analítico, crítico y el aprender a aprender, tanto de manera individual como con otros».
- «Los estudiantes precisan aprender a resolver problemas, a razonar sobre situaciones nuevas, a ser capaces de adaptarse a los cambios».
- «La modalidad en línea, facilita aprendizajes como placer en las actividades orientadas a los estudiantes, a la construcción y al descubrimiento, al desarrollo individualizado de capacidades metacognitivas y a la formación continua durante toda la vida».
- «El docente del siglo XXI en la modalidad en línea, debe motivar a los estudiantes en la formación de experiencias significativas, capaces de alterar los procesos neuronales, [experiencias] inspiradoras que hagan aflorar preguntas, interrogantes e hipótesis que respondan a cuestiones reales; a problemas con múltiples y flexibles soluciones y caminos; que les obliguen a interactuar con otros y a crear equipo, haciendo más eficaz el aprendizaje en ellos».
- «Los textos, materiales y recursos orientados para el aprendizaje, deben estimular en los estudiantes el pensamiento científico, creativo, que enseñen a pensar, que vayan de lo conocido a lo novedoso, de lo simple a lo complejo, de lo directo a lo indirecto, de lo real a lo abstracto, que posibiliten un desarrollo gradual, sin frustraciones, por la imposibilidad de encontrar la solución».
- «La UdeM se ha preocupado y ocupado en lograr en los agentes educativos, buenas prácticas con el uso de la plataforma Edmodo, mediada por la capacitación continua a docentes y estudiantes hacia la construcción colectiva y/o colaborativa del conocimiento».
- «Hoy, yo ya logro elaborar e implementar guías de autoaprendizaje que potencien la autonomía del aprendizaje en mis estudiantes».
- «La plataforma Edmodo ya no se emplea como depositario de apuntes y documentos, sino para flexibilizar el proceso formativo de los estudiantes, realizar innovaciones educativas y transformar los procesos de evaluación».

Las expresiones anteriores y los aprendizajes adquiridos en el proceso de intervención, además de la búsqueda bibliográfica, favorecieron que el docente formado de la UdeM, sea un profesional: capaz de dialogar; un neuroeducador entendido en los conocimientos sobre cómo incentivar el aprendizaje en línea de manera activa; que diseñe nuevas técnicas para mejorar el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes; que trabaje la

motivación, la problematización y el clima áulico virtual, presentando problemas interesantes; que desarrolle una comunicación asertiva, favorable para que los estudiantes quieran y puedan hablar; que estimule la capacidad para autorregular su aprendizaje, para que se formulen preguntas, analicen críticamente, piensen creativamente, modelen cómo se hace algo; que establezcan conexiones con docentes y estudiantes; que transfieran conocimientos y visibilicen su aprendizaje; que muestren esfuerzo intelectual de manera continua, de tal modo que estimulen y desafíen el pensamiento en ellos.

CONCLUSIONES

El proceso de intervención pedagógica durante la impartición de los cursos y el diplomado permitió, a docentes y directivos, comprender el repertorio de modelos y estrategias que orientan la enseñanza en línea, y los procesos formativos que facilitan el diseño y la evaluación de situaciones de enseñanza-aprendizaje en ambientes innovadores, con el uso de la tecnología y la plataforma educativa Edmodo.

Las actividades de aprendizaje, orientadas por los formadores y desarrolladas por los profesores participantes, se direccionaron a demostrar que se necesita de experiencias que combinen los saberes integrados, de apropiarse de tecnologías, herramientas y estrategias para encontrar y almacenar información, crearla, reconstruirla y compartirla, siendo estas reflexiones las inspiradoras de la construcción conjunta de la guía instruccional para la estimulación del aprendizaje en línea en la UdeM.

La guía instruccional construida de manera inductiva y colaborativa para la estimulación del aprendizaje en línea, incita la práctica de situaciones de enseñanza-aprendizaje metacognitivas, y facilita que el estudiante desarrolle las capacidades para gestionar de manera independiente y autónoma su aprendizaje, mediadas por la plataforma educativa Edmodo u otros recursos tecnológicos.

La experiencia investigativa exploratoria amerita su continuidad en la UdeM, mediada por proyectos investigativos de mejoramiento profesional educativo, basado en aprendizajes experienciales, constatando la influencia formativa del desempeño de los profesores como aprendices estratégicos y autodidactas.

ANEXO 1

Estimado(a) profesor(a)

Le damos la bienvenida a la Educación en línea. Estamos seguros que esta experiencia será satisfactoria.

Expresarles que, para una exitosa implementación de los conceptos y herramientas de la educación en línea y semipresencial, todos los usuarios [profesor(a), estudiante, grupo,

directivos], deben comprender y reconocer el inmenso cambio cultural que se está presentando en el proceso educativo, además el distanciamiento físico que recomienda la OMS y el Ministerio de Salud de Nicaragua ante la actual situación.

La educación ligada a los entornos virtuales, se sustenta en un arduo trabajo de continuo cambio y esfuerzo por parte del individuo, inmerso en la temática, para brindar la posibilidad de garantizar una didáctica que estimule la visión cognoscitiva y que despierte un interés igual o mejor que el ofrecido en un espacio educativo presencial, apoyado en herramientas visuales y auditivas, aprovechando el auge de la multimedia.

Enfatizamos de esta forma que la formación en línea favorece la participación activa de estudiantes y profesores(as), en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

El objetivo de la guía

Aplicar la educación en línea en las asignaturas, auxiliado de la plataforma educativa Edmodo, como modelo que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se ofrecen las pautas necesarias para emprender con la educación en línea en la UdeM en el II y III Cuatrimestre.

Recomendaciones para preparar su clase virtual en la plataforma educativa Edmodo

1. Su punto de partida es el calendario del día y desarrollo de asignación de los grupos, el programa analítico de la asignatura, la planeación didáctica, el documento «Primer día de clase», los materiales de estudio para la clase y la evaluación.
2. La metodología que implementará en línea cambia las funciones del docente y las del estudiante.
3. La comunicación se amplía y rompe barreras del tiempo.
4. La forma y el método de realizar la clase es compartido más allá del aula clase (pruebas, publicaciones, asignaciones, chat, mensajería pública y privada, lecturas actuales sobre el tema, vídeos demostrativos del profesor para realizar orientaciones y aclarar dudas, actividades individuales y colectivas, películas sobre el tema y retroalimentación oportuna vinculando el uso de YouTube y Conferencia TED para la visualización de documentales, vídeos conferencias), mediante enlaces sin necesidad de que el estudiante deba de descargar el archivo multimedia, además materiales pregrabado en vídeo mediado de aplicaciones como: Zoom, Screencast-o-matic, Camtasia Studio u otros.

Paso a paso para preparar la asignatura en línea

1. Indique a los estudiantes las normas que rigen la educación en línea, necesarias en la negociación pedagógica: vocabulario respetuoso, conducta adecuada, ética académica, trabajos originales (no plagio), retroalimentación para conocer debilidades, cumplimiento de los plazos de entrega de asignaciones (tareas, actividades evaluativas), entrega

- de notas, nombre completo y correcto, número de carnet, foto de perfil actualizada tipo carnet, primer plano, vista de frente y haber aceptado la formación en línea en el entorno de la institución.
2. Publique el primer día de clase a los estudiantes, el día de la semana en el que recibirá los materiales de estudio, la asignación y cuando se hará la descarga de los trabajos realizados individual o grupal de la clase anterior (ver ejemplo 1). Recuerde siempre este calendario.
 3. Trabaje en línea –auxiliado del programa de la asignatura– su planeación didáctica, el documento de presentación del primer día de clase (ver ejemplo 2), hoja de control de asistencia y evaluación (impresa o digital), materiales de estudio para cada clase y la evaluación por clase.
 4. Organice las actividades a desarrollar en sus grupos de clases, para lo cual se le orienta la siguiente secuencia en la publicación en la plataforma como agenda semanal: saludo de bienvenida, orientación del contenido (temas), indicaciones para que el estudiante acceda a los recursos (adjuntando material de estudio), material de clase ubicado en la carpeta de Edmodo, pruebas y asignaciones (tareas) con su puntaje y tenga presente que la pantalla de Edmodo visto desde un móvil, el equivalente a Biblioteca, para el estudiante es Mochila.
 5. Elabore la guía de autoaprendizaje (didáctica) con la siguiente estructura: tema, contenidos, objetivo(s), tiempo establecido para la actividad orientada, materiales o recursos necesarios, orientaciones para cada actividad, evaluación formativa o sumativa para cada actividad (rúbrica de evaluación).



6. Retroalimente las actividades realizadas por los estudiantes, desde el puntaje obtenido hasta comentarios que le permitan saber en qué y cómo debe mejorar su aprendizaje, además es la justificación de la nota otorgada como evaluación (ver ejemplo 3). Incluir rúbricas para cada actividad y en caso oportuno hacer uso de formularios en línea para que el estudiante se autoevalúe.
7. Evalúe preferiblemente usando preguntas de verdadero y falso, selección múltiple o una combinación de ambas, también puede ser una asignación (trabajo). No se recomienda preguntas de completar y de unir.
8. Admita estudiantes que ingresen de forma tardía (previa revisión con registro) y oriéntelo para la revisión de las carpetas de estudio creadas en Edmodo para que se ponga

al día con el contenido de las clases y sus asignaciones, el período será de una semana. Se les recomienda realizar revisiones periódicas en la pestaña Miembros de cada muro de clase (cada dos semanas) por las nuevas solicitudes de sus estudiantes, para la respectiva aprobación una vez comparada con el listado emitido por registro.

9. Mantenga una comunicación activa en la plataforma educativa Edmodo, en caso que los estudiantes presenten alguna duda. Para disminuir las dudas, es necesario que la guía práctica sea precisa y clara. Recuerde siempre al grupo de clase que las consultas deben enviarlas por mensajería privada al docente, identificándose con el nombre, grupo y asignatura a la que pertenece.
10. Realice búsqueda de los materiales de estudio a compartir con los estudiantes de acuerdo con la capacitación recibida para tal efecto. Estos pueden ser entre otros: libros, artículos, ensayos, resúmenes, manuales, monografía; siempre citando al autor o material de elaboración propia.

Sugerencias de recursos didácticos

1. Foro debate, infografía, portafolio electrónico, mapas conceptuales, línea de tiempo, murales digitales, cómics educativos, ensayo, relato, exposiciones fotográficas u otros.
2. Vídeo conferencia creada por el(la) profesor(a):
 - Elija el formato más adecuado para el contenido a tratar, como diapositivas comentadas, entre otros (solicite ayuda a sus coordinadores; se sugiere visualizar el vídeo de cómo funciona Zoom, Screencast-o-matic y Screencast-o-matic).
 - Cada vídeo debe tener una duración de hasta 15 minutos.
 - El uso del vídeo es para el tratamiento de aspectos conceptuales necesarios, que puedan ocasionar dificultad o para la resolución de problemas que contengan gráficos, esquemas, etcétera. Importante, la primera clase amerita un vídeo sencillo y corto donde se presente el programa de la asignatura (presentación del profesor, objetivos generales de la asignatura, temas, principales contenidos por temas, formas de evaluación, formas de organización de las clases y utilidad práctica de la asignatura).
 - Inserte en el vídeo, o la guía de 1 o 3 preguntas para la autoevaluación, además, *scripts* de esquemas y temas de debate.
 - No mantener el mismo ritmo de la clase presencial, al ser un entorno en línea.
 - Establecer encuentros por webconferencia al inicio de cada tema o semana, para la realización o seguimiento de una actividad significativa.
 - Invitar al grupo de estudiantes que corresponde.
 - Plantear actividades, incluyendo presentaciones, resolución de problemas orientados en la plataforma o directamente en la webconferencia que puedan comentarse posteriormente a través del chat, mensajería o dando voz y audio a los estudiantes.

3. Empleo de YouTube y/o conferencias TED para la visualización de documentales, mediante enlaces sin necesidad de que el estudiante deba descargar el archivo multimedia (ver ejemplo 4).

¡Éxitos en la preparación!

Ejemplo 1. Calendario del día de publicación y descarga de asignación por grupos clase

Docente: xxx						
Código de asignatura	Asignatura	Código Edmodo	Publicación en muro de clase y carpeta (material de clase)	Hora máxima de publicación en muro y carpeta	Descarga de tareas y publicación de la clase siguiente	Hora máxima de publicación y descargas de tareas

Ejemplo 2. Documento presentación del primer día de clase

1.- PRESENTACIÓN DEL DOCENTE

- a) Nombre y apellidos del docente:
- b) Profesión y experiencias breves:
- c) Lugar de trabajo:
- d) Formas de comunicación:
 - ✓ Correo
 - ✓ Plataforma Edmodo

2.- PRESENTACION DE LA ASIGNATURA

- a) Nombre de la asignatura:
- b) Objetivo(s):
- c) Utilidad práctica de la asignatura para el desarrollo de la profesión
- c) Temas
- d) Sistema de evaluación:

3.- ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Ejemplo 3. Ejemplo de comentarios de la revisión de una asignación

edmodo Inicio Clases Calendar Descubrir Mensajes

Vista General de Calificaciones **Opciones de la asignación**

****GUÍA METODOLÓGICA PARA ENTREGA DE ASIGNACIÓN ACUMULAT...**

Fecha Límite: abr. 5º, 2020, 11:00 PM **Nota promedio: 100%**

1 Entregada 32 No entregado **23 Calificado** 56 Todos los Estudiantes **Todas las Clases 1**

26 de tus alumnos no han visto esta asignación **Enviar recordatorio**

Calificar Solicitar Reentrega

Nombre del Estudiante

SI01H.FEBRERO.INFORMÁTICA BÁSI...

Luis Enyell Aguilera Martinez

Carlos Domingo Araica vivas

Jose Angel Beteta Callejas

Luis Enyell Aguilera Martinez

Última Revisión Entregado a tiempo 5 de abr. de 2020 - 14:40

- 1 archivo adjunto -

GUIA METODOLOGICA luis enyell.docx 461KB ✓

10 10 Guardar X

Solicitar Reentrega

Realizar comentarios de retroalimentación a su estudiante, sobre los aspectos a reforzar en la entrega realizada, para una mejora continua

Arrastra los archivos aquí para adjuntarlos

Añadir Comentario

Edmodo © 2020 · Idiomas · Ayuda · Acerca de · Carrera profesional · Privacidad · Términos de Servicio · Contáctanos · Blog · Twitter · Facebook · Edmodo Labs

Opción 1

Universidad de Managua

Nombre: Yahaira Elizabeth Palacios Obando

Clase por suficiencia: Lectura crítica de textos periodísticos

Tarea #1

FECHA: 31/07/2018

Apreciada Yahaira.

Me gusta su trabajo. Recuerde que debe citar/referenciar el autor/fuente de donde toma la información, Usted alcanzó un puntaje de 18 /20 puntos.

Saludos cordiales,

Lic. Ramírez

Que es una lectura? es el medio más efectivo para adquirir conocimientos, podemos tener muchos beneficios a través de este medio. Por ejemplo, la inteligencia, cuando un libro entra a nuestra cabeza inmediatamente nuestro nivel de imaginación se eleva, la sabiduría que el libro nos brinda se queda ahí para ser utilizada cuando más la necesitemos, cuando escuchamos decir a alguien que lee mucho inmediatamente nos parece ser alguien culto, con mucho conocimiento.

Mejora la concentración. Con la cantidad de distracción que tenemos con la llegada de la era digital, hemos perdido la percepción de lo que es la concentración, si nos evaluamos. En cuestión de minutos nos distraemos ya sea revisando el celular o bien entrando directamente a las redes sociales o por cualquier motivo. La lectura sirve para ejercitar la concentración y disfrutar más del texto.

También mejora nuestra memoria. Cuando leemos una historia, libro, cuento etc. debemos memorizar los nombres de los protagonistas, sus historias y sus ambiciones. Absorbemos tanta información y datos particulares que sirve como ejercicio para la memoria

Comentarios

Universidad de Managua 02 c
Mejor si
¿Qué... (signo de interrogación
e - es una pregunta?

Universidad de Managua
la información...

Ejemplo 4. ¿Cómo situar enlaces para que el estudiante desde el Edmodo visualice vídeos en You Tube?



ANEXO 2

PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN

Reporte de benchmarking: enfoques innovadores en las instituciones educativas

El término «benchmarking» se define como el proceso de identificar productos, servicios y prácticas de los competidores, con el fin de incorporar las mejores prácticas a la propia empresa (Mendoza, 2020: 13).

Al tomar la educación superior este concepto y hacerlo suyo, la idea del benchmarking es precisamente la de ser un medio por el cual las instituciones educativas buscan conocer cuáles son las mejores prácticas educativas en el mundo y cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje de diversos países contribuyen en mayor o en menor grado a lograr ciertas metas educativas.

Este ejercicio exige del equipo de trabajo el asumir y modelar el papel de funcionarios de una escuela, considerando que están buscando ejemplos de instituciones educativas que se caractericen por tener las mejores prácticas innovadoras.

Pasos

I. Actividad preparatoria

- a- El reporte de benchmarking se realizará con los mismos equipos de trabajo conformados en asignaturas anteriores.
- b- Elegir un representante, líder o coordinador del grupo, responsable de subir a la plataforma Edmodo el reporte de benchmarking.
- c- Es importante asegurar que toda la comunicación entre los miembros del equipo de trabajo se realice a través del foro de discusión asincrónica.

II. Actividades de construcción documental

Supóngase que ustedes tienen presupuesto suficiente para viajar alrededor del mundo y visitar distintas instituciones educativas. Antes de decidir a dónde viajarán, se imponen a sí mismos la tarea de hacer una especie de «tour virtual» en el que «visiten» algunas instituciones educativas a través de sus sitios web. Para comenzar el recorrido deberán:

- a- Identificar un directorio de instituciones educativas en el mundo y definir el nivel educativo en el que trabajarán.
- b- Seleccionar, de este directorio, cinco instituciones que representen al menos tres continentes (por ejemplo: dos de América, dos de Europa y una de Asia). Se solicita adjuntar el URL de las páginas web de estas instituciones.
- c- Redactar una breve descripción de las cinco instituciones educativas seleccionadas, explicando bajo qué criterios se seleccionaron.
- d- Definir el esquema de comparación de las distintas instituciones (los denominados «comparadores» o benchmarks).
- e- Procesar los resultados en una matriz de comparación que muestre, en una columna, cada uno de los criterios de comparación, y en la otra, la columna de la matriz; colocar cada una de las cinco instituciones seleccionadas así como, en las celdas de intersección, la descripción de cada criterio comparativo.
- f- Identificar las ideas innovadoras de las instituciones seleccionadas. Este punto es central en un estudio de benchmarking, en tanto exige que tengan una visión de líderes para hacer el proceso de «transferencia» de lo que se hace en otras instituciones educativas, y qué se puede y debe hacer en la suya; por consiguiente, se deberá justificar la razón por la que cada idea es valiosa.
- g- Contrastar con la realidad de su centro. Se exige que asuman un papel de evaluadores/as, proponiendo conclusiones críticas sobre cómo las diferentes innovaciones de los centros internacionales visitados, pueden ser aplicadas al suyo a través de la propuesta de plan de mejora. ■

REFERENCIAS

- Ajofrín, L.G. (2016). *Gigantes de la educación*. Fundación Telefónica.
- Alfina, O. (2020). *Penerapan lms-google classroom dalam pembelajaran daring selama pandemia Covid-19*. *Mmajalah Ilmiah Methoda*, 10(1), 38-46.
- Arceo, F.D.B., Rojas, G.H. y González, E.L.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Barca, A. (1996). «Los métodos e investigación en la psicología de la instrucción». En J. Beltrán, Casablancas, S. y Odetti, V. (2017). *Educación en línea: tendencias y nuevas experiencias*. En <https://www.flacso.org.ar/investigaciones/educacion-en-linea-tendencias-y-nuevas-experiencias/>
- Butcher, N. (2015). *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Colas, M.P. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfas. SA.
- Cummings, T. & Worley, C. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.
- Delors, J. (1996). «Los cuatro pilares de la educación». En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- García, C. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje en línea*. En <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2876>
- García, M.R. (1998). *Autoaprendizaje en la Educación Superior*, Universidad Autónoma de Nuevo León. Documento impreso.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Nueva York: Routledge.
- Kools, M. & Stoll L. (2016). «What Makes a School a Learning Organisation?». *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris. En <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Lenz, B. (2015). *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment, and Common Core Standards*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Loja, M. (2015). *Neuroaprendizaje en el aula*. Ecuador: ERIM.
- Martín, D. (2018). *La Organización educativa versátil y el desarrollo competencia*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, España.
- Martínez, A. C. (2009). «El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos». *Revista Apertura*, 9(10), 104-119.

- Mendoza, A. (2016). *El rol del docente universitario* [archivo de vídeo]. En <https://youtu.be/IaEjxp0wQaU>
- Mendoza, C.A. (2020). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Diplomado: Desarrollo de capacidades pedagógicas*. Facultad de Humanidades, Departamento de Educación, Universidad Centroamericana, Managua, Nicaragua.
- Monereo, C. (1999). *Aprender a aprender: una demanda de la educación del siglo XXI*. Psicología de la instrucción 1. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (1999). *Concepciones sobre el concepto de Estrategias de Aprendizaje y sobre su enseñanza*. Aula XXI. España: Santillana.
- Monereo, C. y Badia, A. (2013). «Aprendizaje Estratégico y Tecnologías de la Información y Comunicación: Una revisión crítica. Teoría de la Educación». *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 15- 41.
- Ortega, E. M. (2008). «Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida». *Revista Participación Educativa*, 9, 72-78.
- Otero, I. et al. (2007). «Estrategias de Aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral». *Acción Pedagógica*, 16, 194-202.
- Pallof, R. & Pratt, K. (2003). *The virtual student*. San Francisco: Jossey Bass Wiley.
- Ramírez, M.S. (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. México: Editorial digital. Tecnológico de Monterrey.
- Red Iberoamericana (2012). *Alfabetismos múltiples en la formación docente*. Presentación Cytel 2012.
- Rivera, B.A. (2018). *Evidencias de los principios básicos del aprendizaje cooperativo*. Documento impreso.
- Rodríguez, R. (2015). *Educación para la ciudadanía digital* [archivo de vídeo].
- Universidad Centro Americana (UCA), (2020). *Paso a paso para elaborar la planificación de cursos virtuales y/o bimodales*. Facultad de Humanidades y Comunicación. Departamento de Educación, Managua, Nicaragua.
- Universidad del Valle, (2015). *El autoaprendizaje método que toma fuerza en la Educación*. Sala de Prensa.
- Saavedra, M.A. (2001). «Aprendizaje basado en el cerebro». *Revista de Psicología*, X(1), 141-150.
- Sun, A. & Chen, X. (2016). «Online education and its effective practice: A research review». *Technology Education*, 15, 157-190.
- Tarika, S.M. (2019). «Student's Perception Towards Effectiveness of E-Learning». *International Bulletin of Management and Economics*, X, 21-34.
- Vijil, J. (2016). *Los desafíos del docente universitario* [archivo de vídeo]. En <https://youtu.be/tuMGlomnHTY>

DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA SUPERIOR ANTE LA CONTINGENCIA DE LA COVID-19

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION OF LEARNING IN MIDDLE AND HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE FACE OF THE COVID-19 CONTINGENCY

Javier Fernández-de-Castro¹

<https://orcid.org/0000-0002-7552-5560>

Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez²

<https://orcid.org/0000-0002-8113-2368>

Luz María Rojas-Muñoz³

Recibido: agosto 7, 2020 – Aceptado: octubre 19, 2020

RESUMEN

Ante la declaración oficial de la COVID-19 como pandemia, por parte de la Organización Mundial de la Salud, en México se declaró en marzo de 2020, la suspensión de actividades presenciales en los planteles educativos a través de un Acuerdo promulgado en el *Diario Oficial de la Federación*. Dicha suspensión se prolongó hasta la finalización del ciclo escolar, provocando que estudiantes, profesores y directivos tuvieran que implementar una modalidad a distancia a fin de dar continuidad al proceso formativo. El presente estudio persigue el objetivo de determinar si el grado de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de educación secundaria y media superior sufrió alguna modificación significativa ante este cambio de modalidad. Para ello se desarrolló un estudio no experimental, longitudinal, con alcance exploratorio y descriptivo. Se trabajó con una muestra de 206 estudiantes de

¹ Doctor en Educación, «Medida y Evaluación de la Intervención Educativa», Universidad Anáhuac, México Norte. Secretario de investigación de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, Aguascalientes. jfernandezc@up.edu.mx

² Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, México (Nivel Candidato). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). nramirez@up.edu.mx

³ Ingeniera Bioquímica, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Coordinadora de Ciencias de secundaria y bachillerato, Cumbres International School de Aguascalientes, México. lrojas@edu.cumbresaguascalientes.com

un centro escolar privado del municipio de Aguascalientes, a quienes se les aplicó un instrumento diseñado para medir la variable de estudio. El análisis de resultados permite validar el instrumento diseñado, al identificar niveles buenos de consistencia interna y validez de constructo. Se revela un avance estadísticamente significativo en el grado de autorregulación de los aprendizajes en los alumnos entre los periodos de aplicación de la escala, identificando a su vez un grado significativamente mayor de autorregulación en estudiantes mujeres que en varones. Estos resultados son relevantes, ya que además de colaborar con la sustentación científica del enfoque educativo oficial del país –centrado en el desarrollo de competencias–, contribuyen con un instrumento contextualizado para México y brindan luz respecto de la modalidad *online* que, de modo irremediable, se seguirá aplicando mientras que la pandemia de la COVID-19 lo demande.

Palabras clave: enfoque por competencias, autorregulación del aprendizaje, educación *online*, educación secundaria, educación media superior, COVID-19, México.

ABSTRACT

Given the official declaration of COVID-19 as a pandemic by the World Health Organization, Mexico declared in March 2020 the suspension of face-to-face activities in educational centers through an Agreement promulgated in the *Official Journal of the Federation*. This suspension lasted until the end of the school year, causing students, teachers and managers to implement a distance modality to continue the training process. The present study pursues the objective of determining if the degree of self-regulation of the learning of students of Middle and High school education suffered any significant change due to this new modality. For this, a non-experimental and longitudinal study was developed, with an exploratory and descriptive scope. A sample of 206 students from a private school in the municipality of Aguascalientes was considered, to whom an instrument designed to measure the study variable was applied. The analysis of results allows validating the designed instrument, by identifying good levels of internal consistency and construct validity. A statistically significant advance in the degree of self-regulation of learning in students was revealed between the periods of application of the scale, identifying a significantly higher degree of self-regulation in female students than in males. These results are relevant, since in addition to collaborating with the scientific support of the country's official educational approach, focused on the development of competencies, contributes with an instrument for Mexico and the shed of light related to the online modality that will inevitably continue to be applied until the COVID-19 as long as the pandemic demands it.

Key words: Competence Paradigm, Self-regulation of Learning, Online Learning, Middle Education, High School Education, COVID-19, Mexico.

1. INTRODUCCIÓN

Como efecto de la globalización y los avances tecnológicos, los enfoques educativos de los distintos países han evolucionado en las últimas décadas con la firme intención de adaptarse a los nuevos contextos y responder a las necesidades educativas inherentes a los mismos. En el caso de México, la doctora Laura Frade (Pacheco-Rocha, 2014) establece que de un enfoque centrado en el profesor, con un fundamento conductista y enfatizado en la trasmisión de saberes y la repetición de los mismos por

el alumnado (1973), se migró a un enfoque constructivista (1993), en el que se colocaba en el centro al estudiante y se concebía al profesor como un guía capaz de diseñar experiencias de aprendizaje para llevar al propio alumno a construir nuevos saberes sobre sus esquemas previos, y evolucionar sus estructuras mentales (teoría psicocognitiva de Piaget), a través de la interacción y andamiaje con los pares y profesores (teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky), en aras de llevar a la vida diaria los nuevos saberes configurados (teoría del aprendizaje significativo de Ausubel).

Más adelante, en 2006, surgió el enfoque centrado en el desarrollo de competencias como efecto de las demandas del sector empresarial, cuyos empleadores afirmaban que los egresados de educación superior poseían múltiples conocimientos teóricos sobre la profesión, pero reflejaban en sus prácticas un insuficiente grado de desarrollo de competencias para enfrentar las funciones esperadas. Aunque mantenía fundamentos constructivistas, este enfoque vislumbraba como finalidad educativa prioritaria el logro de desempeños pertinentes en contextos diferenciados, a través de la armónica conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes, así como la transversalidad e interdisciplinariedad entre áreas de conocimientos, y la incorporación de metodologías activas como métodos para el aprendizaje (Pimienta, 2012).

Dentro de este nuevo enfoque centrado en competencias, la acumulación de conocimientos deja de tener la misma relevancia que antes, siendo sustituida por aspectos como el aprender a buscar y seleccionar ideas correctas, distinguir información errónea u obsoleta (Esteve, 2003), así como desarrollar la habilidad para gestionar los propios aprendizajes (UNESCO, 1998). Será en el último aspecto en el que se centrará la atención en este estudio, ante la relevancia que ha tenido la autorregulación del aprendizaje frente al enfoque por competencias.

La autorregulación del aprendizaje ha cobrado cada vez más preeminencia debido a los cambios socio-tecnológicos y a la aceleración de los procesos de producción del conocimiento, enmarcados en el contexto del siglo XXI. Este constructo puede entenderse como un conjunto de pensamientos, emociones y acciones que los estudiantes despliegan en función de sus objetivos de aprendizaje. En este sentido, los aprendices autorregulados son metacognitivamente, emocionalmente y comportamentalmente activos (Duchovicova y Dominika, 2019; Yarnall, Freed y Malone, 2019).

Las características anteriores son necesarias en los estudiantes actuales, por lo que los centros educativos han debido realizar una migración en los paradigmas y las estrategias de enseñanza para promover y construir escenarios de aprendizaje que promuevan la autorregulación. Por consiguiente, el paradigma actual, centrado en competencias, ha sido conformado por diversos autores. En el presente trabajo asumimos la postura socio-constructivista al concebir a las competencias como un conjunto articulado y orquestado de recursos cognitivos, emocionales, actitudinales y de comportamiento que se despliegan, situados en la práctica dentro de contextos diferenciados en los que existe interacción social (Masciotra, Jonnaert y Daviau, 2004; Masciotra, Roth y Morel, 2007; Perrenoud, 2008, 2009). En este sentido, desde el enfoque por competencias cobra relevancia –más que la repetición de conocimientos– la movilización de saberes que permitan incorporar las características de los estudiantes y su zona de aprendizaje próximo.

En la revisión de literatura sobre el concepto de autorregulación, ubicamos múltiples enfoques y teóricos que lo han abordado. Primeramente, la propuesta de Bandura (1977) introduce en su «Teoría del Aprendizaje Social», el concepto de autorregulación y autoeficacia. Posteriormente, los trabajos de Zimmerman (1995; 1998; 2011)

relacionan la autorregulación con el aprendizaje, definiendo la variable «autorregulación del aprendizaje» como el grado en el que cada alumno tiene un papel activo y creativo en su proceso de aprendizaje, abarcando este la cognición, metacognición, motivación y conducta (Peñalosa, Landa y Vega, 2006).

Por lo tanto, distintos autores (ver tabla 1) han centrado sus acciones investigativas en esta variable a fin de comprenderla, definirla, medirla y explicar posibles causas y efectos asociadas con ella. En cuanto a su configuración, la revisión de literatura permitió identificar coincidencia relacionada a tres dimensiones o constructos torales que la configuran. En la tabla 1 se presenta una síntesis al respecto. Podrá observarse que dichas dimensiones son relativas a: 1) aspectos motivacionales que envuelven el proceso de aprendizaje; 2) selección y aplicación autónoma y guiada de estrategias cognitivas, antes y durante el proceso de aprendizaje, y 3) implementación de acciones de autoevaluación y regulación metacognitiva antes, durante y después de la experiencia de aprendizaje.

Tabla 1. Dimensiones constitutivas de la autorregulación del aprendizaje

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Aspectos motivacionales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creencias motivacionales: autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad (Pintrich y De Groot, 1990). ✓ Orientaciones de objetivos personales y sus percepciones por parte de los profesores y los padres, así como creencias, actitudes y estrategias relacionadas con el logro (Midgley <i>et al.</i>, 2000). ✓ Involucramiento personal frente al desarrollo de una tarea específica (López, Hederich-Martínez y Camargo, 2001). ✓ Formulación propia de metas de aprendizaje (Muchiut <i>et al.</i>, 2008). ✓ Estructuración del ambiente y establecimiento de metas en ambientes de aprendizaje por Internet (Barnard, Lan, To, Paton y Lai, 2008). ✓ Autoeficacia para aplicación de estrategias, metas de aprendizaje, logro y utilidad asumida para la autorregulación (Fernández <i>et al.</i>, 2013). ✓ Gestión de la motivación y del contexto (Núñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro, 2015). ✓ Control individual del ambiente (Kaplan, Montalembert, Laurent y Fenouillet, 2017). ✓ Potenciación de la motivación y confianza; trabajar la autoestima y la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, así como potenciar la experimentación del placer generado ante el logro del aprendizaje (Universidad Internacional de Valencia, 2018).

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Habilidades cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeación, estrategias de manejo de información y monitoreo (Schraw y Denisson, 1994; Balcikanli, 2011). ✓ Uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (Pintrich y De Groot, 1990). ✓ Búsqueda de información y aprendizaje (Cleary, 2006). ✓ Elección e implementación de estrategias de aprendizaje adecuadas (Muchiut <i>et al.</i>, 2008). ✓ Gestión del tiempo, búsqueda de ayuda y estrategias para el desarrollo de tareas en ambientes de aprendizaje por Internet (Barnard <i>et al.</i>, 2008). ✓ Aprovechamiento del tiempo de estudio (Fernández <i>et al.</i>, 2013). ✓ Gestión de la planificación y de la cognición (Núñez <i>et al.</i>, 2015). ✓ Anticipación individual de materiales y referencias, y decisiones colectivas para los cambios en el método (Kaplan <i>et al.</i>, 2017). ✓ Potenciar las capacidades metalingüísticas y la adopción de distintos roles, así como aplicar medios para superar obstáculos para obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos (Universidad Internacional de Valencia, 2018).
Autoevaluación y metacognición.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias de depuración y evaluación del aprendizaje (Schraw y Dennison, 1994). ✓ Aplicación de proceso de autoevaluación de los resultados de aprendizaje (Muchiut <i>et al.</i>, 2008). ✓ Autoevaluación en ambientes de aprendizaje por Internet (Barnard <i>et al.</i>, 2008). ✓ Monitoreo y evaluación (Balcikanli, 2011; Jaramillo y Osses, 2012). ✓ Elaboración de diagnóstico sobre necesidades particulares y de aprendizaje, y comprensión del propio aprendizaje y de los procesos del pensamiento (Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruiz y Fortoul, 2013). ✓ Evaluación de la comprensión (Núñez <i>et al.</i>, 2015). ✓ Seguimiento y monitoreo individual, evaluación colectiva del contenido y evaluación individual del método (Kaplan <i>et al.</i>, 2017). ✓ Tomar conciencia sobre las necesidades y procesos de aprendizaje, y adquirir competencias metacognitivas que regulen los propios procesos (Universidad Internacional de Valencia, 2018).

Dada la relevancia pedagógica de la autorregulación del aprendizaje, el recorrido histórico de la investigación hecha al respecto identifica distintas propuestas de instrumentos encaminados a su medición. A continuación, se enlistan algunos con sus respectivos autores y las dimensiones consideradas en su diseño.

- ✓ Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich y De Groot, 1990). Los reactivos miden dos constructos: a) creencias motivacionales (autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad), y b) estrategias de aprendizaje autorregulado.
- ✓ Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (Shraw y Dennison, 1994). Contempla reactivos para ocho dimensiones: a) conocimiento declarativo; b) conocimiento procedimental; c) aprendizaje condicional; d) planeación; e) estrategias para el manejo de la información; f) monitoreo; g) estrategias de depuración, y h) evaluación del aprendizaje.
- ✓ Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley *et al.*, 2000). Cuenta con subescalas que miden aspectos relativos a estudiantes y profesores. Para los primeros, contempla: a) orientaciones de los objetivos personales; b) percepción de los objetivos de los profesores; c) percepciones de estructuras y objetivos del aula; d) creencias, actitudes y estrategias relacionadas con el logro, y e) percepciones sobre los padres, la vida en el hogar y la cultura.

Para los docentes: a) percepción sobre estructura de los objetivos de la escuela y sobre el desarrollo de los alumnos; b) percepciones sobre la relación de los enfoques educativos y los objetivos, y c) percepción relativa a la eficacia de la enseñanza personal.

- ✓ Self-regulation Strategy Inventory-Self Report (SRSI-SR) (Barnard *et al.*, 2008). Orientado al aprendizaje en ambientes *online*, contempla seis dimensiones: a) estructuración del ambiente; b) establecimiento de metas; c) gestión del tiempo; d) búsqueda de ayuda; e) estrategias para el desarrollo de tareas, y f) autoevaluación.
- ✓ Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT) (Balcikanli, 2011). Involucra seis dimensiones: a) conocimiento declarativo; b) conocimiento procedimental; c) conocimiento condicional; d) planeación; e) monitoreo, y f) evaluación.
- ✓ Escala de Evaluación de la Autorregulación a partir de Textos (ARATEX-R) (Núñez *et al.*, 2015). Contempla cinco aspectos: a) gestión de la planificación; b) gestión de la cognición; c) gestión de la motivación; d) evaluación de la comprensión, y e) gestión del contexto.
- ✓ Escala de Regulación Individual y Colectiva del Aprendizaje (ERICA) (Kaplan, Montalbert, Laurent y Fenouillet, 2017). Se constituye por seis ámbitos: a) anticipación individual de materiales y referencias; b) control individual del ambiente; c) seguimiento y monitoreo individual; d) evaluación colectiva del contenido; e) evaluación individual del método, y f) decisiones colectivas para los cambios en el método.

Resulta interesante señalar que, en la literatura, no se reconocen instrumentos validados que midan la variable autorregulación del aprendizaje en el contexto mexicano, aspecto que se considera necesario ante el reto de dotar de científicidad al enfoque centrado en competencias que sea opera en el país, desde 2006. Asimismo, se identifica que varias propuestas, si bien son propositivas y suman beneficios a nivel investigativo y pedagógico, no necesariamente contemplan aspectos de innovación educativa relativamente recientes, como las denominadas «metodologías activas», entre las que encontramos algunas alternativas como el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, los estudios de caso, las simulaciones, el aula invertida, entre otras. En este sentido, el presente estudio cobra relevancia al implicar el diseño y la aplicación de un instrumento de medición contextualizado para México, ante las tendencias de innovación educativa.

Otro motivo que dota de suma relevancia este estudio es que considera un factor ajeno al ámbito pedagógico que en el presente incide con énfasis sobre el hecho educativo. El ciclo escolar 2019-20 ha sido indiscutiblemente atípico en la mayoría de los países –incluido México–, ya que una pandemia sanitaria ha afectado los distintos sectores sociales y económicos, provocando dentro del ámbito educativo el cierre de las instituciones educativas de los distintos niveles en nuestro país, desde marzo de 2020.

De acuerdo con Naciones Unidas México (2020), la COVID-19 es una enfermedad infecciosa provocada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente: SARS-CoV-2. El primer brote se originó en Wuhan, China, en diciembre de 2019, extendiéndose a lo largo de los continentes durante los primeros meses de 2020. Los síntomas más comunes son fiebre, tos seca y cansancio, aunque también se presentan en algunos casos dolores, congestión nasal, rinorrea, dolor de garganta o diarrea. Se declara que la mayoría de las personas –aproximadamente 80%– se recuperan sin necesidad de algún tratamiento oficial, y alrededor del 17% presentan graves problemas además de dificultad para respirar. Las personas mayores, así como quienes padecen afecciones médicas como hipertensión arterial, problemas cardíacos o diabetes, tienen mayores probabilidades de caer en enfermedad grave. Además, en torno al 2% de las personas que contraen la enfermedad, mueren.

Las investigaciones del sector médico revelan que el virus causante de la COVID-19 se transmite primordialmente por contacto con gotículas procedentes de la nariz o la boca de personas contagiadas que tosen, exhalan o estornudan. Estas pueden caer sobre objetos o superficies que, de ser tocadas por personas sanas, pueden provocar el contagio ante el contacto de las propias manos con ojos, nariz o boca (Naciones Unidas México, 2020).

Ante los alarmantes niveles de propagación de la enfermedad y debido a su gravedad, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) determinó, el 11 de marzo de 2020, que la COVID-19 podía caracterizarse como una pandemia. Lo anterior provocó que en México, el 16 de marzo de 2020, se promulgara el Acuerdo 16/03/2020 en el *Diario Oficial de la Federación*, en el que se estipulaba que se suspendían las clases de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás, para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Gobernación, 2020). Lo anterior se decidió ante los niveles alarmantes de propagación y gravedad y a fin de salvaguardar la seguridad de los habitantes y visitantes de México. El tiempo de vigencia de dicha suspensión abarcó del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, temporalidad que fue extendida de modo gradual hasta la finalización del ciclo escolar y durante la cual, las escuelas, universidades y demás instituciones educativas implementaron mecanismos diversos para migrar de una modalidad educativa presencial a una modalidad a distancia, valiéndose de recursos tecnológicos como Internet y el uso de plataformas virtuales, la programación de programas educativos en canales de televisión de libre señal, entre otros. A su vez, dejando rezagados a niños y jóvenes de contextos menos favorecidos que por la falta de acceso a estos recursos y de cobertura de servicios de Internet o señal de televisión, no pudieron dar continuidad a sus estudios.

Ante este escenario, un amplio campo de investigación educativa se vislumbra respecto de los aspectos, efectos y las consideraciones que el cambio de modalidad educativa provocó en los estudiantes de los distintos niveles educativos, respecto de su aprendizaje y desarrollo integral. En un afán de contribuir con ello, el presente estudio persigue el objetivo de determinar si el grado de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria y media superior sufrió alguna modificación estadísticamente

significativa ante el cambio de modalidad presencial a modalidad *online*, ante el confinamiento y el cierre de planteles provocado ante la pandemia sanitaria de la COVID-19.

Para lo anterior, se realizó un estudio en un centro escolar particular del estado de Aguascalientes, en donde se aplica desde 2006 el enfoque centrado en competencias a través de la vivencia de metodologías activas como el ABP, estudio de casos, proyectos, simulaciones, gamificación, entre otras; todas con elementos de trabajo independiente y colaborativo. A raíz de la pandemia, el cambio a una modalidad de educación *online* provocó ajustes en la aplicación del enfoque, enfatizándose más la metodología de proyectos, el trabajo colaborativo mediante recursos *online* (Google), así como la elaboración de un portafolios anual de evidencias que privilegió la autoevaluación y metacognición. Este fue presentado por cada estudiante a sus padres, compañeros y profesores, el último día de clases.

Se asume como relevante este tema al permitir medir si hubo o no algún efecto –positivo o negativo– en los estudiantes participantes, así como por el hecho de que no hay una clara perspectiva respecto de la duración del confinamiento a nivel federal y estatal, pudiendo continuar la clausura de los planteles educativos de modo indefinido durante el ciclo escolar subsecuente (2020-21).

Aunado a esto, el presente estudio brinda, como contribución adicional, la validación de un instrumento para medir la variable autorregulación del aprendizaje en el contexto educativo mexicano, cuyo diseño es congruente con el enfoque educativo contemporáneo, centrado en el desarrollo de competencias. Este contempló las tres dimensiones torales que fueron identificadas en la revisión de la literatura: a) motivación y actitud hacia el aprendizaje; b) estrategias cognitivas, y c) autoevaluación y regulación metacognitiva. Los reactivos fueron adecuados al enfoque por competencias aplicado en el centro escolar, considerando los aspectos antes mencionados que se enfatizaron a raíz del cambio de modalidad.

2. MÉTODO

Esta sección presenta el diseño metodológico que se consideró para la realización del estudio.

2.1. Diseño

Se desarrolló un estudio cuantitativo con diseño no experimental, de tipo longitudinal, y con alcance exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Fue no experimental debido a que no hubo un tratamiento, sino únicamente una medición de la variable de estudio (autorregulación del aprendizaje). Se trató de una investigación longitudinal al contemplar dos mediciones en distintos momentos (al inicio y al final del ciclo escolar). El alcance fue exploratorio y descriptivo, ya que no se identificaron investigaciones previas con este planteamiento y la intención del análisis de datos se limitó a una primera descripción de la diferencia observada en la variable de estudio entre las dos mediciones realizadas, en aras de dar continuidad en futuros estudios.

En este se hicieron dos mediciones de la variable *autorregulación del aprendizaje* durante los meses de septiembre de 2019 y junio de 2020, respectivamente. Resulta importante destacar que la primera medición se realizó con fines distintos al planteamiento de este estudio, ya

que la contingencia de salud ocurrió hasta el mes de marzo de 2020, siendo de interés capitalizar los datos para la realización de esta investigación.

2.2. Delimitación de la muestra

La recolección de datos se realizó considerando la población estudiantil de secundaria y bachillerato de un colegio privado del municipio de Aguascalientes, que atiende a familias de nivel socioeconómico medio alto y alto. El muestreo se realizó a juicio de los investigadores, descartando a los alumnos de 7° grado (1° de secundaria), al considerar que su ingreso al nivel secundaria era reciente, aspecto que podría sesgar la medición ante la inexperiencia académica de los estudiantes y el factor motivacional propio del ingreso reciente a dicho nivel.

En este sentido, la población escolar (secundaria y bachillerato) estaba constituida por 309 estudiantes, de los cuales se descartaron 103, quedando como casos válidos para el estudio 206. El descarte obedeció al criterio de restricción (cursar primer grado de secundaria), así como a casos en los que los alumnos por alguna razón no contestaron el instrumento en alguna de las dos aplicaciones programadas, aspecto que impedía valorar su respectivo avance o retroceso en la variable de estudio. En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra por grado y sexo:

Tabla 2. Muestra

GRADO ESCOLAR	MUJERES	VARONES	TOTAL
2° de secundaria.	17	17	34
3° de secundaria.	22	23	45
1° de bachillerato.	31	28	59
2° de bachillerato.	18	14	32
3° de bachillerato.	21	15	36
Total	109	97	206

2.3. Diseño del instrumento y validez de contenido

La recolección de datos se realizó a través de un instrumento diseñado para este fin, denominado Escala de Autorregulación del Aprendizaje (ESAA), mismo que se presenta en el anexo A. La escala se componía por 40 reactivos clasificados en tres dimensiones o constructos constitutivos identificados en la literatura. Estos fueron: a) D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje (10 reactivos); b) D2. Estrategias cognitivas (16 reactivos); c) D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva (14 reactivos). En la tabla 3 se presenta la operacionalización de variables que orientó el diseño del instrumento en atención de sus respectivas dimensiones e indicadores.

Tabla 3. Operacionalización de la variable autorregulación del aprendizaje

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	REACTIVOS
Autorregulación en el aprendizaje.	D1: Motivación y actitud hacia el aprendizaje.	Sentido de autoeficacia ante las demandas de la tarea de aprendizaje.	7, 8, 9, 10.
		Motivación intrínseca por la tarea: apreciación de utilidad, relevancia personal e impacto social.	1, 2, 3.
		Orientación al buen rendimiento académico.	4, 5, 6
	D2: Estrategias cognitivas.	Planificación pertinente y ejecución segura y estratégica de acciones de aprendizaje.	13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23 26.
		Uso pertinente de materiales físicos y/o electrónicos para resolver la tarea.	24, 25.
		Andamiaje y trabajo colaborativo con los pares.	17, 20, 21.
		Identificación de conocimientos y experiencias previas relacionadas con la tarea de aprendizaje.	11, 12.
	D3: Autoevaluación y regulación metacognitiva.	Autoevaluación, metacognición e identificación y superación de obstáculos de aprendizaje.	27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40.
		Capacidad de mantener la atención en la tarea.	37, 38.
		Autocontrol ante el estrés académico.	29, 30.

Los ítems se redactaron en forma de escala tipo Likert de cinco niveles, donde el estudiante plasmaba su grado de acuerdo con la presencia de cada aspecto contemplado en la afirmación. A estos antecedían algunos reactivos de identificación como el grado, el sexo y los años de antigüedad en el plantel educativo.

Previa aplicación del instrumento se realizó un análisis de la validez de contenido a través del método de jueceo de expertos. Para ello se solicitó a dos expertos evaluar la congruencia ítem-indicador, la suficiencia de reactivos para la medición de la variable de estudio, así como la claridad y pertinencia de su redacción. Las valoraciones respecto de congruencia ítem-indicador y suficiencia de ítems fueron positivas. La única retroalimentación que se brindó fue relativa a leves aspectos de redacción en tres reactivos, aspectos que fueron atendidos al considerarse procedentes.

2.4. Análisis psicométrico del instrumento

La calidad psicométrica del instrumento se evaluó mediante la revisión de dos atributos: a) consistencia interna, y b) validez de constructo.

2.4.1. Consistencia interna del instrumento

La consistencia interna de la ESAA se valoró mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, mismo que se calculó para cada dimensión constitutiva (subescala) del instrumento. En la tabla 4 se presentan los resultados.

Tabla 4. Consistencia interna del instrumento

Subescala	D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje	D2. Estrategias cognitivas	D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva
Alpha	.838	.853	.861
Valoración	Buena	Buena	Buena

Se puede apreciar que los valores del Alpha de Cronbach para cada una de las secciones de la ESSA son buenos, al estar por encima de 0.7 (Nunnally y Bernstein, 1994). Por tanto, el instrumento cuenta con buena consistencia interna.

2.4.2. Validez de constructo del instrumento

Para este análisis se utilizó la base de datos de la segunda aplicación, al haber sido en la que se logró mayor cantidad de instrumentos con respuesta registrada en todos los reactivos (258 casos).

La validez de contenido se revisó a través de dos métodos. El primero consistió en un análisis ítem-dominio, a fin de identificar si se observaba correlación estadísticamente significativa entre los reactivos y su respectivo puntaje medio de dimensión (D1, D2 y D3). Para ello, se utilizó el coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman, al tener los ítems una escala de medición ordinal y el puntaje de las dimensiones una naturaleza cuantitativa. En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 5. Correlación ítem-dominio de las subescalas de la ESAA

D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
Rho	.65	.62	.52	.65	.51	.68	.62	.58	.57	.61
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

D2. Estrategias cognitivas

	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18	R19	R20	R21	R22	R23	R24	R25	R26
Rho	.52	.42	.62	.63	.63	.52	.58	.51	.57	.47	.48	.57	.61	.39	.39	.53
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva

	R26	R27	R28	R29	R30	R31	R32	R33	R34	R35	R36	R37	R38	R39	R40
Rho	.54	.60	.53	.59	.66	.66	.53	.64	.61	.65	.49	.55	.62	.58	.54
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

En todos los casos se identificaron correlaciones estadísticamente significativas (Sig.= .000). La fuerza de correlación se interpretó tomando como referencia la propuesta de Dancey y Reidy, quienes la analizan desde el campo psicológico y establecen que de 0.01 a 0.39 es baja, de 0.4 a 0.69 es moderada, y de 0.7 a 0.99 es fuerte (Akoglu, 2018). En este sentido se identifica que solo dos reactivos observaron una fuerza baja (R24 y R25).

Se prosiguió este análisis generando una tabla con la correlación de Pearson entre las subescalas (D1, D2 y D3) y el puntaje de autorregulación (GAA), mismo que se calculó en la base de datos a través del promedio de las tres dimensiones constitutivas. En la tabla 6 se presentan los resultados.

Tabla 6. Correlación de Pearson entre D1, D2, D3 y GAA

	D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje	D2. Estrategias cognitivas	D3. Autoevaluación y regulación metacognitiva	GAA. Grado de autorregulación del aprendizaje
D1	r = 1			
D2	r = .793 Sig. = .000	r = 1		
D3	r = .669 Sig. = .000	r = .766 Sig. = .000	r = 1	
GAA	r = .900 Sig. = .000	r = .930 Sig. = .000	r = .900 Sig. = .000	r = 1

Se aprecia que todas las correlaciones son estadísticamente significativas (Sig. = .000) con puntajes que representan alta fuerza de correlación entre subescalas y puntaje global (valores mayores a 0.7). Centrando la atención en los puntajes de D1, D2 y D3 con respecto de GAA, podemos encontrar valores muy altos, mismos que al ser elevados al cuadrado proporcionan el coeficiente de determinación, valor que indica la proporción de la variable GAA que se puede explicar en función de los constructos constitutivos ($r^2_{(D1)} = 81.0\%$, $r^2_{(D2)} = 86.49\%$, $r^2_{(D3)} = 81\%$).

Dado el análisis anterior, surge evidencia suficiente para concluir que el instrumento cuenta con adecuada validez de constructo, al observar correlación significativa entre los ítems y los puntajes de sus respectivos dominios, así como fuertes correlaciones entre dimensiones y puntaje global de la escala. A fin de reafirmar este juicio se aplicó, como segundo mecanismo, un análisis factorial exploratorio para cada subescala. La tabla 7 presenta un resumen de dichos modelos, contemplando el método de extracción y rotación, las comunalidades, las medidas KMO y de Esfericidad de Bartlett, la varianza explicada, la matriz de estructura, las correlaciones entre componentes, así como las sugerencias de mejora para cada subescala emergida a la luz de los análisis.

Tabla 7. Análisis factorial exploratorio

SUBESCALA	D1	D2	D3
Extracción.	Componentes principales (fijada a 3 factores).	Componentes principales (fijada a 4 factores).	Componentes principales (fijada a 3 factores).
Rotación.	Promax	Promax	Promax
Medida KMO.	.829	.862	.836
Esfericidad Bartlett.	$\chi^2 = 859.759$ Sig.=.000	$\chi^2 = 1241.844$ Sig.=.000	$\chi^2 = 1390.671$ Sig.=.000
Comunalidades.	De .453 a .752	De .353 a .795	De .401 a .856

SUBESCALA	D1	D2	D3
Varianza explicada.	F1 = 42.085 F2 = 11.487 F3 = 9.918 Total = 63.49	F1 = 32.839 F2 = 10.366 F3 = 7.147 F4 = 6.455 Total = 56.806	F1 = 37.250 F2 = 11.212 F3 = 9.749 Total = 58.211
Matriz de estructura.	Todos los reactivos salvo R3 se agruparon de forma congruente con la tabla de operacionalización. Ver tabla 8.	Todos los reactivos se agruparon de forma congruente con la tabla de operacionalización. Ver tabla 9.	Todos los reactivos se agruparon de forma congruente con la tabla de operacionalización. Ver tabla 10.
Correlaciones entre componentes.	Se aprecia una tendencia de independencia entre los factores, salvo en los componentes F1 y F2. Esto puede deberse a que el reactivo 3 ajustaba mejor en la F2. Ver tabla 8.	Es necesario reforzar la independencia entre los factores, ya que en los pares F1-F2, F1-F3 y F2-F3 existen pesos moderados. Ver tabla 9.	Se aprecia independencia entre los factores, al identificar coeficientes de correlación débiles. Ver tabla 10.
Sugerencias.	Valorar si se modifica o elimina R3. En caso de cambiar la redacción, mantenerlo como ítem del mismo indicador.	Revisar los reactivos que presentan altas cargas factoriales en más de un factor (F1 y F2), a fin de determinar si es conveniente modificar su redacción (R14, R15 y R19).	Valorar la posibilidad de agregar reactivos a los indicadores correspondientes a F2 y F3, a fin de explicar una mayor proporción de varianza.

En los tres casos, la medida KMO evidencia que existe un buen ajuste, pudiéndose utilizar los datos para un análisis factorial. Por su parte, la Prueba de Esfericidad de Bartlett brinda evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de esfericidad, asumiendo que los modelos de análisis factorial son adecuados para explicar los datos. Por tanto, es válido aplicar análisis factorial para las tres subescalas.

Para el análisis de los modelos procesados se ha considerado que los pesos factoriales inferiores a 0.3 y los valores comunialidad inferiores a 0.1 son asumidos como no significativos, tal y como establecen los criterios de Raykov y Marcoulides, y Walts *et al.* (Barrera, 2015). Desde esta perspectiva, observamos que los 40 reactivos reflejaron comunialidades mayores a 0.1 y 39 de ellos (todos, excepto R3) se agruparon con su respectivo componentes-dimensión con cargas factoriales mayores a 0.3, tal y como puede apreciarse en las tablas 8, 9 y 10.

Tabla 8. Matriz de estructura y correlaciones de D1

Reactivos	Componentes		
	F1	F2	F3
R1	.786		
R7		.435	
R2	.734		
R10		.473	
R3	.237*		
R8		.726	
R9		.655	
R6			.457
R5			.847
R4			.801

Nota: El R3 no ajustó con su componente.

Mapa de calor de las correlaciones entre componentes:

Componente	1	2	3
1	1.000		
2	.503	1.000	
3	.382	.272	1.000

Fuerzas de correlación	
1	Perfecta positiva.
0.7	Fuerte positiva.
0.4	Moderada positiva.
0.1	Baja positiva.
0	Sin correlación.
-0.1	Baja negativa.
-0.4	Moderada negativa.
-0.7	Fuerte negativa.
-1	Perfecta negativa.

Tabla 9. Matriz de estructura y correlaciones de D2

Reactivos	Componentes			
	F1	F2	F3	F4
R22	.745			
R23	.731			
R26	.661			
R13	.633			
R16	.603			
R18	.585			
R24		.782		
R25		.721		
R15	.584			
R14	.583			
R17			.520	
R19	.545			
R20			.889	
R21			.873	
R12				.823
R11				.815

Mapa de calor de las correlaciones entre componentes:

Componente	1	2	3	4
1	1.000			
2	.535	1.000		
3	.300	0.409	1.000	
4	.409	.301	0.102	1.000

Fuerzas de correlación	
1	Perfecta positiva.
0.7	Fuerte positiva.
0.4	Moderada positiva.
0.1	Baja positiva.
0	Sin correlación.
-0.1	Baja negativa.
-0.4	Moderada negativa.
-0.7	Fuerte negativa.
-1	Perfecta negativa.

Tabla 10. Matriz de estructura y correlaciones de D3**Matriz de estructura**

Reactivos	Componentes		
	F1	F2	F3
R32	.745		
R31	.741		
R35	.726		
R36	.722		
R33	.653		
R28	.642		
R27	.638		
R40	.631		
R39	.602		
R37		.829	
R38		.827	
R34	.554		
R29			.917
R30			.915

Mapa de calor de las correlaciones entre componentes:

Componente	1	2	3
1	1.000		
2	.384	1.000	
3	.316	.196	1.000

Fuerzas de correlación	
1	Perfecta positiva.
0.7	Fuerte positiva.
0.4	Moderada positiva.
0.1	Baja positiva.
0	Sin correlación.
-0.1	Baja negativa.
-0.4	Moderada negativa.
-0.7	Fuerte negativa.
-1	Perfecta negativa.

A la luz de los análisis anteriores se concluye que el instrumento es válido y confiable, por lo que puede fiarse que el análisis de los datos arrojados mediante su recolección es útil para dar respuesta al problema de investigación planteado en este estudio, habiendo precisión y exactitud en la medición de la variable y sus componentes.

En aras de su mejora psicométrica podría revisarse la redacción del R3, a fin de lograr un mejor ajuste con su dimensión (D1. Motivación y actitud hacia el aprendizaje). Asimismo, perfeccionar los reactivos R14, R15 y R19 para evitar que presenten agrupamiento con más de uno de los componentes (indicadores) de su respectiva dimensión (D2. Estrategias cognitivas).

2.5. Aplicación del instrumento y procesamiento de datos

La recolección de datos y las demás fases implicadas en el proyecto de investigación se basaron en los principios éticos del Comité de Ética de las Publicaciones (COPE). En este sentido, la investigación se realizó contando con autorización de las autoridades escolares. Asimismo, se explicó a los estudiantes participantes el propósito del instrumento, garantizando la confidencialidad de sus respuestas y asegurando que la participación era voluntaria, sin ningún tipo de consecuencia positiva o negativa por el hecho de hacerlo o abstenerse.

La primera aplicación del instrumento se llevó a cabo en formato físico, bajo el conducto de los profesores titulares de cada grupo, quienes aseguraron una atmósfera ordenada y pertinente para la recolección. Los aplicadores afirmaron que las pocas dudas surgidas por los estudiantes fueron relativas a la forma de llenar la escala, sin haber algún aspecto relevante en cuanto a la comprensión de los reactivos.

La segunda aplicación se llevó a cabo mediante Google Formularios, aplicación vinculada a los correos institucionales del profesorado y los estudiantes. Lo anterior, debido a que la fecha de aplicación coincidió con el periodo de confinamiento por la contingencia sanitaria. En este caso, los profesores titulares guiaron la aplicación vía remota, a fin de asegurar que los alumnos pudieran tener acceso al formulario para su resolución.

Los datos recolectados se procesaron en el *software* SPSS 26 (IMB), mismo que se utilizó para realizar el análisis estadístico necesario para el análisis psicométrico del instrumento, así como el análisis de los resultados en atención al objetivo de investigación. Este contempló la aplicación de una prueba T para muestras independientes, para identificar diferencias significativas en los componentes (D1, D2 y D3) y el puntaje global de autorregulación del aprendizaje (GAA) por nivel educativo (Secundaria y Bachillerato) y de modo general. Se aplicó otra prueba T para determinar si había diferencias significativas en función del sexo. A su vez, se categorizó la variable AA en cuatro baremos, para aplicar pruebas chi cuadradas de independencia en contraste con las variables sexo y nivel educativo. Finalmente se calcularon coeficientes de correlación de Pearson para revisar si había relación estadísticamente significativa entre los años de antigüedad en el plantel educativo y los puntajes por dimensión (D1, D2 y D3) y global (GAA).

2.6. Escenario

El centro escolar en el que se desarrolló el estudio es un colegio particular del municipio de Aguascalientes que atiende a familias de nivel socioeconómico medio-alto y alto. Se

localiza en el noreste de la ciudad y ofrece servicios educativos en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior. Pertenece a una red de colegios internacional con 65 años de experiencia, presencia en 119 países, y que involucra a 154 colegios y 13 universidades. Es bilingüe y es de los pocos colegios del Estado que ofrece un servicio de educación diferenciada, en la que mujeres y varones toman clases en grupos separados, aunque comparten instalaciones, tiempos de receso y otras actividades que les integran como comunidad. Se promueven los valores católicos, aunque en la matrícula hay estudiantes que practican otras religiones, a quienes se les respetan sus creencias y se les promueve una vida en congruencia con las mismas.

Cotidianamente el servicio se ofrece con modalidad presencial. Los estudiantes asisten a las instalaciones, donde viven distintas experiencias académicas y formativas que contribuyen en el logro del perfil de egreso esperado. En congruencia con la política educativa oficial, el modelo pedagógico aplicado corresponde al enfoque centrado en el desarrollo de competencias, en donde juegan papel relevante las metodologías activas. Cuenta con laboratorios de ciencias, informática, mecatrónica, talleres artísticos, así como un aula Makerspace. En el plano deportivo, tiene varias canchas de fútbol, fútbol rápido, atletismo y básquetbol.

A raíz del Acuerdo 16/03/2020 promulgado en el *Diario Oficial de la Federación* (Secretaría de Gobernación, 2020), el plantel educativo cerró sus instalaciones, manteniendo activo el servicio educativo con una modalidad *online*. Lo anterior se operó a través de los servicios de G Suite (*Google for Education*), mismos que ya eran utilizados por estudiantes y profesores como complemento para la intervención presencial. Las autoridades educativas guiaron a profesores y estudiantes para la programación sincrónica de sesiones, mediante la aplicación *Google Meet* y se utilizó la plataforma *Google Classroom* para la trasmisión de materiales de aprendizaje, recursos pedagógicos, así como la entrega y evaluación de productos de aprendizaje. Los exámenes semanales, de periodo y finales se aplicaron a través de la herramienta *Google Formularios*. Por tanto, no se perdió ningún día de clase de acuerdo con lo establecido por el calendario oficial del Estado.

Si bien los docentes ya estaban familiarizados con estas herramientas tecnológicas, se brindaron, a partir de marzo de 2020 y hasta el resto del ciclo escolar, sesiones de capacitación para perfeccionar el uso, tanto desde una perspectiva técnica, como desde una visión pedagógica. Se impulsó la preparación para enfrentar la certificación *Google for Education*, aspecto que sigue en proceso. Adicionalmente, las coordinaciones de área brindaron un seguimiento puntual a los docentes, ofreciendo retroalimentación y sugerencias orientadas a la mejora, pero también a la comprensión frente a las dificultades enfrentadas ante el súbito y forzoso cambio de modalidad. Se compartieron también recomendaciones de corte psicológico a fin de mantener una cercanía con cada estudiante, lo más semejante posible a la brindada en la regularidad presencial, así como una atención pertinente a los padres de familia que lo requirieran.

Debido a la complejidad de la pandemia, esta modalidad se extendió todo el ciclo escolar, por lo que las ceremonias de fin de curso se vivieron también a través del uso de las plataformas antes mencionadas. En estas, cada estudiante presentó frente un profesor, varios compañeros y sus propios padres un portafolio de evidencias trabajado durante el ciclo escolar, donde compartía la selección de evidencias que desde su parecer fueron más representativas de cara a los rubros del perfil de egreso institucional. Lo anterior representó un trabajo de autoevaluación y metacognición final que el estudiantado realizaba, siendo el primer ciclo escolar en llevarse a cabo en los colegios de la red.

3. RESULTADOS

El objetivo de investigación consistió en determinar si el grado de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de educación secundaria y media superior sufrió algún cambio significativo (progreso o retroceso) a lo largo de un ciclo escolar, caracterizado por un cambio forzado de modalidad presencial a modalidad *online* debido a la contingencia sanitaria de la COVID-19. Para dar respuesta al planteamiento se realizó un análisis comparativo entre los puntajes observados en las dos aplicaciones de la ESAA, contemplando cada una de las dimensiones (D1, D2 y D3), así como el grado de autorregulación del aprendizaje (GAA). Para ello se aplicó una Prueba T de muestras relacionadas, contemplando los puntajes por nivel educativo (secundaria y bachillerato), así como el puntaje global (ambos niveles). En la tabla 11 se enlistan los resultados.

Tabla 11. Prueba T para muestras relacionadas

Aspecto	Media 1° ESAA	Media 2° ESAA	Significancia
D1 Secundaria	4.11	4.30	.001
D2 Secundaria	3.92	4.15	.000
D3 Secundaria	3.58	3.81	.000
GAA Secundaria	3.87	4.08	.000
D1 Bachillerato	4.07	4.10	.580
D2 Bachillerato	3.78	3.93	.003
D3 Bachillerato	3.36	3.61	.000
GAA Bachillerato	3.74	3.88	.002
D1 General	4.09	4.18	.020
D2 General	3.83	4.01	.000
D3 General	3.44	3.68	.000
GAA General	3.79	3.96	.000

Los resultados por nivel educativo evidencian un progreso estadísticamente significativo en todos los aspectos evaluados (valores de significancia inferiores a 0.05). Únicamente en el caso de los estudiantes de bachillerato, el puntaje de la D1 (Motivación y actitud hacia el aprendizaje) tuvo un incremento no significativo (Sig. = .580). No obstante, puede apreciarse que, en el resto de las dimensiones, así como en el puntaje de autorregulación del aprendizaje (GAA), se observó diferencia significativa.

Respecto de los resultados generales podemos observar que en todos los casos, la diferencia de medias es estadísticamente significativa, teniendo así evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula inherente al problema de investigación y concluyendo

que los estudiantes tuvieron un avance estadísticamente significativo en el grado de autorregulación del aprendizaje (y en cada uno de sus constructos constitutivos) a lo largo del ciclo escolar, independientemente del cambio de modalidad educativa producido por la contingencia sanitaria.

A fin de profundizar en los resultados, se realizó un análisis comparativo de las dimensiones (D1, D2 y D3) y el grado de autorregulación del aprendizaje (GAA), en función de la variable sexo. Para ello se utilizaron los datos de la segunda aplicación de la ESSA, empleando una prueba T para muestras independientes. En la tabla 12 se presentan los resultados.

Tabla 12. Prueba T para muestras independientes en función de la variable: sexo

Aspecto	Media Mujeres	Media Varones	Sig. Levene	Sig. Prueba T
D1	4.31	4.00	.001*	.000
D2	4.11	3.89	.003*	.001
D3	3.73	3.63	.654	.193
GAA	4.05	3.83	.004*	.001

*La Prueba Levene en D1, D2 y GAA evidencia que no hay igual de varianzas. Para la Prueba T se ha considerado el valor de significancia, asumiendo varianzas distintas.

Se aprecia que existe diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes de D1 (Motivación y actitud hacia el aprendizaje), D2 (Estrategias cognitivas) y GAA (Grado de Autorregulación del Aprendizaje) de los estudiantes en función del sexo, siendo mayor en los tres casos en las mujeres. Únicamente en la D3 (Autoevaluación y regulación metacognitiva) la diferencia observada no fue significativa. Por tanto, se tiene evidencia suficiente para asumir que las mujeres tienden a tener un mejor desarrollo que los varones en la autorregulación del aprendizaje y sus componentes constitutivos.

Con el grado de autorregulación del aprendizaje (GAA), observado en la segunda aplicación del instrumento, se decidió generar una nueva variable de escala nominal para categorizar a los estudiantes en cuatro subgrupos (Categorías de AA). Estos se definieron con rangos establecidos a través de los cuartiles, siendo los siguientes: a) insuficiente (0 a Q1=3.65); b) básico (3.651 a Q2=4); c) satisfactorio (4.01 a Q3=4.29), y d) estratégico (4.291 a 5). Se procedió entonces a revisar si existía dependencia entre esta variable y las de sexo y nivel educativo respectivamente, a través de las pruebas chi cuadrada de independencia y razón de verosimilitud. En la tabla 13 se presentan los resultados correspondientes. Cabe destacar que, aunque no se presentan, todos los valores esperados fueron mayores que 5, siendo así válida la aplicación de ambas pruebas.

Tabla 13. Pruebas chi cuadrada de independencia y razón de verosimilitud

Variables	Tabla de contingencia con los valores observados					Prueba chi cuadrada de independencia	Prueba de razón de verosimilitud
Categorías de AA y sexo.		Ins.	Bás.	Sat.	Sob.	Sig. = .002	Sig. = .001
	Mujer	15	31	32	31		
	Varón	36	22	19	20		
Categorías de AA y nivel educativo.		Ins.	Bás.	Sat.	Sob.	Sig. = .114	Sig. = .112
	Sec.	14	18	22	25		
	Bach.	37	35	29	26		

Se identifica que existe dependencia (Sig. = .002 y .001) entre las variables sexo y categorías de AA, siendo que ser mujer influye sobre el hecho de lograr posicionamiento en categorías superiores (satisfactorio y sobresaliente). Lo anterior coincide con la prueba T de muestras independientes presentada anteriormente, donde se encontró que había diferencia significativa en el grado de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en función del sexo, siendo mayor en mujeres.

En torno de las variables nivel educativo y categorías de AA, se observa independencia (Sig. = .114 y .112), por lo que el hecho de que ser estudiante de secundaria o bachillerato no influye respecto de la categoría de autorregulación del aprendizaje en la que se está posicionado, habiendo en ambos niveles educativos cantidades semejantes de estudiantes en los cuatro posibles niveles.

Al haber variación en los años de antigüedad de los estudiantes en el plantel educativo, se generó una matriz con coeficientes de correlación de Pearson entre dicha variable y D1, D2, DE y GAA. En la tabla 14 se presentan los resultados.

Tabla 14. Correlación de Pearson entre Años de Antigüedad y D1, D2, D3 y GAA

	D1	D2	D3	GAA
Años de antigüedad	r = -.001 Sig. (Bilat.) = .991	r = -.052 Sig. (Bilat.) = .440	r = -.019 Sig. (Bilat.) = .776	r = -.010 Sig. (Bilat.) = .877

Los valores cercanos a cero en los coeficientes, así como las significancias bilaterales mayores que 0.05, brindan evidencia suficiente para concluir que no existe relación estadísticamente significativa entre los componentes y el puntaje de autorregulación del aprendizaje con la antigüedad en el centro escolar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro del marco del enfoque centrado en competencias, las denominadas metodologías activas se revelan como medios efectivos para generar aprendizajes significativos y afrontar los retos desconocidos del futuro (Ruiz, 2017), ya que permiten poner en juego habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en situaciones dadas y contextos diversos (Pimienta, 2012). La aplicación de estas dentro de la era digital, ha provocado el fomento de la modalidad educativa a distancia, a través de la capitalización de recursos tecnológicos que permiten el diseño de ambientes híbridos o virtuales de aprendizaje. En este sentido, el *e-learning* se visibiliza con mayor énfasis cada vez, siendo un enfoque que frente al cierre indefinido de centros escolares por la pandemia de la COVID-19, ha sido aplicado por numerosas instituciones educativas.

Ante el súbito y forzoso cambio de modalidad que se enfrentó en los planteles educativos de México, surgieron legítimas dudas en investigadores, directivos y docentes respecto de los efectos implicados en el aprendizaje de los estudiantes. Este estudio se centró en una habilidad fundamental para el buen desempeño dentro del enfoque centrado en competencias: la autorregulación del aprendizaje. El análisis de resultados ha relevado que, pese al cambio de modalidad, los estudiantes de educación secundaria y media superior lograron un avance estadísticamente significativo en el desarrollo de dicha variable, conclusión que representa una fortaleza del estudio al brindar luz ante las dudas antes mencionadas. En este sentido, el haber mantenido vigente el enfoque por competencias, enfatizando la metodología activa del aprendizaje basado en proyectos, con trabajo colaborativo, y acciones de autoevaluación y metacognición implementadas a través del diseño gradual de un portafolios de evidencias del ciclo escolar por parte de cada estudiante, posibilitó que el grado de autorregulación del aprendizaje incrementara significativamente a lo largo del ciclo escolar.

Lo anterior se relaciona con investigaciones que documentan el alcance o impacto de la coyuntura social del COVID-19 en el ámbito educativo. En Latinoamérica existen poblaciones que presentan un limitado acceso a recursos electrónicos para el aprendizaje a distancia y una gran desinformación respecto del uso de las tecnologías; no obstante, las redes de apoyo de las escuelas y las comunidades de padres de familia han sido un recurso para enfrentar dichas limitaciones (Ramírez-Ramírez, Arvizu-Reynaga, Ibañez-Reyes, Claudio-Martínez y Ramírez-Arias, 2020).

Otra fortaleza del estudio radica en el instrumento diseñado para medir la variable de estudio, mismo que logra un nivel de validez adecuado. Además de la valía pedagógica del recurso, se reconoce una relevancia teórica, ya que contribuye con la sustentación científica de un enfoque educativo (centrado en el desarrollo de competencias) que ha sido operado *a priori* por exigencias internacionales de índole económico y político –como las inherentes al Program for International Student Assessment (PISA-OCDE) (Esparza, 2018)– y no como efecto del acercamiento teórico, filosófico y científico que caracterizó a sus enfoques antecesores.

Una limitación del estudio radica en el hecho de que no se puede atribuir el incremento significativo de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes a la modalidad *online*. Lo anterior se debe a que no se pudo tener control sobre otras co-variables potencialmente explicativas, como la maduración, la dinámica familiar, entre otras. No obstante, esto no resta validez ni relevancia a la conclusión, ya que las evidencias permiten suponer que el cambio de modalidad no representó obstáculo para un incremento significativo de la variable de estudio en los alumnos.

En cuanto al instrumento, se encontró que un reactivo (R3) no ajustó con su dimensión desde el análisis factorial exploratorio realizado, por lo que sería conveniente modificarlo o eliminarlo. Asimismo, se observaron tres reactivos con cargas factoriales considerables para más de una dimensión (R14, R15 y R19), mismos que convendría revisar y modificar para ajustarlos más con su respectiva dimensión. Estas limitaciones invitan a vislumbrar como escenario futuro, dentro de esta línea de investigación, la realización de un estudio orientado a una validación confirmatoria de la ESAA, contemplando una muestra representativa de mayor tamaño que permita un mayor nivel de generalización.

Otros escenarios de continuidad en investigación, radican en el diseño de estudios cuasi-experimentales que permitan identificar si distintas metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, simulaciones, entre otras), así como estrategias o recursos tecnológicos (STEAM, aulas Makerspace, realidad aumentada y realidad virtual), inciden sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Otra línea de interés se orienta a una indagación a profundidad sobre los motivos por los que se identifica un grado de autorregulación significativamente mayor en estudiantes mujeres que en varones, hecho que ha sido observado en este estudio, pero que discrepa con lo identificado en contextos de educación superior de España (Chaves, Trujillo y López, 2016), donde no se observa una diferencia significativa en ambientes presenciales. En este sentido, valdría la pena indagar si la diferencia que hemos observado puede deberse a la modalidad *online*, o bien, a factores propios del contexto mexicano.

Dentro de un plano psicológico, se proyecta otra línea orientada al estudio de la correlación de la autorregulación del aprendizaje con la variable estrés académico, aspecto que ha sido abordado en el nivel medio superior de México en modalidad presencial, identificando correlación negativa estadísticamente significativa, entre el estrés y el rendimiento escolar (Fernández-de-Castro y Luévano, 2018). En este sentido, resulta de interés identificar si en la modalidad *online* dicha correlación permanece, así como posibles efectos con la autorregulación del aprendizaje.

ANEXO A. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Escala de Autorregulación en el Aprendizaje (ESAA)

El presente instrumento pretende identificar aspectos relacionados con la autorregulación en el aprendizaje. Su aplicación se realiza para fines de investigación. Se solicita su valiosa colaboración, garantizando que los resultados serán en todo momento confidenciales.

I. Datos de identificación

Escriba los datos solicitados en los recuadros correspondientes.

Nombre completo	
Grado que cursa	
Edad (años cumplidos)	
Años de antigüedad en el colegio	

II. ESAA

Se presentan a continuación una serie de factores sobre el proceso de aprendizaje. Usted deberá valorar qué tan de acuerdo está con la presencia de estos en su rol cotidiano como estudiante. Se solicita responder con honestidad, considerando que no hay respuesta buena o mala. Marque con una X su valoración considerando la escala que se presenta.

1	2	3	4	5
Muy poco de acuerdo.	Poco de acuerdo.	Medianamente de acuerdo.	Bastante de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.

Aspectos	1	2	3	4	5
1. Pienso que el aprendizaje es algo que me enriquece como persona.					
2. Me interesa construir aprendizajes para poder mejorar la sociedad.					
3. Ante las materias que curso, me propongo metas de aprendizaje por interés personal.					
4. Me interesa obtener buenas calificaciones en las materias que curso.					
5. Espero que mis padres y profesores reconozcan mi esfuerzo por aprender.					
6. Trabajo con dedicación las tareas y actividades de clase, asignadas por mis profesores.					
7. Me considero un estudiante al que se le facilita el aprendizaje.					
8. Cuando mis profesores plantean trabajos y proyectos nuevos, me siento capaz de desarrollarlos exitosamente.					
9. Considero que los éxitos académicos que he tenido se deben a mi esfuerzo.					
10. Considero que los aprendizajes que he desarrollado se deben a mis cualidades y habilidades personales.					
11. Cuando se trabajan nuevos temas o proyectos en clase, suelo reflexionar sobre los conocimientos previos que tengo al respecto.					

Aspectos	1	2	3	4	5
12. Normalmente relaciono los temas que se van a trabajar en clase con experiencias o sucesos que he vivido en el pasado.					
13. Antes de empezar un trabajo o proyecto, suelo tener claras las características que este debe tener.					
14. Identifico las expectativas de los profesores sobre los trabajos y proyectos que asignan.					
15. Antes de realizar un trabajo o proyecto, acostumbro a pensar en acciones que hagan más fácil el cumplimiento exitoso de lo esperado.					
16. Ante las actividades de clase, tareas y proyectos que mis profesores asignan, hago primero un plan de acciones a desarrollar para, posteriormente, aplicarlo.					
17. Cuando los trabajos son en equipo, me gusta fomentar que los integrantes nos pongamos de acuerdo en los pasos que se van a seguir, para luego desarrollarlos.					
18. Suelo pedir ayuda a mis profesores cuando no entiendo algún tema o alguna actividad de clase.					
19. Cuando mis profesores dan explicaciones sobre un tema o actividad, suelo poner atención.					
20. Pido ayuda a mis compañeros cuando no entiendo algún tema o alguna actividad de clase.					
21. Aprovecho las explicaciones que mis compañeros puedan brindarme sobre los temas o las actividades de clase.					
22. Cuando trabajo alguna actividad de aprendizaje en clase o casa, me siento con la confianza de estar haciendo las cosas de modo correcto.					
23. Tomo decisiones con seguridad ante las dudas que surgen en las tareas, los trabajos y proyectos que asignan mis profesores.					
24. Suelo contar con útiles y recursos escolares suficientes para aprovechar al máximo las clases (libros, cuadernos, plumas, lápices, calculadora, regla, etcétera).					
25. Utilizo equipo tecnológico conveniente para la realización de tareas, trabajos y proyectos (<i>laptop</i> , tableta, <i>smartphone</i> , acceso a Internet, etcétera).					
26. Suelo aprovechar de modo eficiente el tiempo que se me brinda para desarrollar los trabajos de clase.					
27. Cuando desarrollo trabajos y proyectos, suelo darme cuenta de los obstáculos que surgen y pueden dificultar mi aprendizaje.					
28. Encuentro modos eficientes de superar las dificultades que surgen al momento de realizar actividades de clase y tareas.					
29. Me considero un estudiante que enfrenta las cuestiones académicas con tranquilidad y sin estresarse.					
30. Ante las actividades de aprendizaje difíciles o cuando hay mucha carga académica, suelo mantenerme con tranquilidad.					
31. Normalmente me doy cuenta de los aprendizajes que estoy generando a lo largo del desarrollo de un proyecto o una actividad de clase.					

Aspectos	1	2	3	4	5
32. Realizo reflexiones sobre mi forma de trabajar que me permiten hacer cambios o ajustes para favorecer mi desempeño y aprendizaje.					
33. Acostumbro a revisar la calidad de mis trabajos y proyectos durante el proceso de desarrollo de los mismos.					
34. Al finalizar una tarea, un trabajo o proyecto hago una autoevaluación objetiva del mismo, identificando fortalezas y áreas de mejora.					
35. Identifico con claridad las limitaciones personales que tengo ante ciertos temas, materias o tipos de actividades académicas.					
36. Busco apoyo, estrategias y otros mecanismos para superar mis limitaciones personales, a fin de favorecer mi desempeño académico y aprendizaje.					
37. Evito los factores de distracción que hay en mi casa al momento de estudiar o realizar tareas.					
38. Evito los factores de distracción que hay en el colegio al momento de recibir clases o realizar actividades académicas.					
39. Cada vez que finalizo un trabajo de clase o proyecto, visualizo aspectos en los que puedo mejorar como estudiante para lograr un mejor desempeño.					
40. Considero que después de cada parcial o período, me convierto en un mejor estudiante.					

Por favor revise que haya contestado todos los reactivos.

¡Muchas gracias por su colaboración! ■

REFERENCIAS

Akoglu, H. (2018). «User's guide to correlation coefficients». *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18, 91-93. doi: 10.1016/j.tjem.2018.08.001

Balcikanli, C. (2011). «Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT)». *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=5a1119f4-7de8-469c-b5ea-8554f3df26ee%40sessionmgr4008>

Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological review*, 84(2), 191.

Barnard, L., Lan, W.Y., To, Y.M., Paton, V.O. & Lai Shu-Ling (2008). «Measuring self-regulation in online and blended learning environments». *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.10.005

- Barrera, L., Carrillo, G.M., Chaparro, L., Sánchez, B., Vargas, E. y Carreño, S.P. (2015). «Validez de constructo y confiabilidad del instrumento calidad de vida versión familiar en español». *Revista Electrónica Trimestral de Enfermería*, 37, 227-238, doi: 10.6018/eglobal.14.1.185111
- Chaves, E., Trujillo, J.M. y López, J.A. (2016). «Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales». *Revista de Medios y Educación*, 48, 67-82. doi: 10.12795/pixelbit.2016.i48.05
- Cleary, T. J. (2006). «The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report». *Journal of School Psychology*, 44, 307-322. doi: 10.1016/j.jsp.2006.05.002
- Duchovicova, J. & Dominika, H. (2019). «Self-Regulation of Pedagogy Students». *New Perspectives in Science Education Conference Proceedings*, 119-124. Slovakia.
- Esparza, G. (2018). «El humanismo del nuevo modelo educativo, ¿reforma político-económica o acción educativa?». En R.A. González (Ed.), *Educación y humanismo. La filosofía de la educación frente a la crisis del hombre contemporáneo*, 57-84. México: Juan Pablos Editor.
- Esteve, J.M. (2003). «La formación del profesorado para una educación intercultural». *Bordón*, 56(1), 95-115.
- Fernández-de-Castro, J. y Luévano, E. (2018). «Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior». *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 97-117. Recuperado de <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/284>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J.C. y Rosário, P. (2013). «Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior». *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. doi: 10.6018/analesps.29.3.139341
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jaramillo, S. y Osses, S. (2012). «Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica». *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 117-131. doi: 10.4067/S0718-07052012000200008
- Kaplan, J., Montalembert, M., Laurent, P. y Fenouillet (2017). *European Review of Applied Psychology*, 67(2), 79-89. doi: 10.1016/j.erap.2017.01.001
- López, O., Hederich-Martínez, C. y Camargo Á. (2012). «Logro en matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo». *Suma Psicológica*, 19(2), 39-50. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=57d551e3-9d89-45e4-a8ea-8a3c19673612%40pdc-v-sessmgr01>
- Masciotra, D., Jonnaert, P. et Daviau, C. (2004). «La compétence revisitée dans une perspective située». *Revue canadienne d'éducation*, 1-7.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. & Morel, D. (2007). *Énaction Apprendre et enseigner en situation*.

Midgley, C., Maehr, M.L., Huda, L.Z., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272474856_The_Patterns_of_Adaptive_Learning_Scales_PALS_2000

Muchiut, A.F., Zapata, R.B., Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, J. y Segovia A.P. (2008). «Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica». *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 205-219. doi: 10.35362/rie7813193

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Núñez, J.C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T. y Dobarro, A. (2015). «Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R)». *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.10.002

Organización de las Naciones Unidas en México (2020). *Acerca del virus*. Recuperado de <https://coronavirus.onu.org.mx/coronavirus/acerca-del-virus>

Organización Mundial de la Salud (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

Pacheco-Rocha, L.E. (2014, septiembre, 7). Definición de competencia-Laura Frade. [Video]. Youtube. Recuperado de <https://youtu.be/WvumJRgtFpU>

Peñalosa, E., Landa, P. y Vega C.Z. (2006). *Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual*.

Perrenoud, P. (2008). «Diez nuevas competencias para enseñar». *Tiempo de Educar*, 9(17), 159.

Perrenoud, P. (2009). «Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?». *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64.

Pimienta, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). «Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance». *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Recuperado de <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>

Ramírez-Ramírez, L. N., Arvizu-Reynaga, V., Ibañez-Reyes, L., Claudio-Martínez, C. y Ramírez-Arias, V. (2020). «Apoyo ante COVID-19 en Latinoamérica: Estudio exploratorio de las necesidades psico-socio educativas durante la contingencia». *Covid-19. Consecuencias Psicológicas, Sociales, Políticas y Económicas*, 1-22. España, Málaga: EU-MED. Recuperado de: <https://www.eumed.net/actas/20/covid/8-apoyo-ante-covid-19-en-latinoamerica-estudio-exploratorio-de-las-necesidades.pdf>

Ruiz, F. (2017). *Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum actual de Ed. Primaria utilizando Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje cooperativo, Flipped Classroom y Robótica Education*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad CEU Cardenal Herrera.

Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). «Assessing Metacognitive Awareness». *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. Recuperado de <http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/99/=Schraw1994.pdf>

Secretaría de Gobernación (2020). *Diario Oficial de la Federación*. Acuerdo número 02/03/2020. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

UNESCO (1998). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París: UNESCO.

Universidad Internacional de Valencia (2018). *Aprender a aprender: una competencia básica para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://www.universidadviu.es/aprender-a-aprender-una-competencia-basica-para-el-aprendizaje-permanente/>

Vives-Varela, T., Duran-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., y Fortoul T. (2014). «La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar». *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V3Num01/06_AR_LA_AUTORREGULACION.pdf

Yarnall, L., Freed, M., & Malone, N. (2019). «Self-Regulated Learning». En *Modernizing Learning: Building the future learning ecosystem*, 285-297. E.U.A.: Government Publishing Office.

Zimmerman, B. J. (1995). «Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective». *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, 1-19. Guilford Publications.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA ENTRE LATINOAMÉRICA Y EUROPA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL (ARGENTINA) Y EL DE LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS DE PALERMO (ITALIA)

UNIVERSITY TUTORING BETWEEN LATIN AMERICA AND EUROPE: THE CASES OF AUSTRAL UNIVERSITY (ARGENTINA) AND PALERMO UNIVERSITY (ITALY)

Alessandro Di Vita¹

<http://orcid.org/0000-0003-0255-4480>

Florencia Daura²

<http://orcid.org/0000-0001-8101-6626>

María Inés Montserrat³

<http://orcid.org/0000-0002-8219-3082>

Recibido: septiembre 14, 2020 – Aceptado: octubre 22, 2020

RESUMEN

Las directrices internacionales formuladas para la construcción de un Espacio Europeo y Latinoamericano de Educación Superior, destacan un modelo educativo destinado a involucrar activamente a los estudiantes universitarios en los servicios de tutoría y hacerlos autónomos en los procesos de aprendizaje. En este artículo –aplicando una metodología descriptiva-lineal y *top-down*– se proporciona una visión bilateral de la tutoría universitaria: se aborda este tema contextualizándolo antes en América Latina y luego en Argentina, terminando con un enfoque particular en la Universidad Austral de Buenos Aires; a continuación se enmarca análogamente antes en el ámbito europeo, luego en el italiano y, finalmente, en la Università degli Studi di Palermo.

El objetivo de este estudio es describir cómo se realiza la tutoría en la Universidad Austral (Argentina) y en la Università degli Studi di Palermo (Italia), a fin de compararlas y plantear

¹ Doctor en Educación, Universidad de Navarra, España. Docenti. Departamento Scieze Psicologiche, Pedagogiche, dell' Esercizio Físico e della Formazione, Universidad de Palermo, Italia. alessandro.divita@unipa.it

² Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Investigadora asistente, CONICET. Grupo Desarrollo del Carácter, Instituto de Filosofía, Universidad Austral, Argentina. Docente asociada, Escuela de Educación, Universidad Austral. fdaura@austral.edu.ar

³ Doctora en Historia, Universidad del Salvador, Argentina. Profesora adjunta. Facultad de Educación, Universidad Austral, Argentina. mmontserrat@austral.edu.ar

una mejora en esta última, a partir de la propuesta de un proyecto de investigación experimental. En las conclusiones se presenta una posible modalidad en la que, con oportunos ajustes, podría experimentarse el Plan de Acción Tutorial (PAT), utilizado por la Universidad Austral en una carrera de grado impartida por la Universidad de Estudios de Palermo.

Palabras clave: tutoría universitaria, asesoramiento académico personalizado, transferibilidad de buenas prácticas de tutoría.

ABSTRACT

The international directives formulated for the construction of a European and Latin American Higher Education Area highlight an educational model destined to actively engage university students in tutoring services and make them autonomous in learning processes. In this article, a bilateral view of university tutoring is provided by applying a top-down-descriptive-linear methodology: this issue is approached firstly by contextualizing it in Latin America and secondly in Argentina, ending with a particular focus on the Austral University of Buenos Aires; it is then framed analogously in the European context, subsequently in the Italian one and finally in the Università degli Studi di Palermo. The objective of this study is to describe how tutoring is carried out by the Universidad Austral (Argentina) and the Università degli Studi di Palermo (Italia), in order to compare them and propose an improvement, based on the proposal of an experimental research project. In the conclusions, a possible modality of application of Tutorial Action Plan (PAT) used by the Austral University is presented, intending of experiment it with appropriate adjustments in a particular degree program offered by the Università degli Studi di Palermo.

Keywords: University Tutoring, Personalized Academic Guidance, Transferability of Good Tutoring Practices.

INTRODUCCIÓN

Los cambios introducidos en el sistema universitario, en respuesta a las necesidades educativas y de capacitación de la sociedad del conocimiento, estuvieron marcados por el proceso de Bolonia (1999-2010) que dio lugar a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) e influenció al sistema universitario latinoamericano. Entre ellos, se resalta la *tutoría* como un recurso estratégico, tanto para prevenir el abandono y el malestar universitarios, como para promover el desarrollo de relaciones positivas entre los docentes, entre estos y los estudiantes, y entre los mismos alumnos (Grey y Osborne, 2018). En paralelo, el paso de una universidad elitista dirigida a pocos alumnos, a otra abierta y masificada, generó la necesidad de favorecer condiciones de equidad real entre los estudiantes, no solo en el momento del ingreso a la universidad, sino también en el tránsito hasta obtener el título universitario y acceder al mundo del trabajo.

En este contexto, la implementación efectiva de medidas tendientes a contener el abandono universitario y el óptimo desarrollo de las potencialidades de los alumnos implican, primero, la experimentación y luego la consecución de nuevos apoyos específicos, dirigidos y flexibles, que no son transferibles *sic et simpliciter* de un contexto cultural a otro sin considerar, por un lado, las características de las carreras en las que se aplican y, por el otro, las necesidades particulares de los estudiantes a los que estas se destinan; dichos apoyos

estratégicos deben estar pensados, proyectados y realizados «a medida», como un vestido que se adapta al cuerpo de una persona y a las circunstancias en las que lo lleva.

El objetivo de este artículo es describir cómo se realiza la tutoría en la UA, Argentina y en la UP, Italia⁴, a fin de compararlas y plantear una mejora en esta última, a partir de la propuesta de un proyecto de investigación experimental.

Los principales motivos que justifican la presente propuesta son tres: atender a las necesidades de la persona, como principio ético fundamental comprendido en el proyecto educativo de ambas universidades; favorecer que los docentes cuenten con una formación de calidad para realizar eficazmente el plan de acción tutorial; contar con una proporción numérica docente/estudiante óptima.

Para llevar a cabo el presente trabajo, se implementó un método que puede definirse descriptivo-lineal y *top-down*. En efecto, en primer lugar, se presentan los sistemas tutoriales en uso en las universidades latinoamericanas (nivel continental); luego, se describe la tutoría universitaria en el contexto argentino (nivel nacional); en tercer lugar se detalla la experiencia de tutoría realizada en la UA (nivel local). A continuación, y en forma análoga, se presenta la tutoría universitaria en el EEES; luego aquella en uso en las universidades italianas; y, finalmente, los servicios de tutoría de la UP (Sicilia). En las conclusiones, tras haber identificado algunos elementos que diferencian el Plan de Acción Tutorial (PAT) de la UA, de la tutoría implementada en la UP, se expresa la intención de realizar un proyecto de investigación experimental dirigido a verificar la eficacia de algunos aspectos del PAT en la mencionada carrera activa en el Ateneo de Palermo.

LOS SISTEMAS TUTORIALES EN LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

En Latinoamérica, la tutoría universitaria es un espacio que recibió la influencia de varias reformas, reflejadas en diversas políticas educativas y en la implementación de distintos sistemas tutoriales.

En los últimos diez años, algunas de estas reformas tomaron como referencia el proceso de convergencia europea, materializado en el EEES, dirigido a facilitar la movilidad de los estudiantes, de los docentes y de las titulaciones entre sus países miembros, ofreciendo una estructura común de estudios, un sistema de créditos transferibles y un esquema que asegura la calidad de enseñanza.

En esta línea, los países de América Central y América del Sur, efectuaron medidas tendientes a seguir los pasos del EEES (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016) pero que aún distan de llegar a definiciones precisas, posiblemente por las problemáticas socioculturales y económicas que los atraviesan, y que afectan a las universidades. Entre las propuestas desarrolladas, se encuentra el proyecto independiente Alfa Tunning América Latina, impulsado y coordinado por universidades de varios Estados miembros, iniciado en el año 2004, cuyo

⁴ Por razones de brevedad, en el cuerpo del trabajo, para referirnos a la Universidad Austral y a la Università degli Studi di Palermo se utilizarán, respectivamente, las abreviaciones UA y UP.

objetivo general es el de construir un espacio de educación superior latinoamericano por medio de la convergencia curricular (Tunning América Latina, 2020).

Del mismo modo, el creciente interés por desarrollar competencias genéricas y específicas en los estudiantes, no solo obligó a efectuar adaptaciones curriculares y didácticas, sino a que también el docente realice funciones de orientación para facilitar el proceso de aprendizaje de cada alumno, considerado como su principal protagonista.

En paralelo, en el contexto latinoamericano, la tutoría surge como un dispositivo para promover una mayor retención y compromiso por parte del estudiantado y para disminuir el pronto abandono de los estudios, problemáticas que son cada vez más acuciantes, sobre todo en los países que poseen una política de libre acceso a la educación superior, la cual se engloba dentro de la discusión por la búsqueda de la inclusión e igualdad educativa (Capelari, Nápoli y Tilli, 2019; Venegas Ramos, 2018). Junto con ello, en forma cada vez más creciente, se la considera como una intervención educativa personalizada que facilita el desarrollo integral del estudiante, incluyendo la consolidación de su proyecto académico y profesional.

Con estos presupuestos, al igual que se presenta en el EEES y tomando las modalidades preexistentes, se pueden encontrar seis tipos de modelos de acción tutorial, que varían según se trate de una universidad de carácter estatal o privado, del número de alumnos activos, de los recursos económicos que se disponga y del sustento de su proyecto pedagógico:

- 1) *Tutoría académica*: es dirigida por el docente a cargo que, por lo general, guía pequeños grupos de estudiantes, con la finalidad de orientar el proceso de aprendizaje de una materia.
- 2) *Tutoría personal*: promueve el desarrollo integral del alumno, considerando todas sus potencialidades intelectuales, sociales, afectivas y profesionales. Un docente responsable, guía en forma individual a un estudiante durante las distintas etapas de avance del plan de estudio, focalizándose en aspectos centrales, según se encuentre al inicio de la vida universitaria o finalizándola.
- 3) *Tutoría entre pares*: es aquella en la que estudiantes más avanzados, bajo la coordinación de un profesor, guían a los alumnos que se encuentran en los primeros años de una carrera. Se dirige principalmente a facilitar la superación de ciertas dificultades en el aprendizaje, favorecer la adaptación a nivel universitario, adquirir herramientas de estudio y a participar en actividades extracurriculares propuestas por la institución.
- 4) *De servicio*: orientación dirigida a brindar apoyo e información académica, técnica y laboral a los estudiantes; por lo general, es llevada a cabo por personal técnico o de otras áreas profesionales (pedagógicos, psicológicos, culturales, etcétera).
- 5) *Acompañamiento en la práctica* (práctica profesional): guía que se brinda a los estudiantes de determinadas carreras que requieren horas de práctica profesional.
- 6) *Tutoría de investigación*: encauza a los alumnos en la elaboración de un trabajo final de investigación en carreras de grado y de postgrado.

De esta manera, existe una gran heterogeneidad en cuanto al modelo tutorial seleccionado por cada institución. En algunos casos, los últimos cuatro modelos se adoptan en forma complementaria al modelo académico o al personal; así, cada estudiante puede tener

un profesor tutor y, en forma simultánea, recibir el acompañamiento de un tutor par o de un equipo especializado; y, según la carrera que se encuentre cursando, tener la guía de un docente para efectuar horas de práctica profesional o un trabajo final de indagación.

En la tabla 1 se muestran los modelos de tutoría implementados por la primera institución que lidera el *QS World University Ranking* (Quacquarelli Symonds, 2021) en México, Brasil, Colombia y Chile. Este ranking considera seis indicadores para calificar a cada universidad, entre los cuales se encuentra la *ratio* o proporción de estudiantes/profesores, el cual, para el caso que nos compete, es crucial, más aún en las tutorías que adoptan el modelo personal.

Tabla 1. Modelos tutoriales implementados en las dos primeras universidades de México, Brasil, Colombia y Chile, según el QS World University Ranking (2021).

Universidad	País	Puesto en Ranking	Ratio de alumnos/profesores	Modelo tutorial
Universidad de Sao Paulo.	Brasil	115	20.5	Tutoría académica y personal.
Pontificia Universidad Católica de Chile.	Chile	121	24.2	Tutoría académica y personal.
Universidad de los Andes.	Colombia	227	23.8	Tutoría académica, personal y de servicio.
Universidad Nacional Autónoma de México.	México	100	52,9	Tutoría académica y personal.

Fuente: Elaboración propia.

El modelo personal requiere no solo de una proporción más ajustada entre profesores y alumnos, sino también de la utilización de mayores recursos por parte de la institución, por lo cual, en mayor número se implementa en universidades privadas como único recurso de orientación. Entre ellas, además de las universidades mencionadas (tabla 1), se encuentran la Universidad de los Andes (Chile), la Universidad de la Sabana (Colombia), la Universidad Panamericana (México), la Universidad de Piura (Perú) y la Universidad de Montevideo (Uruguay). Omitimos aquí la mención de las instituciones argentinas que implementan este sistema por dedicar un apartado especial a este país.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

Si bien Argentina cuenta con una alta tasa de escolarización en el nivel superior, también enfrenta un alto índice de abandono de los estudios; de 100 universitarios que ingresan, solo se gradúan 26 en instituciones estatales y 42 en privadas (Centro de Estudios de la Educación Argentina, 2018). Aunque es un fenómeno multicausal, entre las estrategias para mejorar la adaptación de los ingresantes y su retención, como ocurre en los demás

países latinoamericanos, las instituciones públicas y privadas han implementado diversos sistemas tutoriales para respetar los derechos de los estudiantes establecidos en la Ley de Educación Superior (LES) número 24.521 (1995) y así proporcionar una respuesta a los problemas señalados.

En las universidades estatales, a su vez, prevalece una visión «protectiva-populista» que «sobre la base del estudiante que trabaja, presenta una baja exigencia para el cursado de las materias y una alta permisividad en los sistemas de permanencia» (Del Bello, 1994, en García de Fanelli, 1997: 14).

Aunque no existe una política de estado sobre la tutoría (Capelari, 2014), las políticas de evaluación existentes –que se concretan a través de la intervención de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y que establecen los criterios de calidad para acreditar las carreras de grado y de posgrado– forzaron la implementación, por parte de las instituciones universitarias, de estrategias de intervención tutorial que aseguren la permanencia y la graduación del alumnado. De esta manera, cada institución implementa el modelo tutorial, a fin de atender el modelo pedagógico que en ella prevalece y las problemáticas que las apremian.

En coherencia con el apartado anterior, en la tabla 2 se presentan los modelos implementados por las cinco universidades argentinas que lideran el QS World University Ranking (Quacquarelli Symonds, 2021).

Es interesante resaltar que, si bien la Universidad de Buenos Aires se encuentra primera en el ranking, posee la menor proporción entre estudiantes y docentes, consecuencia que deriva de ser una institución estatal y gratuita, que brinda acceso irrestricto a los estudiantes.

Tabla 2. Modelos tutoriales implementados por las 5 universidades que lideran el QS World University Ranking (2021).

Universidad	Puesto en Ranking	Ratio de estudiantes/profesores	Modelo tutorial
Universidad de Buenos Aires.	66	77,9	Tutores pares para alumnos con beca.
Pontificia Universidad Católica.	326	98,8	Tutoría personalizada obligatoria para alumnos de primer año.
Universidad de Palermo.	377	87,6	Tutoría académica en Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad Austral.	443	79,5	Tutoría personalizada en todas las carreras de grado.

Fuente: Elaboración propia.

UN CASO LATINOAMERICANO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL

La UA es una joven institución de educación superior que ha celebrado recientemente sus primeros 25 años. En 2019 contaba con un claustro de 1200 profesores y aproximadamente 4000 alumnos cursando 22 carreras de grado en dos sedes: Rosario y el *campus* universitario en Pilar. Cuenta con una sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, destinada a las carreras de posgrado y algunas de grado.

Desde su inicio, la propuesta de la UA incluyó un sistema de acompañamiento personalizado de los alumnos. En este caso, la implementación de tutorías se efectuó como parte constitutiva del modelo pedagógico que ilumina el proyecto educativo de la institución.

De esta manera, en el marco de una educación personalizada, se favorece el desarrollo integral del alumno, entendiéndose por este el proceso que tiende a la unificación de todos los aspectos de la vida del hombre a través de la propiciación de sus potencialidades (García Hóz, 1998; Bernardo Carrasco, 2008, 2011) y de las notas fundamentales de la persona: singularidad-creatividad, autonomía-libertad, apertura-comunicación.

El docente tiene la función de guiar al alumno para que asimile los nuevos contenidos, integrándolos en forma personal y desarrollando una progresiva autonomía (Bernardo Carrasco, 2004). A su vez, el estudiante ocupa el lugar principal en el proceso de aprendizaje, siendo su producción académica el elemento con el cual puede perfeccionar todos los ámbitos personales.

De acuerdo con ello, todas las dimensiones de la persona del estudiante entran en juego y la vida universitaria se convierte en un campo propicio para promover la autonomía personal y la autorrealización, a partir de un diálogo reflexivo entre el profesor y el alumno (Bertella, Daura, Grebe, Montserrat, Nubiola y Robles, 2016).

De allí que el asesoramiento académico forma parte de la dimensión orientadora del profesor (González-Simancas Lacasa, 2006: 157) y no se trata de una actividad complementaria. Docencia y orientación conforman dos caras de la misma moneda (González-Simancas Lacasa, 2006), dos elementos constitutivos del rol del profesor.

Bajo el nombre de Asesoramiento Académico Personalizado, la universidad asigna un profesor tutor a cada estudiante en todas sus carreras de grado. Los asesores son seleccionados por cada Facultad dentro de su claustro, y la dirección de la carrera o la dirección de estudios, realiza la asignación de los alumnos.

La capacitación inicial y la actualización de los asesores se promueven desde el Rectorado. Se ofrecen seminarios, talleres y cursos, para lo cual la modalidad virtual ha resultado ser la más adecuada para brindar un espacio de formación inicial a los nuevos asesores.

Al iniciar el año académico se informa a cada estudiante de primer año, en unas jornadas de inducción, quién será su asesor. Para facilitar el primer contacto, luego de explicar el sistema, se genera un espacio de encuentro y presentación. Posteriormente, los alumnos cuentan con la posibilidad de solicitar el cambio de asesor e incluso sugerir un docente de su preferencia.

El asesoramiento no es obligatorio para los alumnos, sino que se les ofrece como un servicio de orientación al que pueden acudir. Así lo hacen la mayoría de ellos. En 2014, al aplicarse una encuesta a los estudiantes de grado (2891 alumnos), el 66% reconoció haber mantenido entrevistas con sus asesores.

El asesoramiento constituye un espacio de diálogo entre el profesor y el alumno, con el objetivo de acompañar y orientar en cada etapa de la carrera. Las temáticas que se abordan en cada entrevista varían según las circunstancias, la edad del alumno, sus intereses y necesidades.

Cuando un asesor observa en un estudiante una problemática más compleja que pueda requerir orientación profesional –psicológica, médica, psicopedagógica, etcétera– se abstiene de intervenir directamente, ya que carece de la habilitación y de las competencias para hacerlo; su rol en esos casos consiste en animar al alumno a buscar la ayuda adecuada y orientarlo en esa búsqueda. Según la gravedad y el riesgo de la situación, puede o debe informar a las autoridades de la carrera.

Desde el Rectorado, recientemente se han dispuesto canales para que los asesores puedan realizar consultas por casos complejos a profesionales de la Universidad; a modo de ejemplo, pueden mencionarse situaciones de violencia familiar, consumo de drogas, depresión, trastornos del aprendizaje, trastornos de la alimentación o desorientación con respecto de la carrera a seguir.

Más allá de las situaciones complejas, que en ocasiones no tan frecuentes se presentan y de la variedad de temas que se abordan en las entrevistas, es posible identificar temas habituales según la etapa de la carrera. Estos temas se sugieren en un Plan de Acción Tutorial (PAT) general que luego cada unidad académica y cada tutor, puede adaptar de acuerdo con el plan de estudios, el perfil de alumno y la situación del estudiante.

El PAT es una estrategia de gestión institucional y personal, que se puede plasmar por escrito, pero que principalmente debe mostrarse a través de acciones concretas dirigidas a organizar y llevar a cabo el asesoramiento académico (Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2013). Está conformado por seis elementos que aquí se explican brevemente:

- 1) *Análisis de necesidades*: es la consideración y evaluación de las carencias que afectan a los estudiantes, a la carrera y a la institución, a las que se tiene que brindar una respuesta y que sirven de fundamento a los objetivos del PAT.
- 2) *Metas y objetivos*: se desprenden de las necesidades detectadas que, en el caso de los alumnos, se concretan en recibir información, formación y orientación en pos de su formación integral. Es por ello que evolucionan según el momento de la carrera (al inicio, durante y al finalizar los estudios) y de la situación de cada estudiante.
- 3) *Contenidos*: se refiere a los temas a tratar con el alumno, que pueden ser planteados por este, pero que también deben preverse por el asesor a fin de orientar su autonomía en cuatro áreas específicas: personal, familiar, académica y social.
- 4) *Recursos*: son las actividades y los materiales que el asesor utiliza en coherencia con los objetivos planteados para la tutoría.
- 5) *Modelo organizativo*: hace referencia a la coordinación de la tutoría, al modelo que se adoptará en la misma y al seguimiento de tutores y alumnos.
- 6) *Evaluación*: se concreta en la valoración del trabajo de asesoramiento para efectuar propuestas de mejora.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El EEES es un ámbito pan-europeo que se lanzó en marzo de 2010 con motivo del décimo aniversario del Proceso de Bolonia. Este ámbito respondió a algunas necesidades específicas de las universidades de los países de la Unión Europea, como la de mejorar la ayuda al aprendizaje de los estudiantes. Un balance de las acciones realizadas a nivel europeo para satisfacer esta necesidad, se realizó en el año 2007 mediante el Comunicado de Londres: el resultado de este balance fue la redacción del documento *Trends V* en el que 45 ministros de educación auspiciaron, entre otros objetivos, el desarrollo de servicios para la orientación y el apoyo a los alumnos, gestionado tanto por docentes tutores como por orientadores expertos (Crosier, Purser y Hanne Smidt, 2007: 47-52).

Otro paso importante que se efectuó en este contexto fue el desarrollo del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (Salvaterra y Sticchi Damiani, 2008), que previó la proyección, la revisión y el desarrollo de elementos para evaluar los cursos de estudio de los diversos ciclos académicos. Esta valoración asumió una serie de indicadores concernientes al proceso didáctico, los resultados académicos, los recursos y las estructuras de cada curso. Algunos de estos indicadores se referían también a la evaluación de las intervenciones de orientación y tutoría presencial y a distancia realizadas para orientar a los estudiantes.

La realización del proyecto *Tuning* convenció a los responsables europeos sobre la necesidad de resguardar la calidad de la educación superior, integrando en esta, el desarrollo de *competencias transversales* útiles para la formación integral –tanto personal como profesional– del estudiante. Entre estas competencias pueden mencionarse: capacidad para elegir o tomar decisiones, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia, la autopercepción positiva, entre otras (Margottini, 2017; Martínez Clares y González Morga, 2018; La Marca y Gülbay, 2019).

En forma similar a lo que ocurre en Latinoamérica, en los últimos quince años, las acciones de tutoría en Europa se constituyeron en una estrategia eficaz de prevención del abandono y de la dispersión universitarias, enriqueciendo la formación del estudiante mediante la potenciación de las competencias transversales requeridas en el ámbito laboral y mejorando la calidad de la didáctica y del aprendizaje (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Margottini, 2017; Martínez Clares, 2017; López Martín y González Villanueva, 2018, Kotarski, 2020; Simões, Soares y Moreira, 2020).

Asimismo, en Europa existen modelos diversos de tutoría universitaria: hay una gran diferencia entre los Ateneos europeos y, en general, entre la tradición anglosajona y la de Europa central. En la primera, el tutor también ejerce la docencia; mientras que, en la segunda, el tutor no necesariamente es docente universitario, ya que su función consiste en efectuar orientaciones pedagógicas, proporcionar información y organizar grupos de estudio. Consecuentemente, las experiencias de tutoría son muy distintas en función del tipo de servicio que se ofrece (Da Re, 2017: 56).

Más allá de estas cuestiones, y siguiendo la categorización de los modelos de tutoría europeos propuestos por Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard (2013), se puede identificar:

- 1) El *modelo anglosajón*, centrado en la formación personal para el desarrollo intelectual de los estudiantes (Yale, 2017).
- 2) El *modelo francés*, enfocado a la formación profesional, en el que el tutor ayuda al estudiante a adquirir las competencias laborales (Danner, Kempf y Rousvoal, 1999).

- 3) El *modelo alemán*, encauzado hacia la formación académica con fines científicos o heurísticos (Ehlich y Steets, 2003).

En Europa meridional, en particular en España, de acuerdo con las posibilidades ofrecidas por el EEES, se efectuaron experiencias en las cuales la tutoría académica brindada por docentes se complementa con la *tutoría entre pares*. Inclusive, estas prácticas se tomaron como referencia en instituciones de otros países; tal es el caso de la Universidad de Padua (Italia) que adaptó el modelo tutorial implementado en la Universidad de la Laguna (Álvarez y González, 2008; Da Re, 2017).

LA TUTORÍA EN LAS UNIVERSIDADES ITALIANAS

En Italia, la tutoría universitaria fue instituida en 1990 mediante la Ley número 341 (Legge 341), con el objeto de ofrecer una serie de actividades y de servicios destinados a orientar a los estudiantes, hacerlos partícipes del proceso formativo y eliminar los obstáculos que pudiesen impedir el éxito académico.

Conjuntamente con ello se abrió un debate acerca de cuáles podrían ser las intervenciones necesarias para ayudar a los estudiantes con dificultades potenciales, desde la elección de la carrera hasta su finalización. Concretamente, en 1995, la *Commissione per l'orientamento e il tutorato della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane* (Cruì), estableció los lineamientos de las actividades de orientación y tutoría que debían regir en las universidades italianas.

Entre estos lineamientos, se encontraban las siguientes funciones: conocer y sostener las necesidades reales de los estudiantes; seguir al alumno desde el momento de la matriculación, hasta al menos seis meses después del inicio de las clases (fase de acogida o adaptación); y proponer actividades de apoyo y acompañamiento durante los estudios.

Estas funciones se implementan de diversa forma en las siguientes cuatro fases de la orientación de los estudiantes: *orientación de inicio* (aquella que se brinda en el momento en el que los alumnos eligen la carrera universitaria); *recibimiento de los estudiantes matriculados* (actividad destinada a facilitar el paso a la vida universitaria); *tutoría en el ámbito de las carreras de grado* (sugerencias y consejos útiles para adquirir un buen método de estudio, preparar los exámenes, apoyar la redacción de la tesis de licenciatura, etcétera); *orientación de salida o hacia la profesión* (orientaciones que favorecen la vinculación con el ámbito profesional).

No obstante, desde el año 1995, las actividades de orientación y tutoría cambiaron en cada institución y en cada carrera para focalizar la atención en las necesidades concretas de los estudiantes según la oferta elegida.

Posteriormente, entre el año 2000 y el 2010, las medidas implementadas por los Ateos para prevenir el abandono y la dispersión universitaria no tuvieron, en realidad, una gran eficacia; en efecto, si se observan con detenimiento las cohortes de estudiantes matriculados entre los años 2008 y 2010 –posteriores a la promulgación del *Comunicado de Londres* de 2007–, el porcentaje de abandono entre el primer y el segundo año de las carreras de grado trienales es de aproximadamente el 16% (ANVUR, 2018: 43-44).

En la década siguiente, la universidad italiana, continuó teniendo una imagen negativa a nivel internacional: según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico), en 2016, el 40% de los estudiantes italianos inscriptos en la universidad, abandonó sus estudios mientras que, en los países de Europa occidental, solo desertaron entre el 21% y el 28% de los estudiantes universitarios.

Probablemente estos efectos responden al retraso con el que, en 1999, se introdujo una de las innovaciones didácticas que, en el rediseño de las especialidades de las carreras de grados trienales y bienales, se quería alcanzar para reducir la deserción académica: el paso de la centralidad de la enseñanza de los profesores a la del aprendizaje de los estudiantes. Lamentablemente, en el aspecto didáctico-evaluativo de las carreras no se registraron resultados significativos: la desatención hacia las dificultades halladas por los estudiantes y hacia el retraso en sus estudios, así como el uso repetido de formas de enseñanza que enfatizan los aspectos verbalístico-nocionales de las disciplinas individuales, llevaron a dar una importancia excesiva a la clase y a minimizar el valor de otras formas de mediación cognitiva, como la práctica en el aula, el seminario, el laboratorio, la observación de campo, la pasantía. Del mismo modo, se brindó una valoración extrema al examen final, minimizando el uso de formas intermedias de control docimológico, como la evaluación diagnóstica-orientadora inicial y la evaluación formativa *in itinere*, orientada a la recuperación y a la autoevaluación de los estudiantes (Galliani, 2019).

Durante los últimos doce años, a causa de las críticas previamente detectadas, investigadores pertenecientes a cuatro universidades (Perugia, Bari, Padua, Siena) publicaron diversos trabajos en los que se describen, analizan y evalúan las actividades de orientación y tutoría realizadas en dichas instituciones, con el objetivo de verificar su eficacia sobre el fenómeno del abandono universitario; promover la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y evaluar, junto con la orientación que realizan los docentes, los procesos de tutoría entre iguales (Berta, Lorenzini y Torquato, 2008; Calidoni, Gola, Isu y Satta, 2009; Gemma, 2010; Da Re, 2017; Clerici, Da Re, Giraldo y Meggiolaro, 2019).

UN CASO ITALIANO: LA EXPERIENCIA DE TUTORÍA EN LA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

La Universidad de Palermo (UP) es una institución siciliana de educación superior que el pasado 12 de enero de 2020, celebró su 214 aniversario. Durante el año académico 2019-2020 se convirtió, además, en una macro universidad contando con 1.900 profesores y más de 42.000 estudiantes matriculados en 168 carreras de grado trienales y bienales, distribuidas en cuatro ciudades de Sicilia: Palermo, Agrigento, Caltanissetta y Trapani.

A finales de los años noventa, nació en la UP, el COT (Centro de Orientación y Tutoría) (2019) con el objetivo de realizar acciones orientadas a facilitar una elección consciente de la propia carrera formativo-profesional, en coherencia con las aptitudes y aspiraciones personales, y que tuviese en cuenta las competencias adquiridas durante las experiencias escolares previas y la inserción satisfactoria en el mundo laboral.

De acuerdo con ello, las iniciativas de tutoría tienen como finalidad apoyar cualitativamente la trayectoria educativa del alumno, favoreciendo el proceso de aprendizaje y ayudándolo en determinados momentos de dificultad personal que podrían tener repercusiones negativas en su rendimiento académico.

En el ámbito del servicio de tutoría inicial o de entrada, el COT ofrece a los estudiantes matriculados en el primer año de los cursos con acceso directo y de los cursos con acceso limitado con examen de ingreso, la oportunidad de realizar cursos impartidos con modalidad *e-learning* dirigidos a recuperar habilidades disciplinarias deficitarias, y a realizar –al final de estos cursos y en modalidad *computer-based*– las *Pruebas de Recuperación de las Obligaciones Formativas Adicionales* (OFA), que son muy útiles para comprobar si se alcanzaron los objetivos marcados por estas obligaciones. De esta manera, a los propios estudiantes se les da la oportunidad de realizar seminarios destinados a adquirir un buen método de estudio y a gestionar adecuadamente la transición escuela-universidad.

Los operadores del servicio de tutorías *in itinere* y en salida, ayudan a superar todos aquellos obstáculos que impiden realizar de manera provechosa los cursos y organizar estratégicamente los aprendizajes. Este servicio prevé la realización de las siguientes actividades:

- a) *Apoyo metodológico al estudio*: los operadores que brindan este apoyo metodológico al estudio son en su mayoría psicólogos.
- b) *Actividades de tutoría didáctica*: este servicio nace con el objetivo de ofrecer un apoyo de tipo técnico-didáctico. Los tutores didácticos son estudiantes *senior* o *peer tutor* de carreras de grado bienales y que transitan el final de sus estudios o los cursos de doctorado. Las actividades de tutoría se llevan a cabo principalmente en el ámbito de la denominada *tutoría disciplinar*: se trata de un seguimiento en el estudio de algunas disciplinas denominadas «escollo», por ser complejas o de difícil comprensión, que pueden representar un gran obstáculo para el avance regular de la carrera académica.
- c) *Servicio de Placement*: promueve métodos de búsqueda activa de empleo, apoyando al licenciado en el desarrollo de un proyecto personal de inserción en el mundo laboral, acorde con sus objetivos profesionales y con las exigencias del mercado laboral. Las actividades de este servicio las realizan especialistas del sector de los recursos humanos (psicólogos y pedagogos).

Lo explicitado hasta aquí, de acuerdo con los servicios de orientación y de tutoría de la UP, muestra su riqueza e integralidad; no obstante, para profundizar aún más al respecto, pueden consultarse las páginas *web* inherentes a ellos⁵.

Una vez explicitadas las características de los espacios de tutorías brindados en la UP –con miras a potenciar las competencias estrictamente «didáctico-pedagógicas» que poseen los docentes y los estudiantes pertenecientes al «área pedagógica» del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, del Ejercicio Físico y de la Formación–, es de interés experimentar algunos aspectos del *Plan de Acción Tutorial* (PAT) en uso en la UA. La propuesta aquí delimitada requerirá posteriores trabajos de carácter empírico para evaluar su eficacia.

CONCLUSIONES

En la UA, las características del *Asesoramiento Académico Personalizado* en uso son muy diferentes de los servicios de tutoría activos en la UP. Por ser concisos y puntuales, en estas

⁵ Véase <https://www.unipa.it/strutture/cot>

conclusiones se presentan seis puntos diferenciales que aparecieron más relevantes en la comparación entre el sistema tutorial de la UA y el de la UP.

El primer punto diferencial se puede identificar en el papel que el docente universitario desempeña en la práctica tutorial: en la UA, el asesoramiento académico personalizado forma parte de la dimensión orientadora del profesor, tanto es así que ella asigna un profesor tutor a cada estudiante en todas sus carreras de grado.

En cambio, en la UP, la tutoría es una actividad complementaria y yuxtapuesta a la labor docente. El profesor, en el ámbito de la tutoría académica (*in itinere*), hace lo que puede con los estudiantes que acuden a él, aprovechando sobre todo los tiempos dedicados al asesoramiento semanal programado (dos-tres horas a la semana): su intervención afecta principalmente los problemas de aprendizaje relacionados con la asignatura que enseña en una particular carrera de grado trienal o bienal y con los exámenes de medio semestre y finales.

El asesor en la UA, además, realiza consultas por casos complejos a profesionales de la Universidad o externos a ella, precisamente por no tener las competencias adecuadas para gestionarlos, orientando al estudiante para la búsqueda de ayuda del profesional especializado; en la UP, por el contrario, los estudiantes tienen a su disposición servicios especializados en la gestión de problemas psicológicos, a los que pueden directamente acudir si lo necesitan.

El segundo punto diferencial en la manera de aplicar la tutoría en la UA y en la UP tiene que ver con la proporción docente-estudiante: la UA cuenta con un claustro de 1200 profesores y aproximadamente 4000 alumnos cursando 22 carreras de grado; mientras que la UP cuenta con un claustro de 1900 profesores y más de 42000 alumnos, cursando 168 carreras de grado trienales y bienales.

El alumnado total en la UP es tan grande que es imposible implantar a nivel sistémico un modelo de tutoría personalizada, tal como se da en la UA; sin embargo, la personalización como principio que guía la tutoría entre profesor y alumno se podría aplicar en esta universidad, pero solo a nivel microscópico, o sea en una singular carrera de grado, cuanto menos se podría poner a prueba en un estudio piloto o experimental.

El tercer punto diferencial se refiere a la dimensión del involucramiento de los estudiantes pares en la actividad de tutoría disciplinar: en la UA los estudiantes tienen un rol marginal y complementario cuando se trata de realizar la tutoría académica típica del PAT; en la UP, por su parte, en razón del número considerable de estudiantes, se hace un amplio uso –aún insuficiente– del *peer tutoring*, entendido como tutoría didáctica entre iguales, dirigida a superar los obstáculos a los que ciertos estudiantes se enfrentan en el estudio de disciplinas complejas.

El cuarto punto diferencial se reconoce en la preparación necesaria de los asesores para ejecutar las funciones propias de la tutoría: a los asesores de la UA se les ofrecen seminarios, talleres y cursos en modalidad virtual para promover su capacitación inicial; por su parte, los profesores de la UP normalmente no reciben formación para promover su labor de asesores.

El quinto punto de distinción se encuentra en la gestión de los problemas derivados del método de estudio de los alumnos: en la UA se presupone que este tipo de problemas sea objeto de las entrevistas durante el proceso de asesoramiento; en la UP se brinda a los estudiantes un apoyo metodológico, gestionado por psicólogos del aprendizaje en un servicio *ad hoc*.

El sexto punto en el que se presentan diferencias en el servicio de tutoría brindado por ambas universidades es quizá el más interesante desde un punto de vista estratégico y concierne a la presencia / ausencia de un plan de acción tutorial: en la UA existe uno, claramente definido y conformado por seis elementos (análisis de necesidades, metas y objetivos, contenidos, recursos, modelo organizativo, evaluación); en la UP no hay un plan similar con el que se pueda ayudar adecuadamente a los estudiantes necesitados.

En general, el sistema tutorial de la UP es bastante centralizado en sus servicios y funciones, mientras que el de la UA es más flexible y encomendado a la libre gestión de cada unidad académica que comparte el modelo pedagógico que ilumina el proyecto educativo de toda la institución.

A partir de los aspectos señalados, en los que se diferencian los modelos tutoriales implementados en la UA y en la UP, se pretenden adaptar los seis elementos que caracterizan el *Plan de Acción Tutorial* (PAT) de la UA (Daura, 2016: 55-65) en el Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, del Ejercicio Físico y de la Formación de la UP, dentro del servicio de tutoría didáctica (*in itinere*) ya existente, y efectuar una experimentación piloto durante el ciclo académico 2020-2021.

En este sentido, a partir de los elementos que constituyen el PAT de la UA, se realizarían las siguientes acciones:

- 1) *Análisis de las necesidades de los estudiantes junior* que se encuentran en el inicio de sus estudios universitarios.
- 2) *Formulación de los objetivos* de estos estudiantes, que están estrechamente relacionados con su principal necesidad, que es la de recibir formación.
- 3) *Organización de entrevistas de tutoría entre el profesor tutor y el alumno tutor* (es el estudiante *senior* matriculado en una carrera de grado bienal), centradas sobre todo en el «área académica» y en el desarrollo de las competencias transversales de los alumnos *junior*.
- 4) *Identificación de los recursos* que utilizará el alumno tutor y la organización de las actividades que llevará a cabo de acuerdo con los objetivos de cada estudiante *junior*.
- 5) *Selección del modelo organizativo*, lo que conllevará designar un coordinador del servicio de tutoría, establecer una estructura funcional dividida entre la tutoría académica del docente y la tutoría didáctica del estudiante (tutoría entre pares), adoptar un dispositivo de seguimiento de las actividades de tutoría.

Junto con ello, al equipo de docentes tutores y estudiantes tutores que participen del proceso, se les brindará con antelación una instancia de formación sobre el rol y las funciones propias del asesor.

- 6) *Planificar el proceso de evaluación inicial, in itinere y final* de las actividades de tutoría didáctica y de las competencias transversales de los estudiantes *junior*.

A partir de la realización y evaluación de las acciones detalladas, se pretende verificar la eficacia de una nueva forma de tutoría didáctica, inspirada en el modelo pedagógico de la UA, sobre aquellas competencias transversales –como la autoeficacia, la imagen de sí y la capacidad decisional– que, de hecho, permiten a los estudiantes *junior* (principalmente de primer año) ponerse en condiciones de aprender de forma autónoma y autorregulada.

La adaptación del PAT de la UA al contexto del citado Departamento de la UP, implica que el plan de acción tutorial originalmente aplicado a la relación profesor-alumno argentinos se modifique en parte ajustándose al servicio de tutoría entre iguales ya existente en la UP. Esta adaptación, además, conllevaría la apertura de un espacio donde el profesor tutor y el alumno tutor podrán comunicarse entre ellos sobre contenidos académicos que afectan a los alumnos *junior* con necesidades de aprendizaje probadas, y sobre las modalidades más eficaces para promover en ellos las predichas competencias transversales. Sin pretender la aplicación *tout court* del PAT argentino en el contexto italiano de la UP se puede, por cierto, experimentar un ajuste de ello en la óptica de la personalización educativa (Pérez Guerrero y Ahedo Ahedo Ruíz, 2020).

Estamos convencidos de que el puntual y constante cumplimiento de las funciones de la *tutoría personalizada* por parte de los docentes tutores y de los estudiantes tutores (*senior*) puede prevenir el abandono y el retraso en la finalización de los estudios promoviendo, en última instancia, un aprendizaje autorregulado en los estudiantes *junior*. ■

REFERENCIAS

Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). «La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142.

Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad. Una guía para su implantación*. San Cristóbal de la Laguna: Servicios de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

ANVUR (2018). *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*. Roma: ANVUR.

Berta, L., Lorenzini, V. y Torquato, B. (2008). *Una Ricerca-Azione sul tutorato nell'Università di Perugia*. Milano: FrancoAngeli.

Bernardo Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp

Bernardo Carrasco, J. (Ed.). (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

Bernardo Carrasco, J. (Coord.). (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Ed. Síntesis.

Bertella, M.A., Daura, F.T., Grebe, M.P., Montserrat, M.I., Nubiola, J. y Robles, R. (2016). *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*. Teseopress.com: TeseoPress.

Calidoni, P., Gola, E., Isu, G.C. y Satta, R. (2009). «Orientamento e riallineamento universitario on-line: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA». *Italian Journal of Educational Research*, 2(3), 19-26.

Capelari, M. (2014). «Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 41-54.

- Capelari, M.; Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). «Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas». *Cuadernos de Educación*, XVII(17), 99-108.
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A. y Meggiolaro, S. (2019) (Eds.). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Centro de Estudios de la Educación Argentina (2018). «Nuestra graduación universitaria es escasa». *Boletín del CEA. Universidad de Belgrano*, 7(70), 1-14. En http://www.rlcu.org.ar/recursos/E_0000046_006_cea_numero_46.pdf
- COT (2019). *Centro di Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo*. En <https://www.unipa.it/strutture/cot>
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007) (Eds.). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels: the European University Association.
- Danner, M., Kempf, M. y Rousvoal, J. (1999). «Le tutorat dans les universités françaises». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(2), 243-270.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Daura, F.T. (2016). «La planificación de las entrevistas de Asesoramiento Académico Personalizado y del Plan de Acción Tutorial». En M.A. Bertella, F.T. Daura, M.P. Grebe, M.I. Montserrat, J. Nubiola y R. Robles (Eds.), *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*, 53-65. Teseopress.com: TeseoPress.
- Ehlich, K., & Steets, A. (2003). *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- García de Fanelli, A. M. (1997). «La Reforma de la Educación Superior en la Argentina: entre el Mercado, la Regulación Estatal y la Lógica de las Instituciones». *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de Sao Paulo. Documento de Trabalho*, 6. En <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9706.pdf>
- Galliani, L. (2019). Prefazione. En R. Clerici, L. Da Re, A. Giraldo y S. Meggiolaro (Eds.). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*, 9-12. Milano: FrancoAngeli.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Bogotá: Grupo Editor Quinto Centenario.
- Gemma, C. (2010) (Ed.). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- González-Simancas Lacasa, J. L. (2006) «Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa», *Estudios sobre Educación*, 11, 111-125.
- Grey, D.J. & Osborne, C.L. (2018). «Perceptions and principles of personal tutoring». *Journal of Further Higher Education*, 44, 285-299.

- Kotarski, H. (2020). «Cultural and social factors determining the use of private tutoring services in Poland». *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3), 1-9.
- La Marca, A. y Gülbay E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Legge 341 (19 novembre 1990). «Riforma degli ordinamenti didattici universitari». En *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 23 novembre 1990*, n. 274.
- Ley de Educación Superior (LES), N° 24.521 (1995). En <https://goo.gl/hir7q4>
- Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2016). «La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos». *Educar*, 52(2), 379-398.
- López Martín, I. y González Villanueva, P. (2018). «La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple». *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: Led.
- Margottini, M. y Rossi, F. (2019). «Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro» [versión electrónica]. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12 (numero speciale), 177-194.
- Martínez Clares, P. (2017). «Tutoría en acción». *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11-20.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). «Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario». *Educación XXI*, 21(1), 231-262.
- Muñoz Moreno, J.L. y Garín Sallán, J. (2013). «Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial». *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ahedo Ruíz, J. (2020). «La educación personalizada según García Hoz». *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161.
- Quacquarelli Symonds (2021). *World University Rankings*. London: Quacquarelli Symonds. En <https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/QS-World-University-Rankings-2021.pdf>
- Salvaterra, C. y Sticchi Damiani, M. (2008) (Eds.). *Introduzione a Tuning Educational Structures in Europe. Il contributo delle Università al Processo di Bologna*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simões, D., Soares, N. & Moreira, G. (2020). «App PT-UA: proposal of an instantiation artefact as facilitator of social learning in a tutoring program». *International Journal of Learning Technology*, 15(1), 45-65.

Torrecilla Sánchez, E.M., Rodríguez Conde, M.J., Herrera García, M.E. y Martín Izard, J.F. (2013). «Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación». *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 79-99.

Tuning América Latina (2020). En <http://www.tuningal.org/>

Venegas Ramos, L. (2018). *Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena*. (Tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Yale, A.T. (2017). «The Personal Tutor-Student Relationship: Student Expectations and Experiences of Personal Tutoring in Higher Education». *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544.

NOTA TÉCNICA

NOTA
TÉC-
NICA

TOOLS IN VIRAL TIMES: QUESTIONING THE USE OF TECHNOLOGIES IN MEXICAN SCHOOLING PRACTICES

HERRAMIENTAS EN TIEMPOS VIRALES: CUESTIONANDO EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN MÉXICO

Alonso Casanueva B.¹

Recibido: septiembre 18, 2020 – Aceptado: octubre 8, 2020

From 1929 to 1932, the German critical theorist Walter Benjamin broadcast a radio show intended for children, «Enlightenment for Children» (*Aufklärung für Kinder*). His program consisted of illuminating lessons that bound together culture and history in creative ways, to teach children about the world. Used as a tool for convivial purposes, the radio *waves* transported German *kinder* to the sites where witch trials happened, or to learn the secret language built into the city walls of Berlin, or to wonder about the life of the Romani and imagine the features of the many characters that formed part of Benjamin's radio plays. It was an imaginative pedagogical exercise that has made me wonder about the possibilities of technological tools in the service of learning experiences.

Whilst thinking about the current pandemic and the way that it has come to transform the institutions of my home country, I have come across an example that made me recall Benjamin's project. The secretariat of public education in Mexico –the institution in charge of the standardized schooling practices there– organized for the current semester to take

¹ Commissioning editor at *Thesis Eleven Journal*. He has tutored courses in academic disciplines such as sociology and legal studies at La Trobe University and the Australian Catholic University, and has recently found a talent for book indexing. His doctoral research was a critical engagement with radical education through the analysis of the theories and practices of three American educationists (John Dewey, Ivan Illich, and Paulo Freire) and their interaction with the work of Cornelius Castoriadis. acasanuevaba@ltu.edu.au [Doctor en Sociología, La Trobe University, Australia, donde es docente e investigador, impartiendo también clases en The Australian Catholic University. Actualmente es editor de la publicación bimensual de teoría crítica y sociología cultural *Thesis Eleven Journal* <https://journals.sagepub.com/home/the>].

place via radio, internet, but most importantly, television². From August 24th to the end of the school year (July 2021), thirty million Mexican students³ will enrol in school whilst relying on technologies that usually do not play a central role in their formal learning experiences. The written word has been overtaken by *waves, signals, and connections*.

Many aspects implied in this piece of news have made my curiosity spin. To begin, the scale of the project is enormous: this semester's studentship exceeds the total population of countries like Australia. Moreover, the diversity in ways of living and social conditions of these children means that they will adapt in more or less random and accidental ways to the transition. To top it off, the entire exercise has been put together under duress, so that it is open to uncertainties that will become challenges – to the government, teachers, parents, and students themselves.

Despite my instinctive distrust of the overarching solutions suggested by Mexican authorities (one of the natural products of a Latin American process of socialization), I have set out to understand certain aspects central to this phenomenon. My greatest reservation has to do with what will be lost during the transition. For some time now, I have been an advocate of dialogical action as an indispensable condition for creative schooling practices, and it has seemed to me that the unquestioning engagement with technologies (including the internet) as pedagogical instruments speaks against the centrality of conversation. Nonetheless, there is the Benjaminian example mentioned above, which gives me hope in the possibility of the correct use of tools. Therefore, suspending my disbelief has become paramount to untangling the social-historical relations I perceive to be at play in this case.

Unbeknownst to many, Mexico has a long-ish history with TV schooling. In 1968, the year of student protests and of the Tlatelolco massacre, the federal government kickstarted an experimental programme to improve schooling conditions in rural areas, which they called *Telesecundaria* or *TV-high school*. The core idea of the project was to supplement the curriculum available to rural students with lessons shared via television, in an effort to assist the teachers who did not possess the capacity and/or ability to instruct every high school student in a community about everything they needed to know in order to graduate. Instead, the teacher would coordinate the lesson and the students would engage in more self-directed learning practices.

The programme survived across time and has now become an integral part of the public education system. State channels were made available for teaching purposes – the same ones that will now be used to educate the mass of Mexican children. The project took off from its initial 6569 students in 1968 to 1,231,300 adolescents in the 2004-2005 school year⁴.

If the structure of the *telesecundaria* system is anything to go by, then we should expect significant upset in Mexican schooling this semester. There will be a qualitative shift in the relation that exists between teachers and students across the country, as each of these parties will see their roles modified. Teachers this semester will learn how to facilitate materials, for only a few will be lucky enough to appear on television and share their vocation with the world. This will inevitably detract attention from the usual authority displayed by the teachers, from their

² En: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-234-inicia-manana-bajo-la-modalidad-a-distancia-el-ciclo-escolar-2020-21-sep?idiom=es>

³ En: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-245-beneficia-regreso-a-clases-aprende-en-casa-ii-a-30-millones-de-ninas-ninos-adolescentes-y-jovenes-sep?idiom=es>

⁴ En <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C306.pdf>

attempts to convey themselves as role models. Instead, their main function seems to be to distribute notebooks and exams safely to their pupils, and to communicate with them about queries regarding the information contained within these. Moreover, the Mexican teacher who is usually driven to discipline and keep order by use of the punitive gaze will see their power reduced or placed into hibernation.

On the other hand, a new set of pressures will fall upon the students. Mass schooling suffers from obliging learners to complete a set of information tasks, rather than becoming interested in them. Now they are asked to trust technologies that have been historically demonised, as they have otherwise proved to enable addiction to trash shows available at any other time of the day. According to government *communiqués*, students will receive from their schools the notebooks that need filling out, whilst relying on the instruction of their new celebrity-teachers (the *telesecundaria* system is partially famous for having included in their didactics a number of videos that use actors to teach information in a more appealing fashion). Yet, this may bring about a larger wave of dropouts than under «normal» conditions. The UN expects that out of the thirty million students in the country, one point five million will disengage⁵. According to the Mexican political scientist Viridiana Ríos, this statistic indicates a setback of five years in the education levels⁶ of the entire country.

The tele-semester will present an interesting challenge in terms of content as well. Regular schooling relies on books and notebooks, where curriculum is printed out for students to read through and fill out. Even in the *telesecundaria* system, television is supposed to work as a supplement in the learning experience. However, there is enough room to understand that, left to one's own devices, the student will privilege the media over the written word (especially if said written word is one's own). The tables have been turned.

The present educational experiment mixes the potions of culture and schooling in uncertain quantities. Proof of this is the visual offer available to students. I have examined some lessons taught via online TV, and many are truly inventive. The listings range from inspiring animated stories spoken in *náhuatl* (one of the many indigenous languages of the country) to tacky soap operas that teach students about the benefits of excel spreadsheets or the harmful effects that come with the use of drugs. There are resources that belong to the video archives of public libraries as well as extracts of interviews previously broadcast on foreign networks. There are TV educators who can naturally convey complex mathematical formulas, and overworked scripts that teach definitions of terms to be memorized.

With many of the familiar features of a system being exposed to an abnormality of this kind, it makes one think that there is now a virus that has lodged itself into the Mexican public education system, with little idea of whether it wishes to dismantle its present form or if it will work as a vaccine that solidifies the belief in the regular model. Two battlefields will prove particularly relevant: that fought between public and private education, and that fought between the cities and their surrounding regions. The latter is already showing signs of disparity. Despite the fact that the infrastructure for this semester of schooling is in part made up from the *telesecundaria* system, it is also the case that TV-schooling in rural settings happens in a common classroom, with a single television, both currently unavailable. Then, many students will not be able to access one, two, or all of the media in question. A remote community in the state of Oaxaca⁷, for example, has survived for many months without

⁵ En: <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478322>

⁶ En: <https://politica.expansion.mx/voces/2020/08/10/violencia-que-viene>

⁷ En: <https://aristeguinoticias.com/2408/mexico/cuadernillos-la-herramienta-de-clases-para-estudiantes-de-santa-maria-del-mar-en-oaxaca-donde-no-hay-luz-ni-internet/>

electricity and cannot connect the children to their nationwide lessons. Fortunately, there is such a thing as the mythical «Mexican ingenuity» –the faculty to be inventive in the face of scarcity– which has allowed the local teachers to create their own materials and distribution routes to make them available to their pupils.

What the current situation brings forth is improvisation, uncertainty, and informality, all elements that theoretically can bind creativity and autonomy together. Putting naïve hopes aside, there are questions left unanswered that speak to all the dangers described: Will the students be able to taste some of the independence that comes with self-guided learning? Will the periphery speak back to the centre not only in ways that demand the installation of technological infrastructure, but also in the form of creations that impact the way we *do* schooling? Will schooling go back to its usual state once the promise of a vaccine becomes realized? If the times are as drastic as we feel them, so much so that they demand a transformation of the school, then there is the possibility that the answers to these questions will be equally impactful. Only in retrospect will we be able to know. Just like Benjamin’s radio snuck into the lives of German children with an unexpected agenda, so will the media teach Mexican students more than what the schooling institutions can imagine (or wish for). ■

REFERENCES

Barroso Martínez, A.A. (2014). «La construcción social de la tecnología a propósito de la educación: el caso de la telesecundaria en México». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 107-131.

Benjamin, W. (2014) *Radio Benjamin*. Croydon, Australia: Verso Books.

Illich, I 1973, *Deschooling Society*, Ringwood, Victoria, Australia: Penguin Books.

Illich, I 1973b, *Tools for Conviviality*, Berkeley, Ca.: Heyday Books, Berkeley, Ca.

Una versión anterior de este texto fue publicada en Thesis Eleven como parte de la serie “Living and Thinking Crisis 2020”.

RESEÑAS

RE-
SEÑAS

RESEÑAS

PROFESORADO REFLEXIVO E INVESTIGADOR. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS¹

REFLECTIVE AND INVESTIGATIVE TEACHERS. PROPOSALS AND TRAINING EXPERIENCES

Ángels Domingo Roget (coord.)
Madrid: Narcea Ediciones, 2020.

El libro *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*, reúne a investigadoras de México, España y Chile que han vertido su experiencia investigativa y docente con la finalidad de eliminar las barreras que la tradición académica ha construido lentamente entre dos actividades que son, en realidad, inseparables: docencia e investigación.

A partir del pensamiento de Donald Schön –quien considera al docente como un investigador en contexto práctico– este libro invita a avanzar en la consolidación de una nueva cultura docente, basada en la indagación y en la investigación en el aula y fuera de ella, como medio para la mejora permanente de la práctica profesional y para la formación de investigadores.

Los textos que conforman este libro parten de la pregunta: ¿cómo ser practicante reflexivo, tanto en la dimensión investigativa como en la dimensión docente? Esta interrogante se atiende a lo largo de los textos escritos por Ángels Domingo Roget, Sara Elvira Galbán Lozano, Claudia F. Ortega Barba, Ana Ayuste González, Montserrat Payá Sánchez, Yazna Silvana Cisternas Rojas y Marcela Jarpa Azagram, distribuidos en cuatro grandes secciones y nueve capítulos, prologados por Miguel Zabalza.

PRIMERA SECCIÓN: HACIA UNA CULTURA BASADA EN LA INDAGACIÓN

De manera introductoria se plantean los «Rasgos y las habilidades» que requiere un docente-investigador. En el segundo capítulo, «Los modelos para desarrollar una docencia indagadora», se describen propositivamente varios modelos efectivos que propician el desarrollo de la competencia reflexiva en los docentes, a nivel individual, grupal e institucional.

¹ Publicación digital. En <https://ebooks.narceaediciones.es/library/publication/profesorado-reflexivo-e-investigador-propuestas-y-experiencias-formativas>

SEGUNDA SECCIÓN: ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. UN ACERCAMIENTO DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Esta sección incluye dos capítulos. El primero, «De la reflexión sobre el objeto de estudio a la reflexión sobre la práctica de la investigación», establece que aunque la reflexión, de manera natural, la requiere el investigador para configurar su objeto de estudio, es distinta de aquella que lo convierte en un practicante reflexivo; lograrlo supone la sistematización del proceso de reflexión en cuanto al quehacer investigativo. Considerando que el objeto de la práctica reflexiva es la experiencia profesional contextualizada, es que se puede hacer referencia a un investigador practicante reflexivo, pues aun cuando este tiene una profesión en un campo del saber específico (ingeniería, enfermería, sociología, pedagogía), su quehacer se ha decantado por el trabajo investigativo como actividad habitual en la que se ha especializado y, por tanto, esta puede ser materia de práctica reflexiva.

El otro capítulo, «El investigador en el aula universitaria como practicante reflexivo», habla del investigador en el aula, ámbito donde surgen tres escenarios: cuando el profesor investiga sobre su práctica; cuando el docente es profesor de investigación, y el tercero es la del investigador que a la par desempeña el rol de profesor. En este capítulo se analiza el tercer escenario, mostrando cómo el practicante reflexivo debe serlo en sus distintos roles profesionales (en este caso el de investigador y el de profesor).

TERCERA SECCIÓN: LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO

La educación –entendida como una práctica en constante revisión– y la exigencia de fundamentar los procesos de mejora e innovación en la investigación científica, evidencian la necesidad de formar a los maestros como investigadores. Para ello, se aportan elementos para la reflexión y el debate sobre cómo desarrollar la competencia investigadora en los procesos de formación inicial y, especialmente, sobre los diferentes enfoques y métodos que facilitan su desarrollo a través del encuentro entre universidad y escuela. Lo anterior se despliega a lo largo de tres capítulos que informan sobre el paso «Del maestro reflexivo al maestro investigador», a través de trabajos de investigación aplicada, centrados en los intereses o requerimientos de los centros educativos, como un nuevo servicio que a los estudiantes de magisterio se les pueden ofrecer, a la vez que suponen una vía de formación continua. Los otros capítulos versan sobre «El papel de la investigación en la formación inicial de maestros y maestras» y «La investigación formativa y el codiseño como estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia investigadora», que privilegian la necesidad de formar a los maestros como investigadores, en búsqueda constante por la innovación.

CUARTA SECCIÓN: ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR LA INVESTIGACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL AULA

Esta última sección contiene dos capítulos sobre estrategias específicas: Los «Círculos de reflexión pedagógica para el fortalecimiento de las competencias investigativas del docente y de su saber pedagógico», cuyo objetivo es comunicar una experiencia de formación continua –para profesores de escuelas públicas–, centrada en el fortalecimiento de la competencia reflexiva, generada a partir del modelo ATOM, para asegurar que el profesorado cuente con experiencias auténticas de discusión y de construcción del saber pedagógico. Y la otra estrategia referida en esta sección es «La escritura reflexiva y su importancia para el desarrollo de un profesor que investiga su práctica docente», que describe la experiencia formativa desarrollada con un grupo de profesores de Educación Primaria que se desempeñan en colegios con altos índices de vulnerabilidad y, por lo tanto, los espacios de investigación y la reflexión pedagógica quedan pospuestos. Se diseñó, entonces, un modelo didáctico que propició el abordaje de la escritura como una herramienta epistémica, facilitando el instalar habilidades para el crecimiento profesional y permitiendo transitar a este grupo de docentes hacia un perfil de un profesor reflexivo, investigador y transformador.

El libro *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas* articula, así, importantes procesos en la práctica docente: reflexionar, enseñar e investigar. Los textos promueven rutas para eliminar las barreras que la tradición académica ha construido lentamente entre dos actividades que son, en realidad, inseparables: la docencia y la investigación. ■

PANDEMIA Y RESILIENCIA. APORTACIONES ACADÉMICAS EN TIEMPOS DE CRISIS

PANDEMIC AND RESILIENCE. CONTRIBUTIONS IN TIMES OF CRISIS

Marcin Kazmierczak, María Teresa Signes y Cintia Carreira Zafra (eds.).

Pamplona: Eunsa, 2020, 422 págs.

Audacter et opportune. Es alentador que haya quien, ante la pandemia, no se limite a lamentarse e incluso se atreva a pensar... Sí, pensar, ese ejercicio cada vez menos frecuente, sustituido en nuestra postmodernidad por los de imaginar y sentir. Como es lógico, las primeras disciplinas científicas en responder al reto de este jinete del Apocalipsis son las agrupadas bajo el marbete «ciencias de la salud». Por eso resulta tan sorprendente e interesante que, desde el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, alguien aporte reflexiones de carácter científico, tras pocos meses del comienzo de esta pesadilla, tal como lo ha hecho el grupo de investigación «Familia, Educación y Escuela Inclusiva» (TRIVIUM), de la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona.

El estudio de la resiliencia –que algunos insistimos en llamar con su nombre originario y clásico, fortaleza– corresponde en principio a la filosofía práctica; más en concreto, a la ética. No obstante, también desde la psicología positiva se estudia, atendiendo a las capacidades y los principios de los seres humanos, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. La resiliencia se orienta al fortalecimiento de la persona y de la comunidad.

Este volumen se estructura en seis bloques temáticos, que corresponden a otras tantas disciplinas: filosofía, literatura, lingüística, ciencias de la educación, psicología y derecho. Los autores de los diecinueve artículos (más un prólogo y un epílogo dedicado a la memoria de César Casimiro, filósofo y educador, fallecido el 20 de mayo de 2020), han sumado esfuerzos para llegar a una interpretación sobre la realidad de la pandemia, sus consecuencias y el desafío que tiene ante sí la comunidad educativa. Uno de los objetivos de esta obra, amén de estimular la reflexión, es fomentar la resiliencia desde todos los niveles de la comunidad educativa.

Aun a riesgo de ser prolijo, procedo a enumerar y valorar brevemente los diecinueve artículos que constituyen el *corpus* de esta aportación académica.

Los primeros cuatro capítulos reflexionan a partir de la filosofía, ofreciendo una mirada desde el dolor, la esperanza, la educación, la belleza y la virtud. En primer lugar, en «Las competencias clave y los tiempos de crisis, ¿es necesaria una competencia existencial?», Juan Manuel Monfort afirma que la pandemia nos ha hecho más conscientes que nunca de nuestra

vulnerabilidad, enfrentándonos a nuestra trascendencia y preguntándonos sobre el sentido de la vida y de la muerte. El libro empieza bien, con pensamiento *fuerte*, contrastando con el pensamiento que predomina en los ámbitos académicos, tan orillado a veces por el débil o líquido.

En la segunda propuesta, «A la búsqueda del ideal», María Victoria Moreno parte de una interesante reflexión sobre qué cosa es la juventud y cómo ayudar a los alumnos a hacer frente a esta situación anómala, creciendo en magnanimidad, vida interior y pasión por la verdad y el bien. La suya es una propuesta desde un humanismo *integrador* de todas las dimensiones de la persona.

En la misma línea, Jaime Vilarroig nos regala con el cuarto capítulo, titulado «Leibniz, Voltaire y vuelta a Job». Una propuesta audaz, pues tras resumir la hipótesis del mundo mejor de los posibles de Leibniz y el deísmo de Voltaire, propone como modelo resiliente la figura bíblica de Job. Valiente es su consideración del pecado original, verdad *vitanda* desde el advenimiento de la Modernidad. El del pecado original es el dogma más difícil de entender (tras el de la Santísima Trinidad, claro), pero sin el cual no hay manera de explicar la historia de la humanidad y la condición moral del individuo, que se debate, quiéralo o no, entre el bien y el mal. La Ilustración apostó por el hombre naturalmente bueno y el marxismo cultural por el hombre intrínsecamente malo, pero ni la una ni el otro han ofrecido una explicación mínimamente satisfactoria de esta perpetua contienda.

Completa este primer bloque temático el capítulo tercero, «El poder de la belleza en tiempos de pandemia», de María Teresa Signes, que pone de manifiesto cómo las artes plásticas, la literatura y la música han recuperado unos espacios y un protagonismo inesperado en los días de confinamiento, favoreciendo la resiliencia. Y, tras reflexionar sobre la dimensión estética del hombre, concluye que la educación en la belleza debería tener una especial consideración en el currículo educativo, por lo mucho que aporta al crecimiento personal y a la apertura del espíritu.

Los siguientes capítulos ofrecen reflexiones desde la literatura; los cuatro atienden a la dimensión catártica de la literatura, así como el poder educativo de los distintos personajes de las grandes obras literarias. Suponen la dimensión mimética de la literatura y el valor de la experiencia vicaria: vivimos otras vidas... o, en expresión célebre y feliz, leemos para saber que no estamos solos.

Bajo el título «Alquimistas del dolor. Relatos biográficos en la didáctica de la psicología de la personalidad», Mar Álvarez y Laura Giordano presentan una experiencia de innovación docente en la que convergen dos disciplinas, la psicología y la historia. Desde esa intersección presentan relatos históricos y literarios cuyo hilo conductor, y al mismo tiempo unificador, es la resiliencia.

En segundo lugar, Mariano Bártoli, en «Resistir con alegría: el valor de la virtud de la paciencia en tiempos de pandemia», propone el recurso a la narración y a sus héroes para contribuir a la formación del carácter. Tomando como referencia el pensamiento de santo Tomás, apela a la fortaleza, a la paciencia y a las virtudes en general como directrices básicas en la formación de la personalidad. Y las ejemplifica con Ulises, símbolo del amor a la patria y a la familia, quien resistió y venció todos los obstáculos hasta llegar a Ítaca. Su viaje de veinte años apela a la paciencia y a la perseverancia como cualidades que nos llevarán a alcanzar todas nuestras metas, a pesar de las dificultades del viaje.

En la misma línea Cintia Carreira, en «Los clásicos de la literatura ante la adversidad: Héctor y la fortaleza», ofrece un pormenorizado análisis literario de la *Ilíada*, que ayuda a

comprender los distintos tipos de valentía presentes en ella, los motivos que mueven a sus personajes y la justificación antropológica de sus actos. Se atiende de manera particular al ejemplo de fortaleza de Héctor y también al de otros héroes, como Aquiles y Agamenón.

Cierra esta sección Marcin Kazmierczak con su ensayo «La lectura de grandes obras de la literatura universal como invitación al crecimiento personal en tiempos de calamidad. El proceso de la metanoia del personaje como paso hacia la resiliencia». El título asusta, pero se trata de una aportación lúcida y clara, a la que volveré a referirme *infra*.

La tercera sección consta de dos trabajos de lingüística. El primero es de Miguel Ángel Barbero Barrio, que en «Léxico del agradecimiento como factor de resiliencia para la vida post-COVID 19» considera la influencia en la conducta del léxico relacionado con la gratitud, que facilita un mejor actitud ante lo que llama «periodo post-COVID 19». Los hallazgos realizados en las últimas investigaciones –desde los campos lingüístico, neurobiológico y psicológico– apuntan de forma inequívoca hacia su propia interrelación.

Rafael Rodríguez-Ponga, en «El nacimiento de un nuevo vocabulario: consecuencias lingüísticas de la pandemia», aporta una excelente descripción del nuevo léxico *covidico* propio de esta catástrofe, del que son generadores principalmente los sanitarios y los medios de comunicación.

El cuarto bloque temático reúne cuatro aportaciones desde la pedagogía, que comparten un claro objetivo práctico: influir positivamente en todas las etapas educativas (desde la educación infantil hasta la universitaria), haciendo de la necesidad, virtud en estos tiempos calamitosos.

El primer capítulo, de Agustina Lacarte, se titula «Afrontar la educación a distancia de 0 a 17 años durante la época de confinamiento: cómo afecta a los niños y los adolescentes». Siguiendo la línea de esos cambios sociales y económicos experimentados, y del impacto que han supuesto para millones de niños la educación a distancia y el confinamiento, analiza cómo los centros educativos están cambiando su forma de enseñar para adaptarse a las nuevas circunstancias. Se describe también cómo el confinamiento afecta a los niños, y se analiza la resiliencia infantil como clave para superar y adaptarse a los cambios producidos.

Le sigue el trabajo de Raül Adames y Maria Turu, educadores, que lleva por título «Acción pedagógica y adaptación curricular desde los colegios CEU en Barcelona ante la emergencia de la pandemia». Los autores exponen en este capítulo la respuesta de los colegios CEU en Barcelona, siguiendo la estela de los retos a los que se enfrentan los centros educativos en la pandemia. Asimismo, se refieren a la acción pedagógica, que se ha centrado en una adaptación digital que permite mantener los pilares educativos, que son la relación profesor-alumno, la exigencia académica y la colaboración con las familias.

En el capítulo «Adaptaciones curriculares adoptadas por los centros educativos de la etapa de secundaria de la Comunidad de Madrid por COVID-19», María del Carmen Escribano Ródenas y Cándida Filgueira Arias, proponen cómo sacarle provecho a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de una manera muy diferente a como se venía haciendo hasta ahora. Las autoras enfatizan que es momento de redefinir estos nuevos parámetros con un aprendizaje humilde, y una reflexión sobre los cambios educativos y metodológicos que representan.

Por último, el capítulo de Sergio Rodríguez López-Ros, describe «La respuesta de la universidad a la situación de la pandemia: el caso de la Universitat Abat Oliba CEU». Ahí analiza la respuesta de la Universitat Abat Oliba CEU durante la crisis sanitaria a través de la

dimensión docente, tutorial e investigadora. Así, se demuestra con evidencias que la actividad que conforma su modelo educativo se ha mantenido con total normalidad e incluso se ha intensificado a pesar de la distancia física, incrementando el apoyo al alumnado y el compromiso con la sociedad a la que presta servicio.

El quinto bloque lleva por título *Métodos de la resiliencia ante la adversidad: aportaciones desde la Psicología*. En «Resiliar en tiempos de crisis e incertidumbre», Laura Amado, Marina Fernández y Marta Oporto se aproximan a la resiliencia en la obra de los estudiosos más relevantes.

Estas mismas autoras, en el capítulo «Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en la población infanto-juvenil en una situación de emergencia sanitaria» describen, como el título indica, la manera de afrontar en esta situación excepcional los peligros que acechan al equilibrio psicológico, emocional y relacional. Proponen estrategias concretas que conviene transmitir en el ámbito educativo.

Muy sugerente es la reflexión de Ermanno Pavesi en «Resiliencia: un enfoque personal». Tras exponer distintas visiones de la resiliencia desde la Antropología, y siguiendo las enseñanzas de Viktor Frankl, ofrece su propia reflexión, abierta a la trascendencia.

Los dos últimos estudios recogen consideraciones sobre la resiliencia desde el ámbito del derecho: Pablo Nuevo habla del «Coronavirus y derecho a la educación» y María Jesús Pesqueira de «Los derechos del alumno durante el estado de alarma. Especial atención a la privacidad en la realización de exámenes»; se trata, respectivamente, de una reflexión general y de un caso concreto de bien jurídico que debe ser protegido: la intimidad. Tratan un asunto que pasa inadvertido en la opinión pública. Estamos –también en los centros educativos de cualquier nivel– ante la clásica confrontación entre libertad y seguridad. Para prevenir los contagios no vale todo, sino que se deben salvaguardar derechos fundamentales; aquí, el derecho a la educación.

Sin preterir los méritos de los demás trabajos, quiero referirme más detenidamente al estudio de Marcin Kazmierczak, que parte del concepto de *metanoia* entendida como el proceso de cambio rápido y radical de la actitud del personaje hacia sí mismo y hacia los demás; esta le permite salir de su narcisismo y egocentrismo, y orientarse hacia una entrega de sí. A través de un cuidadoso estudio sobre distintos personajes de la literatura clásica se observa cómo, en la mayoría de casos, el motor de este cambio se encuentra en situaciones traumáticas y marcadas por la desgracia. Este proceso concluye en la catarsis como transformación resiliente, que puede transformar no solo al protagonista de estas historias, sino también a aquellos lectores que conozcan y se reconozcan en esas situaciones o en situaciones similares, tales como la situación de pandemia y las consecuencias que estamos viviendo.

Resumo: la primera de las aportaciones de este libro de carácter interdisciplinar es obvia: la propia interdisciplinariedad, tan predicada y tan poco practicada en el ámbito de las humanidades.

También constituye una crónica de acontecimientos de gran relevancia social (la mayor pandemia desde hace cien años), desde la perspectiva de la educación en sus varias dimensiones. Los autores son profesores de todos los niveles educativos, así como gestores de centros. Todos reflexionan, desde la primera fila de fuego en el combate, contra las consecuencias de la pandemia en el ámbito de la educación.

La mayoría de los textos, aunque partiendo de la plena conciencia de la gravedad de la situación, plantean diferentes vías de superación y medidas que pueden paliar, al menos

parcialmente, las consecuencias de la pandemia y superarla exitosamente; en algunos casos, incluso descubriendo oportunidades en este escenario de por sí dramático. La mayoría de las propuestas giran en torno a alguno de los aspectos o los pilares de la resiliencia, entendida precisamente como una actitud de superación y de crecimiento en medio de circunstancias desfavorables.

Otro aspecto relacionado con la resiliencia –abordado sin complejos y deliciosamente incorrecto desde el punto de vista «político»– es el deseable crecimiento moral, tal y como podemos ver en el ejemplo de diversos personajes literarios o históricos que se vieron abocados a la desgracia individual o colectiva.

Estos trabajos fueron concebidos y elaborados hace unos meses, antes de la llegada de la segunda ola. Pienso que valdría la pena una segunda edición corregida y aumentada, que no hará sino avalorar la lucidez y la audacia que han demostrado los autores.

Francisco Crosas

Facultad de Humanidades de Toledo,
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).

CONVOCATORIA Y
LINEAMIENTOS PARA AUTORES

CONVOCATORIA
Y LINEAMIENTOS
PARA AUTORES

CONVOCATORIA

La revista aparece los meses de enero y julio, tanto en formato digital en acceso abierto, como en formato impreso. Este último se distribuye a autoridades y bibliotecas. Para los siguientes números se complace en realizar una convocatoria a miembros de la comunidad académica y científica, para presentar sus trabajos en dos fechas de entrega:

- Para el número 32 correspondiente a julio-diciembre de 2021, se recibirán trabajos hasta el **3 de mayo de 2021**.
- Para el número 33 correspondiente a enero-junio de 2022, se recibirán trabajos hasta el **3 de septiembre 2021**.

INFORMACIÓN PARA AUTORES

ENFOQUE Y ALCANCE DE LA REVISTA

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», es una revista científica mexicana –arbitrada por pares a ciegas, indizada y semestral– que publica investigaciones de carácter nacional e internacional, inéditas y arbitradas, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. Particularmente interesan temas centrados en: teoría y pensamiento educativo concernientes al estudio crítico de la formación del ser humano, a partir de las distintas corrientes de pensamiento que lo fundamentan filosófica, histórica, psicológica y/o sociológicamente. Actores, procesos e instituciones educativas, se refiere al análisis de problemas relacionados con diversos sistemas y subsistemas educativos, así como de otros espacios sociales interrelacionados con la educación. Para atender a lo anterior, la revista está organizada en tres secciones: «Saberes», «Quehaceres» y «Reseñas críticas». En la sección de «Saberes» se reciben reflexiones/disertaciones sobre el pensamiento educativo. En la sección de «Quehaceres», se publican artículos de investigación sobre perspectivas y diseños metodológicos que involucren enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixtos. En la sección de «Reseñas críticas», se aceptan revisiones de textos de no más de tres años de publicación.

INDIZACIÓN

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», está indizada en las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Elton B. Stephens Company (EBSCO), y Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).

CÓDIGO DE ÉTICA

Se considera dentro de las buenas prácticas y la ética profesional para la investigación, que los colaboradores de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», tenga en cuenta los siguientes requisitos:

- Que el trabajo sea inédito. No se aceptarán trabajos que hayan sido enviados o que estén bajo arbitraje en otras revistas.
- Que el trabajo incluya explícitamente las fuentes bibliográficas de donde extrae algún tipo de información, capturando de manera completa los datos de las mismas y proporcionando, en la medida de lo posible, el número DOI de tales fuentes.
- Todo artículo será revisado con un *software* de coincidencias anti-plagio.
- El autor o los autores del trabajo deben estar conscientes y de acuerdo con que la publicación del trabajo supone la cesión de derechos (*copyright*) a la Universidad Panamericana, que se reserva el derecho a distribuir en Internet la versión publicada del artículo o la reseña en conformidad con las leyes vigentes.
- Tanto el equipo editorial de esta revista así como su consejo editorial se comprometen a gestionar los trabajos recibidos para su publicación de manera justa, imparcial y confidencial.
- Los manuscritos enviados que cumplan con los requisitos para el envío, serán sometidos a evaluación de pares con un procedimiento doble ciego (anonimato de autores y evaluadores).
- El dictamen será comunicado a los autores. Este puede ser rechazado, aceptado o aceptado con modificaciones, las cuales deberán realizarse en un plazo establecido.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

1. Se reciben artículos en español y en inglés.
2. Los artículos deben subirse al portal de la Revista Panamericana de Pedagogía <https://revistas.up.edu.mx/RPP/> o a la siguiente dirección: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx
3. Para que puedan enviarse a la revisión de pares se pide a los autores, antes de enviar trabajo, cotejar la siguiente lista:
 - 3.1. El artículo para cualquiera de las secciones –«Saberes», «Quehaceres» y «Reseñas críticas»– debe ajustarse al enfoque y alcance de la Revista, explicitado en este portal.
 - 3.2. El artículo debe ajustarse al código de ética de la Revista, anteriormente citado.

3.3. Adjuntar un archivo PDF con carta membretada y firmada por el autor (o autores), solicitando la evaluación de su trabajo y declarando la autoría de su artículo como original e inédito. Deberán explicitar que si el trabajo es publicado, esto supone la cesión de derechos (*copyright*) a la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», quien se reserva el derecho a distribuir en Internet la versión publicada del artículo o reseña en conformidad con las leyes vigentes.

3.4. El artículo de enviarse en archivo Word, tipografía Times New Roman de 12 puntos, párrafos espaciados en 1.5 y subtítulos en negritas.

3.5. El artículo debe incluir portada o carátula (página 1) con nombre del autor (o autores). Su adscripción (institución donde labora con dirección) y correo electrónico, y si es posible su ORCID. Además, añadir el último grado de estudios e institución otorgante, y actual puesto de trabajo. Es relevante también mencionar si se pertenece a algún Sistema o Consejo científico nacional/o Red de investigación. El artículo iniciará en la siguiente hoja (página 2) donde se repite el título en español y en inglés.

3.6. La extensión del artículo debe contar con 5 mil a 8 mil palabras, sin referencias bibliográficas, tanto para la sección «Saberes» (disertaciones sobre el pensamiento educativo), como para la sección «Quehaceres» (artículos de investigación desde perspectivas y diseños metodológicos que involucren enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixto). En la sección «Reseñas críticas» se aceptan colaboraciones de un máximo de 3 mil palabras y sobre textos con no más de tres años de publicación.

4. Los textos deben contener los siguientes elementos:

4.1. Título en español (15-20 palabras). Título en inglés.

4.2. Resumen en español y abstract en inglés (150-250 palabras) con objetivo del estudio, metodología, principales resultados o hallazgos, aportación de estos.

4.3. Palabras claves en español y en inglés (4-8).

4.4. Desarrollo del texto completo con los apartados correspondientes a un artículo científico, con coherencia entre título y contenido, y entre los objetivos, el desarrollo y las conclusiones. Son también criterios importantes el sustento teórico, la rigurosidad metodológica, la interpretación crítica de resultados y las conclusiones. Y en cualquiera de las secciones, la aportación al conocimiento pedagógico.

4.5. Referencias con un manejo riguroso de la información y del aparato crítico, según versión 6 del manual del APA (American Psychological Association).

4.6. Si se desean incluir imágenes, gráficas, diagramas, tablas, fotos, etcétera, deben insertarse al documento de Word, con resolución de 300 ppp. (pesan por lo menos 300kb). También pueden enviarse aparte los archivos con dichas imágenes en formato jpg o PDF, señalando claramente en el texto del trabajo dónde deben insertarse.

DICTAMINACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la Revista para su publicación.

El consejo editorial enviará los artículos recibidos para la revisión por pares, de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo».

El dictamen será enviado por correo electrónico a los autores. El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán ser realizadas en el plazo establecido.