



**Universidad Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Ciencias de la Educación
División de Estudios de Posgrado**



**EL DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN DEL SUAYED DE LA UNAM
ANTE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA DE LAS TIC**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

ADRIANA LETICIA DÍAZ MANRIQUE

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ÁNGEL DÍAZ- BARRIGA CASALES

CO DIRECTOR DE TESIS:

DR. MARCELO ARANCIBIA HERRERA.

TLAXCALA, TLAXCALA

ENERO 2022

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Tesis Digitales

Todo el material contenido en estas tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México). El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis fue sometida al análisis del programa antiplagio *Turnitin*, con la finalidad de verificar autenticidad y atender los lineamientos institucionales para la titulación vigentes a la fecha.

A mi madre Sara Manrique García:

Por enseñarme el sentido de la vida.

A mi esposo Alejandro Canales Cruz:

Por ser mi ejemplo de superación y gran compañero en esta transición.

A mis hijos:

Axel, Alexis y Alessa, por su respaldo, por su valor, por su ternura.

¡Gracias, Gracias, Gracias!

AGRADECIMIENTOS

Al Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo de la beca 861583.

Especial agradecimiento a mi director de Tesis Doctor Ángel Díaz-Barriga, por su paciencia, por su enseñanza, por cada una de sus observaciones, por ayudarme a hacer posible lo que parecía imposible.

A mi codirector Doctor Marcelo Arancibia Herrera, porque pese a la distancia siempre estuvo atento y dispuesto a apoyar.

A mis lectores:

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vázquez, por su profesionalismo, por su visión crítica que me impulsó a mejorar esta Tesis, por su amistad.

Dra. Elza Eugenia Carrasco Lozano, por cada una de las observaciones expuestas en los coloquios, por su calidez.

Dr. Rafael Reyes Chávez, por su tiempo dedicado, por sus recomendaciones.

Gracias a todos quienes fueron mis Maestros en el Doctorado, por compartir sus conocimientos, porque todos ellos aportaron para hacer posible el desarrollo de esta investigación.

Al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

A mis compañeros docentes del SUAYED por su compromiso y vocación.

A los alumnos del SUAYED por su esfuerzo, dedicación y compromiso por la mejora diaria.

A todos ellos gracias por el apoyo en la realización de esta Tesis Doctoral.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. PRINCIPALES TENDENCIAS CONCEPTUALES SOBRE EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	12
a) Enfoques psicológicos que apoyan el desarrollo de uso de TIC en la educación a distancia	12
b) Uso de las TIC en la Educación	20
c) Escasez y limitaciones de los estudios con perspectiva didáctica	22
CAPÍTULO II. LA DIDÁCTICA	25
a) Fundamentación teórica.....	25
b) Una propuesta de principios didácticos para su incorporación a la EaD	29
Primer principio didáctico. Enseñar todo a todos. La tecnología <i>per se</i> no representa innovación.....	31
Segundo Principio Didáctico. Lo importante es el alumno. Selección de materiales para propiciar aprendizaje.....	33
Tercer principio didáctico. El Papel activo del estudiante vinculado a su contexto.....	33
Cuarto principio didáctico. Los alumnos aprenden en diálogo.....	34
Quinto principio didáctico. La interacción (sincrónica o asincrónica) como elemento clave para el aprendizaje.....	35
Sexto principio didáctico. Partir de enigmas.....	37
Séptimo principio Didáctico. Discriminar información	38
CAPITULO III. EDUCACIÓN A DISTANCIA	40
a) La educación a distancia. Surgimiento y evolución.....	40
b) La educación a distancia, su impacto en México y en el mundo.....	41
c) La discusión de la educación a distancia desde otras perspectivas.....	45
d) Características de los modelos educativos: presencial y a distancia	53
e) SUA, antecedente del SUAyED.....	54
f) Problemáticas de desempeño	58

g) La licenciatura en Ciencias de la Comunicación y su comunidad SUAyED.	61
---	----

CAPÍTULO IV. LAS GENERACIONES DE ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI Y ALGUNOS RASGOS DE SU PENSAMIENTO 65

a) Introducción.....	65
b) Generaciones.....	66
c) Diferencias generacionales	67
d) Pensamientos convergente y divergente.....	69
e) A manera de cierre.....	74

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA 76

a) Problemática	76
b) Construcción de estrategia metodológica.....	80
Diseño y aplicación del cuestionario.....	81
Construcción y aplicación del guión de entrevista a docentes	85

CAPÍTULO VI. RASGOS EN COMÚN VS. RASGOS EN CONFLICTO 88

a) Características y necesidades del alumno SUAyED.....	90
Datos generales.	90
Familiaridad con el uso de la tecnología digital	92
Percepción de la plataforma.....	92
Educación a Distancia.....	93
Retroalimentación.	94
b) Características y habilidades de los docentes del SUAyED.....	95
Datos Generales.	96
Familiaridad con el uso de la tecnología digital.	96
Trabajo en Plataforma.....	97
Educación a Distancia.....	97
Retroalimentación.	98
Respuestas del cuestionario.....	99

Ser docente del SUAyED. La voz de sus protagonistas.	105
El rol del docente.....	106
Contenidos.....	111
Formas de trabajo.....	116
Percepción del alumno.....	119
Aprendizaje autónomo.....	121
Plataformas web.....	123
Comunicación.....	126
Ausentismo.....	129
c) Algunas estrategias didácticas.....	130
Los Foros y las preguntas detonadoras.....	131
Redes sociales.....	133
Juego de Roles.....	134
Trabajo colaborativo.....	135
Video educativo.....	136
CONCLUSIONES.....	139
ANEXOS.....	149
Anexo A. Extracto de matriz bibliográfica.....	149
Anexo B. Matriz elaboración de ITEMS.....	149
Anexo C. Cuestionario alumnos piloto.....	156
Anexo D. Cuestionario docentes piloto.....	162
Anexo E. Cuestionario alumnos final.....	167
Anexo F. Cuestionario docentes final.....	171
Anexo G. Informe de originalidad.....	199
REFERENCIAS.....	175

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1-1. Cuadro concentrador de autores de los temas abordados en la investigación.	20
Tabla 4-1. Indicadores del producto creativo.	70
Tabla 4-2. Rasgos del pensamiento de nativos digitales.	71
Tabla 4-3. Rasgos del pensamiento de inmigrantes digitales.	72
Tabla 5-1. Confrontación en pilotaje.	82
Tabla 6-1. Integración analítica de resultados. Opinión de alumnos.	95
Tabla 6-2. Integración analítica de resultados. Opinión de docentes.	100
Tabla 6-3. Valoración de rasgos en común vs rasgos en conflicto Docentes- Alumnos.	101
Tabla 6-4. Resumen de temas y subtemas para la interpretación de datos.	105
Tabla A-1. Extracto de matriz bibliográfica.	149
Tabla B-1. Matriz elaboración de ITEMS.	149
Figura 3-1. Etapas de la Educación a Distancia.	41
Figura 6-1. Perfil del alumno en la plataforma Moodle.	110
Figura 6-2. Matriz concentradora de estrategias didácticas identificadas.	138
Figura C-1. Cuestionario para los alumnos SUAyED.	156
Figura D-1. Cuestionario para los docentes del SUAyED.	162

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo identificar las estrategias didácticas que emplean los docentes del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, para ello se llevó a cabo un estudio metodológico de corte cualitativo y se empleó la técnica de grupos extremos. La aplicación del instrumento de investigación se dividió en dos fases: en la primera se aplicaron dos cuestionarios diagnósticos a 521 alumnos y a 79 docentes. De los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios se elaboró el guión para llevar a cabo la segunda fase y mediante las técnicas de conveniencia y grupos extremos, se entrevistó a siete docentes que, a través de sus testimonios, permitieron identificar las estrategias didácticas empleadas. En las narrativas fue posible apreciar cómo los docentes entrevistados coincidieron en que existen vacíos en los contenidos de las asignaturas que imparten; así como que se tiene una sobrecarga conceptual; se reconoce la necesidad de que el alumno SUAyED asuma un rol activo, crítico, cuestionador y, sobre todo, se responsabilice de su propio aprendizaje. De esta forma se advierte que no se ha logrado construir una didáctica ex profeso para este ambiente de aprendizaje, y sólo se han trasladado las formas convencionales de la educación presencial a esta modalidad de estudio. El SUAyED demanda cambios en los ámbitos curriculares y didácticos. Por lo que respecta a los cambios curriculares, se evidencia la necesidad de implementar modelos educativos que respondan a contextos reales, que aborden temas cotidianos, que formen parte de una problemática diaria, que sean dinámicos, que permita a los estudiantes responder a la incertidumbre. Además, se requiere del establecimiento de un Plan de Estudios en exprofeso para esta modalidad educativa toda vez que a la fecha la licenciatura de la modalidad a distancia comparte el plan de estudios del sistema escolarizado. Se advierte la necesidad de apoyar el trabajo docente desde algunos principios didácticos propuestos en esta tesis.

SUMMARY

This thesis aimed to identify the didactic strategies used by the teachers of the Distance Education and Open University System of the National Autonomous University of Mexico, for which a qualitative methodological study was carried out and the extreme group technique was used. The application of the research instrument was divided into two phases: in the first, two diagnostic questionnaires were applied to 521 students and 79 teachers. From the results obtained in the application of the questionnaires, the script was elaborated to carry out the second phase and through of the convenience techniques and extreme groups, seven teachers were interviewed who, through their testimonies, allowed to identify the didactic strategies used. In the narratives, it was possible to appreciate how the interviewed teachers agreed that there are gaps in the content of the subjects they teach; as well as that there is a conceptual overload; the need is recognized for the SUAyED student to assume an active role, critical, questioning and, above all, he takes responsibility for his own learning. In this way, it is noted that it has not been possible to build an exclusive didactic for this learning environment, and only the conventional forms of face-to-face education have been transferred to this modality of study. SUAyED demands changes in the curricular and didactic fields. With regard to curricular changes, there is evidence of the need to implement educational models that respond to real contexts, that address everyday issues, that are part of a daily problem, that are dynamic, which allow students to respond to uncertainty. In addition, the establishment of an exclusive Curriculum for this educational modality is required since to date the degree in the distance modality shares the curriculum of the school system. The need to support teaching work is noted from some didactic principles proposed in this thesis.

INTRODUCCIÓN

La Pandemia del COVID-19 ha traído grandes aprendizajes para el mundo entero, ha evidenciado la fragilidad del ser humano, del sistema de salud, del sistema económico, y en particular, del sistema educativo. A nivel global las instituciones educativas y las universidades suspendieron su actividad presencial y como principal alternativa emplearon la enseñanza remota de emergencia, dando comienzo así a una nueva forma de trabajo del sistema educativo.

A partir del mes de marzo del año 2020, las instituciones educativas de más de 190 países cerraron actividades presenciales con el fin de evitar la propagación del virus SARS-CoV-2 y aun cuando se intentó conservar las actividades docentes mediadas por la tecnología digital, millones de estudiantes quedaron sin educación. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) estima que al menos el 25% de los alumnos de las Instituciones de educación superior abandonaron sus estudios durante la pandemia, por razones económicas, por afectaciones psicológicas y por falta de equipos de cómputo y de conectividad. En tanto, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo calcula que, en México, casi 600 mil estudiantes de licenciatura dejaron las universidades (PNDU, 2020), tan sólo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se estima una baja de 72 mil alumnos (López y Romero, 2020).

En el caso de los alumnos universitarios que continuaron con sus estudios a través de medios tecnológicos, se respondió a un cambio súbito de modelos instructivos a otros alternativos como consecuencia de una situación de crisis sanitaria. Los profesores modificaron su forma de enseñar, emplearon plataformas y fue necesario atravesar por una transición educativa a la que no todos estaban habituados (Hodges *et al*, 2020).

Entonces, se evidenciaron grandes ausencias. En México, el sistema educativo mostró que no se encuentra preparado para transitar de la educación presencial

a la educación apoyada por tecnología digital y no sólo por la falta de conectividad que padece este país en vías de desarrollo; sino por la **ausencia de una didáctica acorde a la educación mediada por la tecnología digital**, tema que forma parte central de esta investigación doctoral.

La elaboración de esta tesis comenzó en el año 2017, teniendo como objeto de estudio al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) una de las tres modalidades educativas de la UNAM. En ese momento, la educación mediada por la tecnología digital no era considerada como un tema de gran relevancia, pero con la llegada de la pandemia, como señala Magnani, “la tecnología se aceptó, con resignación o entusiasmo, como un paquete cerrado que se toma o se deja en su totalidad” (Magnani, 2020:85). A pesar de que el SUAYED es una modalidad en la que se imparte educación superior a través de diversas plataformas virtuales y el conocimiento se desarrolla a través del empleo de las TIC, reproduce los planes de estudio y los contenidos del sistema escolarizado y, por ende, muchos de los problemas educativos que viene arrastrando la educación presencial.

El SUAYED ofrece flexibilidad para estudiar, sin horarios preestablecidos y la posibilidad de que los alumnos elijan el número de asignaturas que desean cursar en cada ciclo escolar, pero también, registra varios problemas de desempeño escolar, tales como deserción y reprobación; no obstante prevalece el mito de que es más sencillo estudiar en la modalidad a distancia que en el sistema presencial; aunado a ello, “los alumnos de esta comunidad carecen de disciplina y hábitos de estudio [...] además de que las licenciaturas de este sistema han sido consideradas como de segunda, esto es, que tiene poca credibilidad y no se tiene información ni conocimiento sobre ellas” (Sánchez, 2019:6).

Todo ello, motivó el interés de analizar la problemática que registra la modalidad educativa a distancia de la UNAM, específicamente en el SUAYED de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, que cuenta con 16 años de operación. Para contar con un diagnóstico, se aplicó un cuestionario en línea a

521 alumnos y a 79 docentes (la presencia de los alumnos obedece a que el ejercicio de la didáctica demanda del binomio docente-alumno). Mediante las técnicas de conveniencia y grupos extremos, además, se entrevistó a siete docentes que por sus características (hombres, mujeres, novel, maduro y consolidado; con estudios de licenciatura, maestría y doctorado) logran representar a los docentes que imparten en esta modalidad y que, a través de sus testimonios, permitieron identificar las estrategias didácticas empleadas para conseguir que los alumnos desarrollen el aprendizaje.

En el inicio de esta investigación se consideró únicamente a los docentes de la licenciatura en ciencias de la comunicación pues se tenían identificadas algunas problemáticas que enfrentan en el sistema, como un marcando ausentismo de los alumnos en las aulas virtuales, no obstante, al aplicarse el cuestionario diagnóstico en la modalidad en línea e insertarse en la plataforma web del SUAyED de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), la participación de los docentes se extendió al resto de las licenciaturas que conforman el sistema (Sociología, Relaciones Internacionales y Administración Pública) además, se registró la participación de docentes de la modalidad abierta e incluso del sistema escolarizado, toda vez que los docentes de estas modalidades comparten materias del tronco común.

El desarrollo de esta tesis ha permitido identificar que para transitar de un modelo presencial a una modalidad a distancia (en el caso específico del sistema escolarizado de la UNAM a la modalidad educativa del SUAyED) se requieren cambios que van desde reconvertir el vínculo docente-alumno hasta crear un currículum acorde a los ambientes virtuales de aprendizaje, a través de planes de estudio en concordancia con un nueva cultura de aprendizaje que trasciende las formas disciplinares convencionales. Ello significa, también, una resignificación de la Universidad, que a decir de Agamben (2020) va más allá de escuchar lecciones de clases, pues se trata de un cambio cultural.

La tesis se encuentra estructurada en seis capítulos. En el **Capítulo I**, se exponen las principales tendencias conceptuales sobre el trabajo en la educación a distancia. El estado del arte implicó la revisión de publicaciones que pudieran ser referente, los debates conceptuales y metodológicos. De esta forma, se diseñó e implementó una búsqueda de información, que permitió identificar la producción académica en la que se abordaron los temas: a) Enfoques psicológicos de la educación a distancia, b) Uso de las TIC en educación y c) La escasez y limitaciones de los estudios con perspectiva didáctica. Además, se identificó que en la literatura que aborda el tema de la Educación a Distancia predominan acercamientos de diversas escuelas o corrientes de pensamiento tales como la psicología de instrucción que se encuentra vinculada estrechamente con la perspectiva conductual que se identifica con enfoques como el constructivismo, socioconstructivismo, cognoscitivismo y conectivismo. Reconocidas las principales tendencias que se han discutido en los últimos treinta años de la incorporación de las TIC en la educación se exponen las publicaciones que se acercan al estudio de la disciplina didáctica en el uso de las TIC; se presenta un cuadro concentrador de los autores abordados en la investigación considerando las diferentes corrientes de pensamiento, se identifica que las TIC son visualizadas más que como una herramienta como un fin o un medio al que se le asigna una confianza en exceso en la educación a distancia y se advierte que ello lleva a que la educación a distancia sea concebida sólo como el conjunto de equipos y posibilidades tecnológicas que abre el acceso a la web.

En el **Capítulo II** se aborda el tema de la Didáctica, como campo sustantivo de la educación. Se advierte que para este estudio la didáctica implica una serie de postulados, principios y conceptualizaciones sobre el significado del acto educativo. En tanto que los textos analizados en los que se aborda el tema de la didáctica en la educación a distancia se observa que la didáctica, se reduce prácticamente a la visión de cómo enseñar, y más concretamente al empleo de lo que es llamado como recursos didácticos, es decir, a una visión instrumental.

Ante la necesidad de contar con elementos didácticos que orientaran el análisis de esta investigación, se recurrió a los postulados de seis didactas: Freinet, Aebli, Freire, Snyders, Meirieu y Díaz-Barriga. Se trata de una selección un tanto arbitraria, pero en la que se encontró significado para la realización de esta investigación. Basada en estos legados, se presenta una propuesta de principios didácticos para ser incorporados a la educación a distancia. Siguiendo los principios de Freinet, de no proponer métodos, se enuncian siete principios, que en su mayoría emergen de situaciones de aprendizaje en ambientes presenciales, pero que podrían ser aplicados en entornos virtuales. La propuesta es que los docentes que se desarrollan en la modalidad a distancia puedan considerarlos y aplicarlos de acuerdo con las condiciones de cada grupo escolar.

En el **capítulo III** se presenta el tema de educación a distancia, su origen, evolución, su impacto en México y en el mundo, se plantean diversas posturas sobre esta modalidad educativa y se exponen las diferencias entre la educación presencial y la educación a distancia. Asimismo, se aborda el origen del Sistema Universidad Abierta que la UNAM implementó en el año de 1972 como un modelo educativo que busca brindar atención, fuera del campus universitario, inicialmente dirigido hacia la clase obrera; oficialmente el SUAyED se creó en el año 2009 como un sistema flexible, basado en el uso de las TIC y mediante el estudio independiente y autogestivo, que tiene entre sus objetivos extender la educación universitaria a diversos sectores de la población. En este capítulo se advierten ausencias como la falta de planes de estudio exprofeso para esta modalidad educativa, toda vez que el sistema a distancia comparte los mismos planes de estudio que el sistema escolarizado. Otra observación planteada es que con el paso de los años, la tendencia de ingreso a este sistema educativo se modificó, y de contar con una presencia mayoritaria de estudiantes adultos, pasó a atender a jóvenes recién egresados de la preparatoria; situación por la que actualmente convergen, una población de estudiantes que se ubican entre 20 y 25 años y por otra parte, se cuenta con una población estudiantil de más de 40 años que, aun cuando presentan características diversas, confluyen en una

misma plataforma educativa; reciben el mismo trato y comparten la misma información; esta situación motivó a la construcción y desarrollo del capítulo subsecuente, titulado “Las generaciones de estudiantes del siglo XXI y algunos rasgos de su pensamiento”.

El **Capítulo IV** se alimenta de dos postulados teóricos: Guilford (1980) y Prensky-Bullen (2001). Se trata de autores que representan diferentes épocas, pero cuyas propuestas se entrelazan en este capítulo y permiten reforzar un supuesto. Los autores Guilford y Kolb plantean los tipos de pensamiento convergente (lineal y convencional) y divergente (informal y creativo) aquí se establecen los indicadores presentes en diferentes rasgos del pensamiento (fluidez, flexibilidad, originalidad); finalmente, se retoman los planteamientos de Prensky y Bullen, quienes acuñan los términos de nativos y migrantes digitales; el primero corresponde a la población que nació en la era digital, se trata de usuarios permanentes de la tecnología digital, que absorben rápidamente la información; en tanto que los segundos (migrantes digitales) son fruto de un proceso que supone, un acercamiento hacia un entorno altamente tecnificado al cual han tenido que adaptarse. Considerando estos postulados, se hace un cruce de información, para identificar los rasgos de pensamiento que pueden manifestar tanto migrantes, como nativos digitales; esta intersección lleva a identificar que el empleo de las TIC no garantiza la aplicación del pensamiento de corte divergente, mismo que ya se empleaba desde el siglo pasado. En este capítulo se advierte que los tipos de pensamiento son complementarios y ambos permiten potenciar el proceso educativo.

El **Capítulo V** describe la estrategia metodológica aplicada, que es de corte cualitativo, emplea la técnica de grupos extremos, en la que se incluye a estudiantes de tercer y séptimo semestre; los primeros por contar con un año en el sistema y los segundos por encontrarse a un año de concluir sus estudios profesionales; asimismo, se aplica el ciclo de vida docente de Huberman (1990) se considera a docentes nóveles, experimentados y consolidados; así como a

docentes hombres y mujeres; y con estudios profesionales de licenciatura, maestría y doctorado. La aplicación del instrumento de investigación se divide en dos fases: en la primera se aplican dos cuestionarios diagnósticos, a 521 alumnos y a 79 docentes. De los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios se elaboró el guión para llevar a cabo la segunda fase y mediante las técnicas de conveniencia y grupos extremos, se entrevista a siete docentes que, a través de sus testimonios, permitieron identificar las estrategias didácticas empleadas. expone las problemáticas que aquejan al SUAyED, que van desde el desempeño académico, hasta la ausencia de investigación en materia de estrategias didácticas acordes a las condiciones que demanda la educación a distancia. Se parte de las preguntas de investigación: ¿cuáles son los principios didácticos que orientan las estrategias y recursos didácticos que emplean los docentes del SUAyED de la licenciatura en ciencias de la comunicación?

En el **Capítulo VI** se presentan los resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes. Primero, se expone el análisis y la interpretación de los resultados y posteriormente se muestran los testimonios de los entrevistados, se trata de docentes hombres y mujeres en edades de 28 a 62 años y con estudios de licenciatura, maestría y doctorado y con experiencia desde 2 hasta 40 años de labor académica. La construcción del caso permitió representar hologramáticamente a los docentes del SUAyED. Las entrevistas permitieron identificar los temas sobresalientes: el rol del docente, contenidos, formas de trabajo, percepción del alumno, las estrategias y los recursos didácticos que los docentes emplean en su labor a través de la plataforma web. La narrativa de este capítulo está desarrollada de tal forma que se entremezclan los testimonios del docente con los principios didácticos que se abordan desde el capítulo 1 de esta tesis; de tal forma que se construye un diálogo entre las experiencias narradas por los docentes y los principios que han sido retomados de didactas y pedagogos que, se considera, podrían aportar en la construcción didáctica para la educación a distancia.

Finalmente, se exponen las conclusiones de esta investigación conformada por tres núcleos temáticos: a) Los resultados generales de los temas de confrontación identificados; b) Las prácticas docentes identificada en el SUAyED y c) Las necesidades de modificar el proyecto acorde a las tecnologías digitales. Se identificó que los docentes del SUAyED que participaron en este estudio coinciden en que la retroalimentación que proporcionan a sus alumnos es suficiente para que desarrollen el aprendizaje, además, señalan que generalmente, las observaciones que hacen a las tareas y actividades no son atendidas por los alumnos. También concuerdan en que la lectura es un recurso fundamental en el desarrollo del aprendizaje y forma parte de los recursos más importantes con que cuenta la plataforma educativa. No obstante -opinan- que los alumnos muestran resistencia al texto escrito. También se encontraron puntos de confrontación, como la percepción que tienen del desempeño de los alumnos. Uno de los puntos en que convergen alumnos y docentes es que consideran que el sistema a distancia se encuentra basado en el aprendizaje autónomo y que la plataforma digital es considerada sólo como un repositorio de materiales educativos.

Otra de las conclusiones que se aborda es que, al basarse en el diseño instruccional, la educación a distancia tiene una orientación a la práctica, es decir resolver problemas educativos, situación que por sí sola fragmenta el aprendizaje. Por ende, se considera que la educación a distancia debe fortalecerse de principios didácticos creados para ambientes de aprendizaje mediados por tecnología digital. Se indican los siete principios didácticos propuestos, se sugiere la creación de un Plan de Estudios expofeso para el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Se propone transitar de un plan de estudios por asignaturas a uno por temas y problemas, pues se advierte que la estructura del modelo curricular por asignaturas que emplea el SUAyED limita las posibilidades de aprendizaje pues responde a una lógica de su integración y no al entorno social del estudiante y por tanto carece de un significado para ellos. Transitar de un plan de estudios por asignatura a un plan

de estudios con una estructura basada en temas y problemas, así como cambiar el diseño instruccional y la psicología educativa por la aplicación de una didáctica que responda a las condiciones de cada grupo escolar representaría toda una reingeniería y un gran reto para esta joven modalidad educativa de la UNAM, que hasta la fecha se ha concentrado en la incorporación del uso de la tecnología digital, sin considerar que el proceso cognitivo de los alumnos del siglo XXI responde a una nueva realidad educativa.

CAPÍTULO I. PRINCIPALES TENDENCIAS CONCEPTUALES SOBRE EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.

En la presente tesis doctoral se realiza una indagación acerca de cómo se ha estudiado el tema del trabajo didáctico en la Educación a Distancia (EaD), para lograrlo, fue necesario examinar qué materiales fueron publicados que pudieran ser referentes importantes para analizar el tema explorado, así como los debates conceptuales y metodológicos desde los que se realizaron diversas investigaciones. De esta forma, se diseñó e implementó una búsqueda de información, que permitió identificar la producción académica en la que se abordaron los temas: a) Enfoques psicológicos de la educación a distancia, b) Uso de las TIC en educación y c) La escasez y limitaciones de los estudios con perspectiva didáctica. Si bien el uso de las TIC en la educación es determinante para esta tesis, el tema perspectiva didáctica fue el andamiaje de ésta, el soporte que permitió centrar el desarrollo de la investigación; sin perder de vista el tema de la educación a distancia, donde el uso de las TIC se encuentra implícito y a decir de Cobo et al. (2011) forma parte de un aprendizaje invisible.

a) Enfoques psicológicos que apoyan el desarrollo de uso de TIC en la educación a distancia

Se identificó que en la literatura que aborda el tema de la Educación a Distancia predominan acercamientos de diversas escuelas o corrientes de pensamiento psicológica, tales como: la psicología de instrucción que se encuentra vinculada estrechamente con la perspectiva conductual, asimismo, se identifican enfoques como el constructivismo, socioconstructivismo y cognoscitivismo.

Por lo que respecta a la **psicología instruccional** se identifica como una visión dominante que confía en la eficacia del trabajo del estudiante a partir de responder a una serie de estímulos. En la estructura de la Educación a Distancia el diseño instruccional es una visión dominante, cuyo origen se finca en la psicología conductual. La teoría del diseño instruccional está orientada a abordar

y resolver problemas educativos, describiendo situaciones específicas y externas de los estudiantes, para facilitar el proceso de aprendizaje, con una orientación a la práctica. Al respecto, cabe señalar que el trabajo didáctico no puede centrarse sólo en logros o evidencias de aprendizaje; pues este proceso demanda desarrollar la capacidad de razonar, argumentar, inferir, deducir y demostrar; todas ellas son capacidades de aprendizaje que cuando quedan reducidas en logros de aprendizaje se fragmentan y quedan en pequeños resultados de aprendizaje y la tarea de la educación no puede quedar circunscrita a ello.

De acuerdo con esta visión, la conducta es explicable a través de los eventos externos y lo importante es la consecuencia que se produce en el medio que determina la conducta. Por otra parte, también se tiene el refuerzo que es aquel hecho que incrementa las probabilidades de que la conducta se dé; siendo importante tener presente para el aprendizaje, que no todos los estímulos refuerzan por igual a diferentes sujetos, es decir, el mismo estímulo puede reforzar a un sujeto y sin embargo a otro no, o puede reforzar a un sujeto en determinada ocasión y en otra no (Urbina, 1999).

Las diversas formas del diseño instruccional se pueden identificar a partir de propuestas de varios autores. Para Bruner (1969) el diseño instruccional se refiere a la planeación, preparación y diseño de recursos y ambientes necesarios para obtener el aprendizaje; en tanto que para Reigeluth (2016) el diseño instruccional es la disciplina que prescribe métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante, mientras que para Berger y Kam (1996) es la ciencia de especificaciones para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de contenidos, en diferentes niveles de complejidad.

En su escrito *Cuatro arquitecturas de la instrucción*, Colvin (2007) enuncia una tipología basada en cuatro diferentes formas de concebir el aprendizaje, y, en consecuencia, se denotan las formas diferentes de concebir la instrucción (instrucción receptiva, instrucción dirigida, instrucción por descubrimiento guiado

e instrucción exploratoria). En ese sentido, la instrucción cumple una función de organización de contenidos y el papel del diseñador instruccional, entonces estaría centrado casi exclusivamente en el aseguramiento de la función comunicativa de los desarrollos en los que participa (Chiappe, 2008:233).

Para Díaz-Barriga (2020) la didáctica quedó desplazada por las teorías de la instrucción y la visión con las que se construye, en este momento el uso de tecnologías digitales en educación acude a perspectivas instruccionales y al uso de diversas aplicaciones tecnológicas.

Al abordar el tema de las TIC, sobresale el enfoque **constructivista**, en éste se potencian los contenidos, el compromiso activo del alumno, su participación, interacción y retroalimentación (Coll y Onrubia, 2008). El constructivismo es una corriente psicológica que adquiere relevancia en un trabajo educativo en México a partir de la década de los ochenta, como reacción a los enfoques conductuales que abordan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes niveles formativos. En la educación a distancia se retoma este enfoque considerando que se trata de una modalidad educativa en la que se puede estudiar desde cualquier espacio (es ubicua) y mediante el apoyo de un asesor o docente que guía al estudiante, quien desarrolla destrezas y conocimientos a través de la interacción que realiza con información que obtiene a través del internet, avanzando a su propio ritmo y distribuyendo sus tiempos de aprendizaje.

Al referirse al constructivismo Onrubia (2005) afirma que caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino que se trata de una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz.

“El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno,

sino como un proceso de reconstrucción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas” (Onrubia, 2005:3).

La visión constructivista de la educación a distancia se refleja en las actividades que el estudiante realiza al organizar sus actividades, construyendo significados a partir de la información que recibe empleando para ello organizadores gráficos, mapas conceptuales y esquemas a través de los cuales procesa la información; en tanto “el docente orienta y controla las discusiones e interacciones para que tenga un nivel apropiado, aunado a ello, los estudiantes se involucran en la solución de problemas a través de simulaciones o situaciones reales” (Navarro, 2006:16)

Otro enfoque identificado es el **socio constructivismo**, para el cual el aprendizaje supone la participación en una comunidad virtual que no debe limitarse a la adquisición del conocimiento de forma aislada e individualizada, sino a través de fórmulas basadas en la participación social o colaborativa. Díaz Barriga (2009) reconoce que la visión socio constructivista en el uso de las TIC pretende que las experiencias educativas propicien que los estudiantes construyan su propio conocimiento, compartan sus ideas, dialoguen con otros participantes y hagan contribuciones valiosas a un grupo de trabajo en entornos virtuales (Díaz Barriga y Hernández, 2009:6). No obstante, se advierte que el foco de atención del proceso educativo debe estar en las actividades de profesor y alumno en torno a los contenidos o a tareas auténticas y en las forma de interacción, comunicación y evaluación que se adoptan, de lo anterior puede advertirse la visión constructivista de estos autores, pero que al desarrollarse en los ambientes virtuales se convierte en socio constructivista.

En el socio constructivismo se retoman algunos aspectos del pensamiento de Vigostky en donde se plantea que en ese proceso de construcción influyen varios elementos del contexto social. Reunir el pensamiento de Piaget y Vigostky en una presentación y construcción personal de ambos autores que los lleva a sostener conceptos como docencia distribuida, momentos sincrónicos y diacrónicos del acto educativo. La necesidad de que en el curso de educación a distancia se establezcan con claridad los procesos cognitivos que tiene que realizar el estudiante como la problematización, una etapa de confusión o no encontrar respuestas, y la ruta de la construcción personal de la información.

En el **constructivismo y socioconstructivismo** se encuentran exponentes como Frida Díaz Barriga, César Coll y Javier Onrubia, autores que retoman la perspectiva europea que se desarrolló a partir del trabajo de Piaget sobre los procesos de construcción del conocimiento por parte del alumno. Se trata de un proceso interno en el que el alumno realiza procesos internos de apropiación de la información.

Por lo que respecta al **Cognoscitivismo**, se trata de escuela también derivada del pensamiento de Piaget pero desarrollada en los Estados Unidos, en la que la pretensión es idéntica a la anterior, donde los autores califican ciertos procesos intelectuales del alumno en la educación a distancia. Guilford (1980) por ejemplo, advierte sobre formas de pensamiento a través de estilos que se identifican como convergentes y divergentes. Apunta que el pensamiento de tipo convergente es analítico, deductivo, riguroso, formal y crítico. En tanto que el pensamiento divergente es sintético, inductivo, expansivo, libre, informal, y creativo, que consiste en una variedad de soluciones para determinado problema. Planteamiento que en el autor tiene su origen en el estudio de la creatividad que demanda el aprendizaje del arte y que algunos autores, entre ellos Díaz-Barriga (2020) han buscado llevar al tema de la educación a distancia para establecer que no se trata de que el alumno acumule información, sino de que la construya

internamente de acuerdo con su historia de aprendizaje y a lo que puede incorporar creativamente en el desarrollo de este proceso.

Otra corriente que ha cobrado fuerza, es el **conectivismo** que destaca la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje. En el año 2004 Siemens presentó al conectivismo como una “teoría de aprendizaje para la era digital”, en ésta expone que es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización. El autor consideró a la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje. “Ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones” (Siemens, 2004). Downes coincide en que el conocimiento queda constituido por la formación de conexiones entre nodos de información, ya sean estos contenidos aislados o redes enteras, y el aprendizaje precisamente consiste en la destreza para construir y atravesar esas redes (Downes, 2007). Desde esta perspectiva, para García (2009) el aprendizaje es entendido como un proceso de conexión de nodos especializados o recursos de información, mientras que para Lepi: “la teoría conectivista se está convirtiendo en una de las más significativas para explicar cómo se produce el aprendizaje en los entornos mediados por tecnologías” (Lepi, 2012).

Otra tendencia más que se identifica en el aprendizaje a través del uso de las TIC es la rizomática, misma que se define como ramificada, dinámica, difusa, divergente, expansiva y multidireccional (Cormier, 2008) que hace referencia a la metáfora biológica de un rizoma, donde el tallo de una planta envía raíces y brotes, cada uno de los cuales pueden crecer en una nueva planta. El autor explica que los rizomas que resisten las estructuras de organización no tienen principio ni fin preconfigurado, por lo que crecen y se propagan de una manera nómada. “El aprendizaje rizomático requiere la creación de un contexto dentro del cual el plan de estudios y el conocimiento se construyen por los miembros de

una comunidad de aprendizaje y que puede ser reformado de manera dinámica en respuesta a las condiciones ambientales. Así se tiene que el aprendizaje rizomático es caótico, ramificado, dinámico, divergente, expansivo y multidireccional” (Sharples, 2012: 5).

Asimismo, se identifica una perspectiva sistémica, que se muestra inmersa dentro de un macrosistema social, económico y cultural que forma parte de una red de relaciones educativas que se proyectan más allá de la escuela (Rama, 2012; Flores, 2012); Para Rama la educación a distancia no se focaliza y apoya en ningún paradigma teórico emergente exclusivo, como, por ejemplo, el constructivismo, el cognitivismo o el conectivismo, sino en una síntesis dialéctica y superadora a través del enfoque sistémico de la complejidad. No remite a enfoques sectoriales y disciplinarios, sino a perspectivas globales, sistémicas y multidisciplinarias dadas por multiplicidad de actores, criterios y metodologías” (Rama, 2012:212). En el año 2012, Flores planteó la aplicación de un enfoque sistémico para la educación virtual, desde una perspectiva que considera a las instituciones educativas inmersas dentro de un macrosistema social, económico y cultural; formando parte de una red de relaciones educativas que se proyectan más allá de la escuela (Flores, 2012:4), años más tarde, Sánchez planteó la propuesta de emplear un enfoque ecosistémico para impulsar el modelo de educación a distancia y que considera que para alcanzar la comprensión se requiere como perspectiva la complejidad y el caos, considerando elementos multidimensionales, integradores, interculturales, transdisciplinarios, reconociendo el error, la incertidumbre y la diversidad de un conocimiento apto para el abordaje de problemas, para la formación de un ciudadano involucrado con las necesidades de su entorno desde un ejercicio de transformación permanente (Sánchez, 2020:4). El paradigma ecosistémico en la educación mediada por TIC -explica Chan- agrupa teorías de diferentes disciplinas, y puede aplicarse a todos los ámbitos de virtualización educativa, desde la educación a distancia hasta los entornos personales de aprendizaje. “Este paradigma emergente alude a fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos

aplicables a las circunstancias propias de la virtualidad [...] los problemas y objetos de conocimiento se construyen sobre los entornos, las interacciones, los procesos adaptativos, la configuración de comunidades, entre otros conceptos ambientalistas” (Chan, 2016:12).

Para Zapata “la educación en general atraviesa por una crisis, provocada por los procesos propios de la sociedad del conocimiento en el que los logros se basan en el individualismo, porque la tecnología permite un tratamiento personalizado” (Zapata, 2014:36) a su vez García señala que “la distancia es la posibilidad de potenciar los aprendizajes independientes y colaborativos, el dialogo didáctico a través de los medios y la organización y el apoyo, hacen posible la educación a distancia” (García, 2013:11).

Si bien, existen diversas teorías para explicar o fundamentar la educación a través del uso de las TIC, o bien, mediada por la tecnología digital, muchos de los autores que han abordado el tema de la educación mediada por tecnología, a decir de Cabero "han adoptado una posición ecléctica, pues asumen que ninguna teoría alcanza los niveles de explicación de la práctica educativa” (Cabero y Llorente 2015:187). Los autores coinciden en que inclinarse por una única perspectiva para identificar la forma en que se lleva a cabo la apropiación del aprendizaje a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación sería adoptar una posición reduccionista y si bien, en las últimas décadas se han incrementado las propuestas sobre nuevos enfoques o tendencias para la educación mediada por tecnologías, valdría la pena hacer una reflexión sobre la trascendencia de estas propuestas. Al respecto Díaz-Barriga advierte:

“En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones, [...] incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar que discursivamente se está innovando. Al sistema educativo

parece importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema. Por ello al final, todo mundo desconfía de la potencialidad de cualquier propuesta pedagógica” (Díaz-Barriga, 2006:10).

En la siguiente tabla 1-1, se presenta un concentrado de los diversos autores abordados en el estado del arte y que se encuentran agrupados por teorías y modelos.

Cuadro concentrador de autores de los temas abordados en la investigación.

Corrientes de pensamiento	Diseño Instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • Bruner • Reigeluth • Chiappe 	<ul style="list-style-type: none"> • Berger • Kam
	Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Ávila • Bautista • Borges • Coll 	<ul style="list-style-type: none"> • Forés • Wedemeyer • Onrubia • Zapata
	Socio Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Wenger • Hernández • Díaz Barriga, F 	
	Cognoscitivista	<ul style="list-style-type: none"> • Snyders • Meirieu • Díaz-Barriga, A. 	
	Conectivista	<ul style="list-style-type: none"> • Siemens • Downes • Cobo • Cabero • García 	<ul style="list-style-type: none"> • Lepi • Bergmann • Bennett • Spencer
	Sistémica	<ul style="list-style-type: none"> • Chan • García-Aretio • Rama 	<ul style="list-style-type: none"> • Flores • Sánchez
	Rizomática	<ul style="list-style-type: none"> • Cormier • Sharples 	

Tabla 1-1. Fuente: Elaboración propia.

b) Uso de las TIC en la Educación

Durante las últimas tres décadas han salido a la luz publicaciones que abordan el tema de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación, en éstas, se advierte que las TIC son visualizadas más que como una herramienta como un fin o un medio al que se le asigna una confianza en exceso en la educación a distancia, situación que lleva a que esta modalidad de estudio

sea concebida sólo como el conjunto de equipos y posibilidades tecnológicas que abre el acceso a la web.

Ello, fue identificado a través del estado del arte, en palabra de Fernández “un estado del arte requiere -en un primer momento-, de una búsqueda dirigida; de un ordenamiento intencionado -en un segundo momento-, y de la presentación perlocutiva -en un tercer momento- (Fernández, 2008:3). Así para realizar esta investigación fue imprescindible realizar un ejercicio de exploración e indagación, de ésta, se obtuvieron, en un primer momento 481 artículos, de los cuales 164 documentos abordaban el tema desde la psicología del aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento y 317 textos que contenían el tema de las TIC en la educación, desde el desarrollo, empleo e integración como herramientas de apoyo en la educación, se identificó que los temas que se abordan desde la psicología del aprendizaje fueron publicados a partir de la década de los años cincuenta del siglo pasado y en estos, se advierte la presencia de países como Brasil, Argentina, España y México, cuyas publicaciones se presentan en su mayoría en formato de libro; en tanto que el tema de las TIC en la educación tiene su auge a partir de la de la década de los noventa en países como España, Estados Unidos, Reino Unido, Chile, Argentina y México. Sin embargo, vale la pena resaltar que más que investigaciones con referente empírico se trata de documentos de corte ensayístico, publicados en formato digital por fuente de búsqueda.

Para iniciar con este análisis, se dio inicio con la conceptualización de las TIC. Las Tecnologías de Información y Comunicación, según Cabero (2006) son herramientas que los individuos y grupos sociales utilizan en función de sus propios parámetros culturales; a decir de Cobo (2011) son dispositivos tecnológicos que posibilitan las comunicación y colaboración interpersonal en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento; y, de acuerdo con Ávila (2013) son un conjunto de herramientas, soportes y canales que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento,

comunicación, registro y presentación de informaciones en forma de voz, imagen y datos.

A partir de la primera década del siglo XXI algunos autores (Cabero, 2014; Regis 2011; Enríquez, 2012) acuñaron términos adicionales a las TIC, tales como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) e incluso Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). Estas dos últimas propuestas tuvieron su auge entre los años 2010 y 2018 a través de artículos en los que se consideraban como propuestas de integración para diversas áreas del conocimiento. No obstante, y si bien se advirtió que entre las TIC y las TAC existe “una coevolución entre las tecnologías y su uso didáctico” (Adell y Jordi 2007); (Adell y Castañeda, 2012), durante la revisión de las publicaciones no se detectaron propuestas concretas que abordaran planteamientos fundados en actividades específicas y acordes a una realidad; en su defecto, las publicaciones coincidían en la relevancia del uso de la tecnología digital, en la innovación que ello representaba, en las ventajas de las redes sociales, del *e-learning*, de los softwares libres y de las plataformas digitales para hacer posible la educación. Es decir que en las propuestas no se refleja su uso didáctico, por lo que aquí se sostiene que el cambio de nombre no es suficiente para considerar que el uso de las tecnologías responda a esta orientación.

c) Escasez y limitaciones de los estudios con perspectiva didáctica

Para identificar el tema del trabajo didáctico en la educación a distancia fue necesario revisar minuciosamente los textos, la mayoría sólo respondían a cómo enseñar, pero desde el uso de softwares y recursos tecnológicos. Autores como Bautista, *et al.* (2006), reducen el tema de la didáctica a una dimensión instrumental con elementos como el diseño y planeación para las clases a distancia, a través de la obra *Didáctica Universitaria en entornos de enseñanza aprendizaje* (Bautista, *et al.*, 2006). Al respecto es posible comentar que al abordar el tema de “diseño y planeación de las clases” los autores se mantienen en una corriente didáctica normativa en la que las actividades se programan con

antelación, sin dar pauta a propiciar la creatividad del docente. De igual forma, en su obra *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, Tobón, Pimienta y García (2010) abordan el tema desde una perspectiva instrumental y desde una visión de la psicología educativa.

En su obra, *TIC en el trabajo en el aula. Impacto en la planeación didáctica* Díaz-Barriga (2013), presenta una propuesta para construir secuencias didácticas articulando principios didácticos con el uso de las TIC, estableciendo secuencias didácticas fundadas en actividades significativas, esto es a través de temas, problemas o aspectos de la realidad que rodean al alumno y que permite identificar un problema de la realidad para articular el contenido que se va a trabajar en el salón de clases (Díaz-Barriga, 2013:7). Entre las investigaciones presentadas por Díaz-Barriga se encuentra *Tecnologías en el aula, una experiencia en la UNAM de trabajo con tabletas electrónicas en el bachillerato* (Díaz-Barriga, 2017) que forma parte de los pocos trabajos con referentes empíricos identificados en esta investigación, aunque se trata de un informe de carácter interno en la UNAM en la que identifica los retos que enfrenta la educación para la incorporación de tecnología, tales como: Rupturas en los prejuicios de los actores que participan en los diversos proyectos de incorporación de TIC en las aulas; reconocer que la didáctica tiene un papel preponderante en la incorporación; promover actividades complejas que alejen a los estudiantes de la frecuente práctica de “copiar y pegar”; enseñar a los estudiantes a discriminar la información; otorgar confianza a los jóvenes y ceder en ellos la responsabilidad de su educación. Y concluye que “es fundamental evitar vigilar constantemente las actividades que los alumnos realicen, para ello será necesario posibilitar un ambiente de confianza y respeto (Díaz-Barriga, 2017:31).

En el texto *La didáctica crítica y su transformación en la enseñanza*, Picco (2014) detecta que resulta necesario reforzar la construcción de conceptos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica, toda vez que se encuentra

atravesando un momento de reconceptualización de su propio campo [sobre todo requiere adaptar su aplicación al campo de la educación mediada por tecnologías].

Con excepción de los autores mencionados que se basan en una perspectiva fundada en reconocer la didáctica como una disciplina que orienta la práctica docente, en general, se detectaron planteamientos o principios didácticos de manera disociada en diversos textos que abordaban el tema del uso de las TIC en la educación, se hallaron reflexiones de corte ensayístico sobre la docencia a distancia que indican que no hay investigación de corte empírico; así como algunas propuestas de relación entre docentes y alumnos en la educación en entornos digitales, en palabras de Arancibia, hay evidencias de que no es habitual el uso de las tecnologías, desde una perspectiva didáctica y creativa (Arancibia, et al., 2014). Así, en la mayoría de las obras revisadas se advierte una visión instrumentalista; es decir, se centran en temas como cómo enseñar, cuáles son los mejores o más eficaces estrategias educativas, cómo resolver el problema de la falta de motivación, pero es imperante reconocer que la función de la didáctica va más allá, pues a través de ésta “se dan respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado” (Díaz-Barriga, 1993).

Asimismo, se identificó que los temas que se abordan desde la psicología del aprendizaje fueron publicados a partir de la década de los años cincuenta del siglo. Sin embargo, vale la pena resaltar que más que investigaciones con referente empírico, se trata de documentos de corte ensayístico, publicados en formato digital por fuente de búsqueda.

Como es posible observar, los trabajos identificados que tienen una intención didáctica en la educación a distancia son escasos por lo que no es posible considerar que se logre realizar un planteamiento didáctico sólido, es decir, la visión dominante en el campo de la didáctica es la perspectiva instrumental. Situación que lleva a identificar una ausencia de investigaciones de corte didáctico.

CAPÍTULO II. LA DIDÁCTICA

a) Fundamentación teórica

La didáctica es una disciplina del y para el docente, es sustantiva del campo de la educación y constituye un factor fundamental para la atención de problemas de la enseñanza; se presenta a sí misma como una disciplina compleja, pero con gran legitimidad en el ámbito educativo, aunque altamente marginada en México y reducida a la instrumentación.

La concepción de didáctica que se asume para este estudio va más allá de las herramientas o respuestas del cómo se emplea para enseñar un tema, es decir, implica una serie de postulados, principios, conceptualizaciones sobre el significado del acto educativo. En tanto que la didáctica vista como una disciplina instrumental, sólo ofrece respuestas al cómo es posible enseñar un tema e incluso como lo didáctico que se concibe sólo como las tareas de planeación, realización y evaluación de un curso. En los textos analizados que abordan el tema de la didáctica en la educación a distancia se observa que ésta, la didáctica, se reduce prácticamente a la visión de cómo enseñar, y más concretamente al empleo de lo que es llamado como recursos didácticos.

De acuerdo con Tardif el saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes: disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales, es decir que la relación de los docentes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Así, es posible definir el saber docente “como un saber plural formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinar, curricular y experiencial” (Tardif, 2014: 27). A decir del autor el profesor ideal “es el que conoce su materia, su disciplina, su programa, además de conocer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos” (Tardif, 2014: 31). Entonces, encontramos que la didáctica es una

disciplina de la pedagogía, preocupada por la formación del ser humano (no sólo su aprendizaje) que tiene escuelas de pensamiento que la explican.

Ante la necesidad contar con elementos didácticos que orienten el análisis que se realizar en esta investigación, se identificó la necesidad de construir referentes conceptuales que permitieran estudiar la forma como los docentes del SUAyED perciben el trabajo didáctico que hacen los estudiantes. En este sentido, y tal vez, de manera arbitraria, se consideró adecuado partir del pensamiento de algunos autores que pudieran ayudar a tener un referente. Para ello, se retomaron algunos planteamientos de Freinet, Aebli, Freire, Snyders, Meirieu y Diaz Barriga. Se trata de una selección un tanto arbitraria, pero en la que se encontró significado para la realización de esta investigación.

De Freinet, por ejemplo, destaca por incorporar técnicas que buscan la espontaneidad de los alumnos en un comportamiento cotidiano “restituir en la escuela el círculo de la vida” (Freinet,1973:24), reconocer que cada técnica puede ser oportuna para una situación en específica, pero que todas ellas tienen sus limitaciones. Entre sus aportaciones se encuentran: la técnica del paseo escolar, la imprenta escolar y la correspondencia intraescolar, el dibujo, los ficheros escolares, el trabajo en equipo, el periódico mural, entre otros. Freinet sostiene que su planteamiento está conformado por técnicas y no por métodos, dado que invita a otros docentes a continuar experimentando con técnicas de acuerdo con las experiencias que presenten sus grupos. La propuesta de Freinet es relevante para esta tesis toda vez que propone que favorecer el aprendizaje basado en la experiencia, donde los docentes creen situaciones de aprendizaje acordes a la situación que cada grupo requiera; es decir, que no haya un único método a aplicar, sino cuantas técnicas se requieran y la creatividad sea fundamental en la técnica que aplique el docente. Así, de Freinet se retoma la importancia que el docente tiene de reconocer el sentido de la actividad del estudiante y la necesidad de vincular el conocimiento con la realidad, la necesidad de reconocer los saberes de los alumnos, de no descalificar el trabajo

de nadie. El trabajo por proyectos, el trabajo de grupo. Para este didacta el papel de la experiencia debe ser considerado durante el trabajo en el aula.

La pedagogía Freinet plantea que el alumno sea artífice de su educación, mientras que el maestro actúe como un acompañante. En su libro *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet, cincuenta años después* Imbernón (2010) recupera la aportación pedagógica publicada hasta 1963 y da una relectura que bien puede ser aplicada en la actualidad, pues se considera que los principios fundamentales de la pedagogía no varían al ser comunes en todas las culturas. En éstas se considera que la autoridad del maestro debe legitimarse ante el alumno, así como que las reglas y las leyes no se aprenden de memoria, sino a través de la práctica y la experiencia, en suma, se destaca que tanto el papel que desarrolla el alumno, así como del maestro, son elementos distintivos en la pedagogía Freinet. Si bien Imbernón retoma treinta postulados de Freinet, estos se basan en cuestiones sencillas y de una cotidianidad que puede ser alcanzada en cualquier espacio educativo.

Aebli (1958) es el primer discípulo de Piaget que desarrolla una propuesta didáctica desde el pensamiento de ese autor, entre otros temas formula la importancia de trabajar a partir de problemas como elemento que ayude al estudiante a encontrar sentido de lo que realiza, la conveniencia de que en la Educación Superior se trabaje con problemas cercanos a la vida del estudiante. Introduce lo que puede ser el desarrollo de una unidad didáctica con una investigación personal de los alumnos. Este enfoque acerca del estatuto de la investigación de problemas constituye un aporte relevante de Aebli sobre las cuales habrían podido apoyarse las investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas.

Mientras que en su libro *Pedagogía progresista*, Snyders (1972) expone que en la historia de la didáctica existe una propuesta centrada en la importancia del trabajo docente en la que se reconoce el valor de la actividad, el dominio de los contenidos, el respeto por el orden que debe atenderse en la enseñanza; en

contraste, se identifica otra propuesta en la que el centro del proceso educativo se encuentra en el estudiante, y en los procesos de construcción del aprendizaje; a estas posturas opuestas que prevalecen en las escuelas didácticas les llama “teoría del péndulo”.

Snyders reconoce que ninguna de las dos corrientes puede ser considerada como la adecuada, propone no descartar, ni privilegiar a ninguna, sino considerar el valor histórico de cada una. Expone sobre modelos didácticos, la característica que asume en lo tradicional como algo ordenado, centrado en el docente y los contenidos y el movimiento de la escuela activa que busca centrar su trabajo en el interés del alumno y en su actividad. El sentido social del origen de la escuela tradicional surgida en el siglo XVII de enseñar todo a todos y la forma como este planteamiento va acompañar en la historia de la evolución de la didáctica una intencionalidad educativa. El tema enseñar se convierte en un *leitmotif* de todo el trabajo didáctico y prácticamente de todos los autores, el problema es que la perspectiva de enseñar se va a articular de varias formas en la evolución de la didáctica.

Meirieu (2002), es uno de los didactas contemporáneos más relevante, que siguiendo la tesis de varios autores que lo antecedieron entre ellos Freinet, plantea la necesidad de que el sentido del trabajo del estudiante le permita construir un deseo para aprender, el papel del deseo (no de la motivación) como algo intrínseco al sujeto, que el docente no puede manipular a su antojo pero que se requiere que el alumno ante una situación problema vaya construyendo su propio proyecto de aprender. Este autor introduce el tema de la situación problema como base de la conformación del enigma en los alumnos; propone plantear enigmas que propicien el interés del estudiante, situación que permitirá su aprendizaje, pero desde ciertas condiciones creadas desde el alumno, pues considera que mientras el alumno no construya su proyecto de aprender, la forma de enseñar se convierte sólo en una rutina escolar.

Freire es el pedagogo más importante de América Latina en el siglo XXI, resaltan su concepto de educación bancaria, la idea de que en el acto de educación todos aprendemos docentes y alumnos, la búsqueda de una relación horizontal en el acto pedagógico, la necesidad de reconocer los saberes de los alumnos. Freire propone la Educación Problematizadora que rompe con esquemas verticales característicos de la educación tradicional. Con ello se da la existencia a una educación de ida y vuelta superando la relación educador y educando, donde no hay educando y educador, sino que cada uno se vuelve educando-educador y educador-educando (Freire, 1997:74). El pensamiento de Freire tiene un corte político que se acerca a la emancipación del sujeto que busca que el alumno asuma la responsabilidad de su propio pensamiento y con ello de su aprendizaje. Ello permitiría que el aprendizaje de los alumnos fuera significativo, implicaría permitir que los estudiantes trabajaran una información desde sus conocimientos previos, así como desde el valor social que tales conocimientos pueden tener en un problema o en un caso.

Díaz-Barriga, es sin lugar a dudas, el didacta contemporáneo que ha establecido propuestas para incorporar a la didáctica en el uso de las TIC para la educación, ha llamado a reinventar el trabajo docente, donde las tecnologías digitales puedan ser un instrumento, pero no el fundamento de las transformaciones (Díaz-Barriga, 2021b:17). Destacan la idea de escuelas de pensamiento didáctico, la necesidad de conceptualizar la didáctica como una disciplina y no sólo una técnica o superar la visión instrumental de la didáctica. La formulación de varios principios didácticos para orientar el trabajo docente. Díaz-Barriga está desarrollando los estudios referentes a algunas escuelas o corrientes de pensamiento en la didáctica.

b) Una propuesta de principios didácticos para su incorporación a la EaD

La propuesta de principios didácticos que a continuación se presenta para ser incorporados a la educación a distancia es una construcción que tiene como fundamento algunos de los legados de los didactas que recién se expusieron. Su

construcción como tal contiene ciertos elementos de arbitrariedad, lo que no significa que sean una construcción caprichosa; y se espera que cumplan con la función de ser un postulado de la tesis, de orientar el trabajo que realizan los docentes que se desarrollan en la educación a distancia.

Así, en la búsqueda por identificar posturas didácticas que pudieran ser útiles para el entorno de la educación a distancia, fue necesario sumergirse en el origen de la didáctica, partir de una retrospectiva y trasladarse al siglo XVII cuando Juan Amós Comenio en una postura revolucionaria para su época, defendió que la educación llegara a mujeres, campesinos y a todo aquel que por esa época sufriera exclusión (aun cuando hoy en día la exclusión continúa siendo un tema de debate en el ámbito educativo). La influencia que un docente puede tener en el desarrollo de un pueblo es un hecho innegable; así como el compromiso, la vocación y la pasión por enseñar, todos estos principios se encontraron, en los siglos XIX y XX en los autores del movimiento de Escuela Activa, para esta tesis en particular se recurre al pensamiento de Freinet. Su pasión porque el docente concibiera la enseñanza desde las características de sus alumnos, por impulsar la investigación del entorno, su técnica de tanteo experimental, la realización de proyectos de trabajo vinculados a escenarios reales para fomentar el interés de los alumnos; todo ello permitió conocer que **los límites de la didáctica se encuentran en la creatividad**. Se trata de pedagogos que sentaron las bases de una escuela activa y cuyas contribuciones pueden trasladarse a los ambientes mediados por tecnologías. Autores contemporáneos como Díaz-Barriga y Meirieu proponen que los alumnos se planteen preguntas, interrogantes, enigmas que permitan desarrollar los proyectos de aprendizaje. Aquí es donde encontramos un tema didáctico clave, toda vez que quien aprende es aquel que tiene proyectos. Quien convierte el tema de aprendizaje en su proyecto. Todas estas reflexiones, y consideraciones motivan a la resignificación de la didáctica, de una didáctica pensada para la época en la que vivimos.

No fue fácil construir estos principios didácticos, pues, como se ha dicho, primero hubo que seleccionar los planteamientos que los teóricos nombrados han desarrollado a lo largo de la historia y posteriormente, identificar algunos temas que autores actuales han aportado para comprender cómo los procesos generacionales han afectado el comportamiento, los procesos de atención y los procesos cognitivos de las generaciones del siglo XXI que han nacido en entornos tecnológicos, tales son los casos de Prensky, Coll y Bergmann.

Además, hubo la necesidad de reconocer algunos vacíos de la educación a distancia, para finalmente, hacer converger los planteamientos didácticos, algunos temas de actualidad y vacíos de la educación, lo que permitió proponer siete principios didácticos para la educación a distancia. Así, basados en un estudio de diversas propuestas se puede aportar al trabajo de la educación a distancia desde una perspectiva diferente. Siguiendo los principios de Freinet, de no proponer métodos, se enuncian siete propuestas, que en su mayoría emergen de situaciones de aprendizaje en ambientes presenciales, pero que podrían ser aplicados en entornos virtuales. La propuesta es que los docentes que se desarrollan en la modalidad a distancia puedan considerarlos y aplicarlos de acuerdo con las condiciones de cada grupo escolar.

Primer principio didáctico. Enseñar todo a todos. La tecnología *per se* no representa innovación.

Hace tres siglos Juan Amós Comenio heredó al mundo de la educación el método de enseñanza simultánea. Antes de Comenio, en la Universidad Medieval sólo había tres formas de enseñanza: La cátedra, la discusión y la lectura comentada. La enseñanza simultánea que hoy conocemos es heredera de este didacta y ello a partir de lograr que cada alumno tuviera un libro; hoy en día, su planteamiento de enseñar todo a todos puede interpretarse como la posibilidad de que a través del internet y del acceso a diferentes repositorios y bases de datos se puede incrementar la forma como la información llegue a todos. La educación mediada

por tecnologías digitales tiene la gran posibilidad de acercar una cantidad enorme de información a los interesados, en particular a los estudiantes.

Después de más de tres siglos, la humanidad presencié el arribo del modelo de educación a distancia, teniendo entre sus objetivos extender la instrucción a las poblaciones más alejadas, aquellas que no tuvieran acceso físico a la educación. Hoy, la educación a distancia tiene la posibilidad de aplicar el principio de “Enseñar todo a todos”, y durante la crisis sanitaria del COVID-19 se está evidenciando, pues las autoridades a nivel mundial se apoyan de las TIC para responder a las demandas educativas que imperan en esta contingencia. Tanto nativos, como migrantes digitales, hacen grandes esfuerzos por dar continuidad a las clases en la modalidad no presencial; los primeros, en muchos de los casos, siguen las clases desde un *Smartphone*, a través de WhatsApp; mientras que los segundos -como maestros- hacen grandes esfuerzos por entender y manejar plataformas digitales. Todo ello sin considerar la inversión económica que representa para ambos casos.

En el caso de los docentes, -se muestran frente a sus alumnos a través de una computadora con una cámara web para exponer el tema-, hecho que ha sido considerado como una innovación educativa por el empleo de las tecnologías en el uso educativo. Empero, la tecnología digital *per se* no representa innovación, son las actividades que el estudiante desarrolle durante y después de la clase las que dan sentido didáctico y le permiten desarrollarse en un contexto real.

Los alumnos pueden desarrollar diversas actividades, ya sea a través de sesiones sincrónicas (en tiempo real) o asincrónicas (en momentos posteriores a la clase), tales como: búsqueda de información, elaboración de resúmenes, elaboración de mapas mentales, infografías, videos, exposición de temas con asesorías, trabajos en equipo utilizando foros, blogs; solución de problemas o estudios de caso, discusión o debates en equipo basados en lecturas, pueden ser algunas de las opciones a desarrollar.

Segundo Principio Didáctico. Lo importante es el alumno. Selección de materiales para propiciar aprendizaje.

La corriente didáctica de la escuela activa identifica al alumno en el centro de la educación. Freinet (1963) impulsó este principio con el fin de propiciar que el alumno desarrolle procedimientos autónomos de pensamiento, busque transformar su realidad, donde la educación se entienda como un proceso que le permita descubrir, elaborar, reinventar y hacer suyo el conocimiento.

En el modelo de educación a distancia, la atención del proceso educativo debe prevalecer en el alumno y no en el docente, para ello se propone emplear recursos como el aula invertida a través de la cual el alumno pueda **seleccionar los materiales** para propiciar su aprendizaje y que consiste en que cada alumno pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje, ya que este no se impone desde la clase en modo alguno.

Los alumnos pueden seleccionar los materiales que emplearán en sus clases virtuales, ello permitirá que se responsabilicen de su aprendizaje, de esta forma “el aula se invierte” y se concede la conducción de la clase a los estudiantes. De esta forma el centro del proceso educativo no recae en la figura del docente, sino en el alumno y el objetivo de la pedagogía está en el sentido de que el alumno triunfe y en esta respuesta ese objetivo se cumple. En palabras de Díaz-Barriga (2020) “no importa si se está en el centro, a la derecha o la izquierda, lo importante es el alumno”.

Tercer principio didáctico. El Papel activo del estudiante vinculado a su contexto.

Hace cien años Celestín Freinet, comprometido con la educación popular, puso en marcha una serie de prácticas que pretendían que los alumnos aprendieran a través de una serie de actividades que partían de su contexto inmediato, se trataba de actividades integradoras en las que se propiciaba el diálogo, el

análisis, la reflexión, y el debate. Freinet propuso modificaciones al proceso educativo para reinstalar la vida cotidiana en el aula (Freinet, 1987:9). Esta pedagogía tendría que ver con el hecho de que el trabajo escolar se combinara con actividades en las que el alumno experimentara el conocimiento con elementos que se encuentran fuera del salón de clase.

A un siglo de la puesta en marcha, continúan vigentes los principios didácticos de esta corriente educativa como una educación en la que se promueve la expresión libre, que parte de un contexto, que Freinet propuso para evitar que todos siguieran los mismos pasos y propuso “técnicas” a través de las que cada docente y alumno, construyen una propuesta de trabajo acorde con las situaciones del grupo escolar.

Hoy en día, continúa vigente esta propuesta, para ser aplicada a través de las aulas virtuales, para ello, se requiere que el docente adapte las dinámicas de clase a las condiciones de cada grupo. Ello significa identificar las necesidades de cada grupo partiendo de un contexto real.

Así la propuesta es realizar proyectos de trabajo para fomentar el papel activo de los alumnos en los que se consideren propuestas de cada uno de estos actores. Los proyectos son problemas de la realidad que son abordados por los mismos alumnos a través del trabajo de grupo, en trabajo en equipo o de manera colaborativa, a través de los diferentes espacios virtuales y que consiste en que los alumnos propongan proyectos y voten por ellos como una actividad democrática; Celestín Freinet comprobó que en la medida en que los alumnos hacen suyos los proyectos en esa medida logran desarrollar el aprendizaje.

Cuarto principio didáctico. Los alumnos aprenden en diálogo.

Una de las principales estrategias para desarrollar el pensamiento crítico es el diálogo, señala Lipman (1998) toda vez que se parte de la idea de que el aprendizaje se construye socialmente y se aprende en colaboración (Dewey, 1989) pues ello permite argumentar el pensamiento con los demás. Según

Oakeshott (2009) la comunidad de aprendizaje es ideal para que surja el conocimiento, pues el diálogo es una manera en que las personas adquieren conocimientos básicos. En tanto, Buber (1949) sostiene que el diálogo sólo ocurre cuando las personas están involucradas y se establece una relación mutua y vivencial con los otros.

El diálogo es un elemento sustantivo para el aprendizaje, sus principios se basan en la mayéutica socrática que considera que el maestro logra que el alumno por medio de preguntas descubra los conocimientos. Para los ambientes mediados por tecnología el diálogo es un elemento central y se fortalece a través de las dinámicas de grupos, llámese trabajo en equipo o trabajo colaborativo, pues es a través del diálogo como se logra alcanzar acuerdos. Se considera que el diálogo en cualquier ambiente de aprendizaje debe ser considerado como un elemento central en el que los alumnos logran desarrollarse, ya sea a través de manifestaciones orales o escritas.

En el caso de la Educación a Distancia se denomina comunidad virtual aquella en la que se involucra a personas de procedencias alejadas geográficamente y cuyo acercamiento se da en torno a un tema común a través de un “espacio” determinado por una página web o un servicio on-line. Así, a través de una comunidad virtual el principio de diálogo pedagógico mide el grado en que los maestros guían a los estudiantes hacia un nivel mayor de entendimiento y complejidad a través de diálogos y preguntas. A través de este principio se considera que en las situaciones de aprendizaje colaborativo todos los participantes pueden ser fuentes potenciales de influencias educativas.

Quinto principio didáctico. La interacción (sincrónica o asincrónica) como elemento clave para el aprendizaje.

La interacción educativa considera situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado en torno a una tarea o un contenido, con el objetivo de lograr unos objetivos más o menos

definidos (Vargas 2006:4). Sin duda la interacción es un elemento clave para que el proceso de aprendizaje se logre, toda vez que éste no ocurre de manera aislada, sino que diversos factores intervienen en el acto educativo, y además del binomio docente-alumno, el contenido del programa educativo es un elemento esencial en el proceso educativo, pues sin éste la educación no tendría razón de ser, entorno a, al menos, estos elementos transcurren en el proceso educativo.

La interacción profesor-alumno cobra una especial importancia para la didáctica, disciplina que considera tres niveles de interacción: 1) docente/alumno; 2) alumno/alumno y 3) alumnos/contenido.

1) La interacción Docente/alumno es uno de los vínculos más robustos que se registra en el proceso educativo. A decir de Estiwar (2016) el profesor aporta a la relación su propio marco de referencia; cada alumno por su parte contribuye con su manera de ser, intimidad, necesidades y emociones que influyen igualmente en sus comportamientos.

2) La interacción alumno/alumno se caracteriza por el esfuerzo relacional en las más diversas situaciones que pueden ser desde cooperación, empatía, autonomía, dependencia, hasta competencia y rechazo; igualdad o desigualdad (Ramos, 2016).

3) Interacción Alumno/contenidos. En esta interacción el estudiante fortalece y aprende nuevos conceptos al relacionar temas transversales de significación social para él y que son desarrollados por las herramientas utilizadas con contenidos académicos que se desprenden y se relacionan entre sí (Estiwar, 2016).

Si bien esta acción que implica una reciprocidad entre alumno/docente; alumno/alumno y Alumno/contenido, forma parte de un principio didáctico, también suele ser considerada dentro de los planteamientos de la psicología educativa.

En el caso de la Educación a Distancia esta triada pretende ser superada, las TIC han motivado múltiples interacciones que van desde el alumno/medio a docente/materiales, y considera, además, situaciones síncronas (desarrolladas al momento) y asíncronas (que tiene lugar en otro momento). Tal vez no parezca complicado, pero la realidad demuestra que el docente se enfrenta a una problemática compleja, pues si bien, el uso de plataforma significa ya todo un reto para el profesor, a ello se tiene que agregar la interacción que el docente debe mantener con el alumno.

Sexto principio didáctico. Partir de enigmas.

Philippe Meirieu señala que una tarea relevante necesaria para que el estudiante asuma el compromiso de aprender, requiere de construir enigmas, para lograrlo, el docente demanda plantear interrogantes que identifiquen los saberes del estudiante que le constituyan retos, a los que encuentre sentido. En su libro *Aprender sí ¿pero, cómo?*, Meirieu (2002) plantea que mientras el alumno no haga suyo un proyecto de aprendizaje, no realizará los esfuerzos internos que esta tarea reclama. Y es que cuando los docentes realizan una planeación de su curso, construyen un proyecto de trabajo, pero que no corresponde al proyecto de los estudiantes, por lo que resulta indispensable que se permita que los alumnos propongan proyectos que les interesen, y, por ende, trabajen y aprendan de éstos.

Para generar el deseo de aprender -señala el pedagogo francés-, hace falta generar antes problemas; para ello recomienda establecer proyectos-problemas-recursos. Es decir, hay un proyecto, se describen dificultades y a partir de ahí se van a buscar los recursos “porque en el fondo lo que da sentido a lo que se hace es la respuesta a una pregunta” (Meirieu, 2007:45). Así, el planteamiento de una nueva didáctica de trabajar en una perspectiva centrada en el aprendizaje adquiere otro sentido, pues no sólo se trata de plantear las actividades que tienen que realizar, sino de lograr articular sus conocimientos previos y sus experiencias con situaciones problemáticas o casos que le permitan trabajar interrogantes a

partir de enigmas o incógnitas que les resulten de interés y que puedan desarrollarse sin que el docente se encuentre frente al alumno.

En la educación a distancia los enigmas o preguntas detonadoras se plantean a través de los foros de debate, se trata de cuestionamientos profundos, elaborados por el profesor y que están encaminados a buscar la reflexión del alumno y a provocar un debate entre los alumnos.

Séptimo principio Didáctico. Discriminar información

La sociedad del conocimiento ha permitido que la información se encuentre a un “clic” de nuestro alcance. La falta de información y conocimiento dejó de ser un problema desde hace varias décadas; hoy en día, el problema frecuente al que los docentes se enfrentan es ayudar a sus alumnos a discriminar la información, es decir, a saber, identificar aquella información que es confiable, de la que tiene un origen dudoso. Pese a que los alumnos logran manejar redes sociales, juegos y páginas de entretenimiento, y se encuentran permanentemente conectados al internet, no logran identificar entre una página de diversión de una académica, situación que Díaz-Barriga (2013) advierte como “una especie de facilismo académico, cuando observamos con preocupación que sus trabajos se realizan a partir del “rincón del vago” o de “tareas.com” (Díaz-Barriga, 2013:5). Ello justamente porque no discriminan información, y todo aquello que encuentran en internet pareciera tener el mismo valor.

Ante esta situación, se advierte que otra de las tareas que los docentes tienen hoy en día es que sus alumnos empleen los recursos que les permitan dar mayor rigor a sus trabajos escolares, partiendo de la habilidad de trabajar con buscadores, bibliotecas digitales y recursos web que les permitan discriminar la información.

Como señala Magnani (2020) “Nos hemos acostumbrado al confort de encontrar rápidamente lo que buscamos, a llegar a la dirección que queremos sin tener que consultar la guía, recibir productos desde nuestros sillones [...] que ahora a la

pregunta que tenemos que responder no es ¿tecnología sí o no?, sino: tecnologías sí: ¿pero cómo?” (Magnani, 2020:94).

CAPITULO III. EDUCACIÓN A DISTANCIA

a) La educación a distancia. Surgimiento y evolución.

La educación a distancia surge en Inglaterra, durante el siglo XIX. Los cursos por correspondencia son su primer antecedente, cuando Isaac Pitman programó un sistema de taquigrafía basado en tarjetas de intercambio postal con los alumnos, nace la educación no presencial y bidireccional a través del correo. García-Aretio (1987) señala que la distancia es la posibilidad de potenciar los aprendizajes independientes y colaborativos, el diálogo a través de los medios, y la organización y el apoyo hacen posible la educación a distancia.

Pese a que la educación a distancia tiene una historia de al menos ciento cincuenta años, los trabajos para definir e identificar teóricamente su especificidad fueron desarrollados hasta la década de los años setenta y ochenta del siglo XX (García-Aretio, 2001:9). Galicia (2012:109) refiere que las primeras investigaciones atendieron el tema relativo a la confusión de términos con los que se denominaba a este tipo de educación, debido a que las expresiones usadas para referirse a este campo eran diversas: estudio por correspondencia, estudios en casa, estudios externos, estudio independiente, enseñanza a distancia, entre otros. A partir de esta situación surgió la propuesta de utilizar el término de educación a distancia para englobar a los diversos proyectos educativos que tenían como denominador común la separación física entre los estudiantes y el profesor. Esta expresión empezó a ser aceptada para referirse a la enseñanza y al aprendizaje a distancia.

A lo largo de su historia, la educación a distancia ha atravesado por siete etapas (véase la figura 3-1) desde la enseñanza por correspondencia, la enseñanza multimedia, la telemática, aprendizaje semipresencial (por sus siglas en inglés: *B-Learning* o *Blended Learning*), la enseñanza 2.0, el aprendizaje móvil (por sus siglas en inglés *m-learning* o *Mobile Learning*), hasta nuestros días, en los que

se considera que los *MOOC* (por sus siglas en inglés *Massive Open Online Course* / Cursos Masivos Abiertos en Línea) es un aprendizaje en red.

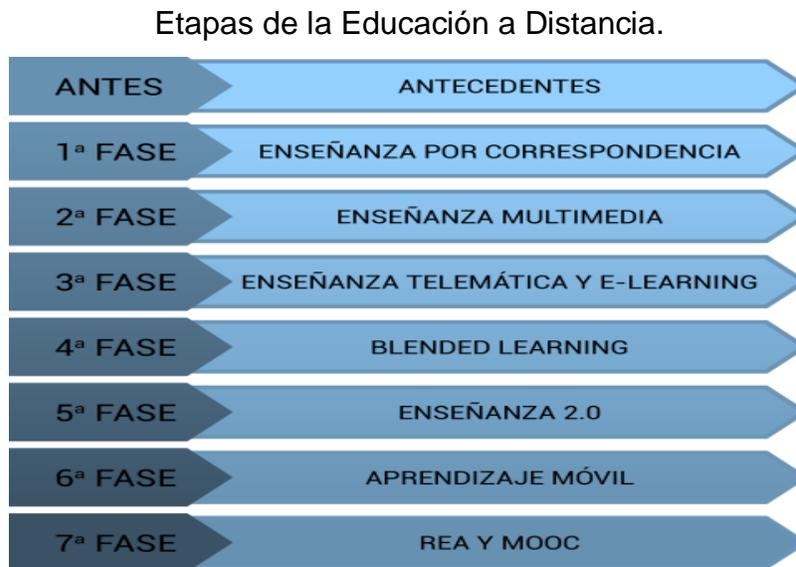


Figura 3-1. Fuente: Tomada y adaptada de García-Aretio (2013).

Touriñán y Cols (2003), plantean cinco problemas que dificultan la integración de las TIC como herramienta de trabajo diario en la educación a distancia: 1) Limitación en el acceso de tecnologías, 2) rapidez de los avances tecnológicos, 3) ausencia de una efectiva coordinación de actuaciones en favor de la receptividad de las TIC, 4) escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación y 5) necesidad de una nueva planificación efectiva desde la administración educativa respecto a la accesibilidad, receptividad y flexibilidad en la nueva demanda de la educación.

b) La educación a distancia, su impacto en México y en el mundo

La educación a distancia tuvo sus primeras apariciones en México durante la década de los años cuarenta del siglo pasado, cuando el Instituto Federal de Capacitación Magisterial ofrecía un Plan de Estudios denominado por correspondencia e Intensivo, que se desarrollaba durante la época de vacaciones de manera presencial (Navarrete y Manzanilla, 2017:66). Este instituto ofrecía

cursos por correspondencia para que los docentes capacitaran a los campesinos. Los estudios se realizaban en un período de seis años, mediante dos modalidades: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral; la primera, permitía capacitar a los maestros de manera simultánea, homogénea y en sus lugares de trabajo (a los docentes se les enviaban lecciones en cuadernillos, con los cuales podían hacer un libro, y anexo iba un cuestionario que debían resolver para su evaluación), al concluir esta preparación se pasaba a la otra modalidad, Torres-Bodet (1962) afirma que los cursos por correspondencia fueron de gran ayuda para contener el hecho de que el 76 % del magisterio federal y el 86 % de los maestros rurales, no tenían título. A decir de Canales la educación por correspondencia sirvió de base a las opciones que se materializaron en el campo de la educación a distancia, fruto de una nueva actitud pedagógica (Canales, 2002:5).

La aparición de la educación a distancia se suma al hecho de que en la década de los años sesenta del siglo pasado se registra una crisis en el pensamiento didáctico, en América Latina donde se produjo un agotamiento de esta disciplina y de sus modelos tradicionales. Esta crisis estuvo influida por dinámicas internas y por factores externos entre los que aparecen como más relevantes los asociados a las políticas del desarrollismo y las transformaciones profundas que las mismas demandaban a nivel social y en el sistema económico y productivo, tendientes a la modernización industrial de corte capitalista (Díaz-Barriga, 1991).

Los años setenta se advierten como parteaguas de un nuevo modelo educativo en el mundo. En esa época se registra la revolución cultural en china en la que Mao planteaba que los universitarios podían dedicar su tiempo a los estudios sin trabajar porque había campesinos y obreros que trabajaban por ellos. Así es que se implantó que todos los universitarios fueran por lo menos un semestre para trabajar la tierra al campo. En ese tiempo la Universidad fue fuertemente cuestionada, en varios países del mundo se habían generado movimientos que buscaban la renovación del funcionamiento universitario.

La Organización de las Naciones Unidas declaró a 1968 como el Año Internacional de los Derechos Humanos, en ese entonces se registraron movimientos estudiantiles en diversas ciudades del mundo como los de París (mayo 1968) y México (octubre 1968), ambos históricamente reconocidos por contribuir a la transformación de la educación superior; estos movimientos revelaron las tensiones políticas entre el Estado y la Universidades Públicas. Dos años más tarde, se llevó a cabo la XVI conferencia General de la UNESCO y se creó la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación con el propósito de atender las demandas educativas de los jóvenes. La Comisión Internacional elaboró un informe titulado "Apprendre à être" que revelaba la exclusión educativa y laboral en la que se encontraban los jóvenes menores de 24 años y las alternativas para resolver esa problemática. El informe tenía como propósito hacer un balance crítico y una reflexión a profundidad, así como plantear propuestas concretas para enfrentar los problemas de la educación y el desarrollo con base en cuatro principios: el reconocimiento de la diversidad cultural, política y económica de las naciones; la educación como un derecho democrático; el desarrollo del individuo en sociedad como un derecho ciudadano; y la educación como proceso integral de formación a lo largo de toda la vida para "aprender a ser" (Faure *et al*, 1973).

De esta forma, la década de los años 70 se caracterizó por el incremento de instituciones educativas y la masificación no planeada de universidades públicas, que rebasó las capacidades del Estado. En esa década se inició la creación y estabilización del sistema de educación abierta en universidades o instituciones públicas de educación superior consolidadas, para atender la demanda potencial de jóvenes estudiantes y de trabajadores de los sectores productivos (Amador, 2012:195). Al inicio de la década de los setenta la UNAM dio inicio al desarrollo de estudios universitarios en una modalidad no presencial, a través del Sistema Universidad Abierta (SUA). Concebido como un sistema completo de enseñanza universitaria creado para apoyar la oferta de la educación superior y apoyar a la clase trabajadora.

La educación abierta es una idea compleja que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, hace cuarenta años, la modalidad abierta se relacionaba con las universidades a distancia, conocidas como “universidades abiertas”, porque permitían un acceso amplio a la educación, la democratización del aprendizaje y la posibilidad de alcanzar a grupos de estudiantes excluidos, sin posibilidades de desplazamiento, recursos económicos o tiempo. Hoy en día, la tendencia se ha revertido y los últimos acontecimientos de salud se ha modificado esa concepción, colocando a la Universidad Abierta y a las opciones a distancia como principales mecanismos para alcanzar la educación; sobre todo durante los años 2020 y 2021 se le considera como único medio para lograr el acceso a la educación en época de confinamiento.

Así, se detectan varios inconvenientes que enfrenta la educación a distancia: fue creada en un momento determinado con el objetivo de responder a la demandas de atención a grupos vulnerables, se requería capacitar de manera simultánea y homogénea; su planteamiento curricular se retoma de modelos presenciales, con marcadas diferencias con el modelo a distancia, sigue un modelo de asignaturas, con contenidos preestablecidos, que lo limita a responder a las necesidades propias de cada grupo; considera como fortalezas sólo a los recursos tecnológicos.

Ahora, si bien es cierto que en el contexto universitario es evidente que la presencia de las tecnología educativa y los nuevos entornos de aprendizaje virtual son referentes para los procesos de aprendizaje (Guerrero y Gisbert, 2012; Pérez *et al*, 2012) en el ambiente a distancia forman parte del entorno natural, no obstante, caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que aprendería en un entorno físico; situación que sucede en la educación a distancia donde del plan de estudios que se presenta es una réplica de lo que los alumnos del sistema presencial reciben.

c) La discusión de la educación a distancia desde otras perspectivas.

En el debate contemporáneo de la educación a distancia podemos advertir algunos planteamientos que pueden ser considerados como didácticos. Entre estos, encontramos propuestas de autores como Prensky, Coll y Bergmann. Para objeto de este estudio se consideran como temas de frontera, o actualidad, las propuestas de Coll (docencia distribuida), Prensky (pedagogía de la co-asociación) y Bergmann (aula invertida) por considerarse que sus aportaciones pueden apoyar en la construcción de una didáctica aplicada a la educación mediada por tecnologías.

A principios del siglo XXI, Prensky y Bullen (2001) advirtieron sobre el nacimiento de la “generación net” para identificar los rasgos característicos de una nueva generación digital que registraba cambios en los hábitos del conocimiento y que poco a poco se desplazaría a la generación analógica. El inicio del siglo XXI quedó marcado con la aparición de los nativos y migrantes digitales. Los primeros (nativos digitales) son reconocidos como aquellas personas que nacieron en la era digital, se trata de usuarios permanentes de la tecnología, que satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación e información con recursos multimedia; pero que, además de contar con habilidades tecnológicas natas, cuentan con una capacidad de interpretar imágenes; en tanto que los migrantes digitales son identificados por haber nacido previo a la era digital, por emplear los recursos tecnológicos por necesidad, adaptarse a los cambios de época y al empleo al uso de las TIC, ser reflexivos y contar con la capacidad de interpretar textos. Ambos grupos tienen rasgos muy definidos. Los nativos digitales suelen ser multitareas, les gusta aprender mediante el juego, suelen compartir información de manera constante, están permanentemente conectados a la tecnología y acostumbran a manifestarse en redes sociales, pero requieren de respuestas rápidas y concretas. Mientras que, en algunos casos, los migrantes digitales tienen dificultad para compartir información, pues se han movido bajo la premisa de que “información es poder”, siguen una estructura

vertical, requieren de manuales y textos para desarrollar el conocimiento. Todo ello torna complejo el proceso educativo, pues el reconocimiento de estos rasgos que identifica a docentes y alumnos considera también nuevas formas de interacción entre los integrantes de una comunidad escolar.

Hoy más que nunca la brecha generacional se ha ampliado y hacer converger a ambas posturas ha resultado complejo; pero si bien podría inferirse que la problemática en la educación responde a que el sistema educativo trabaja con planes de estudio y docentes formados en el siglo XX que atienden a alumnos del siglo XXI; la inferencia sería superficial, pues, como se ha abordado en este trabajo, la corriente didáctica de la Escuela Activa nos ha mostrado que no es el uso de la tecnología, sino que son las técnicas didácticas, las que han hecho la diferencia a lo largo de la historia de la educación.

Para plantear una propuesta que pudiera responder a la convergencia que se requiere en la educación, Prensky estableció la **pedagogía de la co-asociación** (2013) donde el rol del profesor es de orientador y guía en la educación de la era digital. Mientras que el papel del alumno es aquel que explora al lado del docente, en un proceso en el que ambos aportan, descubren juntos el conocimiento, en una relación de asociación.

A decir de Prensky se debe reconocer que en las aulas se tienen nuevas generaciones de estudiantes, todos digitales, quienes: a) no desean exposiciones verbales; b) piden que se les respete, se confíe en ellos, y que sus opiniones se valoren y se tomen en cuenta; c) desean seguir sus pasiones e intereses; d) quieren crear, usando las herramientas de su tiempo; e) quieren tomar sus decisiones y tomar control de todo, y f) quieren una educación que no sea únicamente relevante, sino conectada con la realidad; es lo que Prensky (2013) denomina la pedagogía de la co-asociación en la que se sugiere al profesor que proporcione a los alumnos una amplia gama de formas interesantes, preguntas que responder y, en algunos casos, sugerencias de posibles herramientas. Es la

co-asociación de responsabilidades entre alumno-docente, donde ambos valoren y examinen por su contexto, rigor y calidad.

En el año de 1981, César Coll plantea la educación desde una visión constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, adoptada en la educación mediada por TIC y que se entiende como el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos sobre un conjunto de saberes culturales incorporados al currículo escolar como contenidos de aprendizaje (Coll, 2018:8).

En la educación a distancia se observa que el profesor puede adoptar diversas figuras, tales como la de asesor, tutor, mentor y experto profesional, roles que asume y que en esta propuesta se identifican como “agentes educativos” (Coll, 2008). Así, encontramos que las TIC pueden desplegar su potencialidad mediador a través de diversos procesos instruccionales, en primer lugar, se usan las TIC para mediar las relaciones entre los alumnos y los contenidos de aprendizaje, para mediar la relación entre profesor, alumnos y contenido y también como objeto de aprendizaje.

Entre las funciones que se identifican en la docencia distribuida se encuentran: la gestión de la participación social (al establecer reglas, instrucciones o consignas); la gestión de la tarea académica (actuaciones, aportaciones, intercambios comunicativos) y finalmente gestión de los contenidos (actuaciones, intercambios y comunicaciones relacionados con los significados de los contenidos). Esta visión se refleja en la docencia distribuida que se entiende como el hecho de que en las situaciones de aprendizaje colaborativo “todos los participantes pueden ser fuentes potenciales de influencias educativas” (Bustos, 2011). De acuerdo con este postulado, todos se pueden convertir en fuentes de información, los estudiantes son fuentes de información, los docentes son fuentes de información y todos pueden aportar información.

Al igual que la pedagogía de la co- asociación, la docencia distribuida se centra en el “aprender haciendo” y donde el rol de los profesores es de orientadores y guías, en la que se involucra a varios actores del proceso de enseñanza y además del docente y alumno se involucra a la institución en su papel de líder y socio. Todos ellos socios. De ahí su nombre: pedagogía de la co-asociación.

Si bien en ambas propuestas los docentes pudieran sentirse en desventaja por no manejar las tecnologías como las manejan sus estudiantes, ambos actores pudieran ser coparticipes y apoyarse, en el momento de ir desarrollando conceptos, es decir, asociándose; unos aportando a través del manejo tecnológico y otros con el aporte conceptual. A decir de Díaz-Barriga, si bien Prensky no llega a una formulación didáctica, si intenta una formulación pedagógica (Díaz-Barriga, 2020).

Otro de los temas de actualidad que aquí se aborda es la metodología denominada “aula invertida” que consiste en que cada alumno pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas donde el profesor asume su rol y el alumno selecciona los materiales de aprendizaje y llega a la clase para aplicar los temas en un contexto real.

Jonathan Bergmann (2012) introduce el concepto “aula invertida” destinada a escenarios mixtos (presenciales y a distancia) modelo que propicia el aumento de la implicación y responsabilidad de los alumnos sobre su propio aprendizaje, además de que Bennett y Spencer (2011:23) sostienen que cuando los estudiantes tienen el control sobre la forma en la que aprenden el contenido, el ritmo de su aprendizaje y cómo este se evalúa, el aprendizaje les pertenece. Los profesores se convierten en guías para facilitar la comprensión, más que en los dispensadores de los hechos y los estudiantes se convierten en aprendices activos, en lugar de receptores de información.

En el aula Invertida se propone que los alumnos aporten los contenidos del curso, situación que representa todo un reto para la educación, ya que está vinculado

con el proyecto curricular, pues implica que los alumnos sean quienes decidan los contenidos y no la visión institucional del currículo.

Para la modalidad a distancia implicaría que el docente acepte la propuesta de los estudiantes lo que incluiría: A) Propuestas para elegir los temas a tratar, aprendizajes esperados y competencias a desarrollar y B) Los estudiantes eligen los materiales y el profesor propone materiales complementarios (pueden ser videos, presentaciones con diapositivas u otros recursos como lecturas, enlaces, artículos, revistas o infografías). De ahí el nombre de aula invertida, por invertirse los roles de docentes y alumnos. No obstante, ello implicaría cambios significativos avalados por la institución educativa.

Los modelos educativos aquí expuestos de docencia distribuida, pedagogía de la co-asociación y aula invertida, muestran que el apoyo en tecnologías digitales requiere abandonar la perspectiva de un aprendizaje homogéneo, propio de las teorías instruccionales.

Pero ¿cómo vincular estos temas actuales desde una perspectiva didáctica para la EaD? La clave de esta propuesta está en apoyarse de *principios didácticos* para renovar la docencia en la educación superior, sin importar que ésta se realice de manera presencial o a distancia, pero partiendo de la idea de que es la reinención del trabajo docente la tarea fundamental del futuro de la universidad y no solamente el uso de las tecnologías digitales (Díaz-Barriga, 2021:12).

Se requiere reconocer al binomio docente-alumno en una relación de co-asociación, decidiendo juntos el rumbo del aprendizaje, en donde la relevancia de este aprendizaje se encuentre en el hacer y construir, pero sobre todo en el interactuar; se fortalece con el respeto que se otorgue al estudiante de explorar la selección de contenidos pues su campo de acción -a diferencia de otras épocas vividas- se da en los entornos virtuales o digitales y todo ello nos lleva a plantear que el fin de la educación que se desarrolla a través del uso de las TIC, es

conectar a los alumnos con su realidad. Toda vez que se reconoce que el alumno del siglo XXI aprende a su ritmo, encuentra el sentido del aprendizaje y puede emplearlo. Se trata del alumno construyendo, interactuando, reconociendo, en pocas palabras, encontrando sentido y pasión por lo que hace. En palabras de Meirieu:

“No hay aprendizaje sin deseo, pero el deseo no es espontáneo hay que hacerlo nacer y es responsabilidad de docente hacer emerger el deseo de aprender, es quien debe crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la emergencia de este deseo; pues si bien el docente no puede desear en lugar del alumno, si puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo; y estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente activas, es decir que podrían al alumno en la situación de actuar y no simplemente en la posición de recibir” (Meirieu, 2007:44).

Además, el docente, otorga libertad al alumno para que explore, investigue, busque respuestas en la red, pues éste ha sido formado para discriminar la información; y en el transcurso de llegar a la solución de los problemas, se equivoque y vuelva a intentarlo. Para reconocer su papel didáctico en esta nueva realidad el docente considera estrategias como la resolución de problemas, actividades basadas en proyectos, así como estudios de casos o investigaciones, y en algunos casos uso de gamificación y aula invertida, todo ello a través de secuencias didácticas construidas con el apoyo de las TIC.

Considerando que en el siglo XXI una característica del alumno es la necesidad imperante de interactuar constantemente con su entorno digital, llámense plataformas digitales, aulas virtuales, redes sociales, uso de WhatsApp etc.; se considera que se enfrenta un reto en la interacción que está presente en las diversas formas en los modelos educativos en los que docentes y alumnos pueden ser considerados como dos saberes que colaboran entre sí. Por una parte, el docente es quien maneja contenidos; por otra, el alumno recupera el

contenido y lo comparte a través del empleo de la tecnología, ello es, se asocian, trabajan en forma colaborativa, haciendo posible la docencia distribuida (distribuida es la participación de docentes y alumnos con respecto a una tarea específicas).

Cabe destacar que en esta propuesta se retoma la incorporación de trabajar por proyectos, que a decir de Perrenoud (2000) el proyecto es movilizador para los alumnos porque los desafíos les importan “estos desafíos no son aprender o comprender, sino tener éxito, alcanzar una meta, recibir una retroalimentación positiva de un destinatario o tener la satisfacción del trabajo cumplido y el desafío logrado” (Perrenoud, 2000:6). El inconveniente que se encuentra es que en la EaD los contenidos se encuentran preestablecidos y ello representaría modificar el currículum, tornarse flexible o trabajar con un currículum basado en temas y problemas; para ello se requeriría desprenderse del diseño instruccional, que como se ha mostrado, implica contar con actividades preestablecidas.

Prensky, Coll y Bergmann retoman, sin advertirlo, propuestas que vienen de mediados del siglo XX, cuando el pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, impulsor de un movimiento pedagógico crítico cuestionaba la domesticación de la educación consistente en imponer el saber al educando, en el que prevalece un sistema unidireccional y vertical entre el maestro y el alumno debido a que los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes.

Frente a este sistema unidireccional que denomina Educación Bancaria, Freire propone la Educación Problematicadora que rompe con esquemas verticales característicos de la educación tradicional. Con ello se da la existencia a una educación de ida y vuelta superando la relación educadora y educando, donde no hay educando y educador, sino que cada uno se vuelve educando-educador y educador-educando (Freire, 1997:74). El pensamiento de Freire tiene un corte político que se acerca a la emancipación del sujeto que busca que el alumno asuma la responsabilidad de su propio pensamiento y con ello de su aprendizaje.

Esta propuesta aplica en la educación a distancia donde el contenido y las actividades didácticas ya se encuentran preestablecidas en una plataforma web rígida, se trata de información enciclopédica y que puede equipararse a la analogía bancaria que se refiere a depositar contenidos en los alumnos como en el banco se deposita dinero. La crítica en este caso sería a una modalidad educativa en la que el contenido educativo es enciclopédico y cargado de información. Para Díaz-Barriga, (2013:10) lograr que el aprendizaje de los alumnos sea significativo implica permitir que los estudiantes trabajen una información desde sus conocimientos previos, así como desde el valor social que tales conocimientos pueden tener en un problema o en un caso.

Ello nos lleva a proponer una reconstrucción o reconfiguración para el trabajo universitario en educación a distancia, donde la didáctica se ha confundido con una parte instrumental y es necesario pasar a una visión en la que se reconozca que hay corrientes de pensamiento.

Este estado del arte ha permitido identificar que el uso de las tecnologías *per se* no refleja innovación educativa, pues ya desde la primera mitad del siglo XX se aplicaban estrategias innovadoras y que incluso, en estos tiempos de la llamada sociedad del conocimiento, se emplean métodos aplicados desde el siglo XVII con la única diferencia de ser trasladados a plataformas virtuales. En la figura 3-2 se presentan las etapas requeridas para el desarrollo de los Planteamientos teóricos-didácticos.

Hasta aquí se han analizado diversos temas tales como que: a) el aprendizaje debe ser para todos, b) poner en práctica lo aprendido, c) considerar las situaciones de cada grupo escolar, d) considerar el trabajo a través de problemas, e) trabajar mediante la educación problematizadora, f) que los estudiantes trabajen una información desde sus conocimientos previos, y g) los docentes abran enigmas que representen retos para sus estudiantes. Todo ello aporta a la construcción de una didáctica en exprofeso para la educación mediada por

tecnologías y que puede practicarse en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.

d) Características de los modelos educativos: presencial y a distancia

En este apartado se identifican las características de las modalidades educativas: escolarizada (presencial), no escolarizada (a distancia) y mixta (combinación de escolarizada y no escolarizada); se precisa el origen y estructura del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia; se exponen algunas de sus problemáticas y se describe su funcionamiento en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación.

Como ya se advertía, la educación a distancia surge como un intento para dar respuesta a un conjunto de necesidades y limitaciones que la educación presencial no ha podido atender en su totalidad; tales como la demanda creciente de atención en la educación superior; así como la posibilidad de brindar educación a la clase trabajadora para que acceda a los beneficios de la Universidad; no obstante, se considera que la educación a distancia ha replicado algunas deficiencias de la educación presencial; por lo que es pertinente identificar cuáles son los principios que sustentan a este sistema educativo. Para ello, se parte de diferenciar las características de las modalidades educativas.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce la existencia de tres modalidades de estudio, mismas que denomina como escolarizado (presencial); no escolarizado (a distancia) y mixto (combinación de ambos). De esta forma, define lo siguiente:

“La modalidad escolarizada hace referencia al conjunto de servicios educativos que se imparten en las instituciones educativas, lo cual implica proporcionar un espacio físico para recibir formación académica de manera sistemática y requiere de instalaciones que cubran las características que la autoridad educativa señala en el acuerdo específico de que se trate; en tanto que la modalidad no

escolarizada es la destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional. Esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de auto acceso, del equipo de informática y telecomunicaciones y del personal docente. A su vez, la modalidad mixta hace referencia a la combinación de las modalidades escolarizada y no escolarizada y se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios, ya sea de manera presencial o no presencial” (SEP, 1998: 14).

De entrada, las características que registran las modalidades educativas llevan a afirmar que la formación de los estudiantes no puede ser la mismas, debido a que el ambiente de aprendizaje en el que se preparan los alumnos a distancia es notablemente diferente al entorno en el que se desarrollan la educación presencial (Cabero, 2017) esta condición que se asienta en el aprendizaje, ahora mediado por tecnologías, obliga a replantear la didáctica.

Díaz-Barriga (2021) advierte que la clave del cambio en la educación está en la aplicación de principios didácticos. En esta tesis se presentan siete principios didácticos para ser aplicados en la educación a distancia y entre los que se reconoce que la tecnología digital *per se* no representa una solución a los problemas que enfrenta la educación.

e) SUA, antecedente del SUAyED

En la época contemporánea los primeros trabajos que se identifican teóricamente a la educación abierta surgen en la década de los años setenta del siglo pasado, cuando esta modalidad comienza a permear en Europa. En el contexto nacional, se vive un proceso similar en 1972, año en el que la UNAM da inicio al desarrollo de estudios universitarios en una modalidad no presencial, a través del Sistema

Universidad Abierta (UNAM,1972) que constituyó un pilar del proyecto de la Nueva Universidad planteada por el entonces Rector Pablo González Casanova, quien concibió ese propósito como una contribución para satisfacer la creciente demanda de ingreso a la Universidad, pero, fundamentalmente como un elemento democratizador que permitiría abrir la universidad a los grupos sociales que tradicionalmente estaban excluidos. Y así lo describió:

“La Universidad es abierta porque en primer lugar sale de los claustros para ir a los centros de producción y de servicio, en segundo lugar porque tiende a fomentar la creación de las casas de cultura y los centros de estudio de los municipios, las asociaciones, las delegaciones y los sindicatos; en tercer lugar porque busca implantar una cooperación internacional que hasta la fecha no existe, sino como lema en toda América Latina [...] en cuarto lugar porque abre las posibilidades de satisfacer la creciente demanda de educación de los estudiantes que terminan su secundaria o su bachillerato, generando una oferta altamente flexible de educación superior; en quinto lugar porque sienta las bases prácticas y la organización necesaria para que una población que en las condiciones de la universidad actual, no podría aspirar a la educación superior, pueda hacer estudios universitarios, posibilidad que se da al impartir la educación superior en los centros de trabajo, de producción, de servicio en las ciudades y en el campo, sin horarios, ni calendarios rígidos” (González, 1992:277).

De esta forma, con el sistema de educación abierta se buscó satisfacer la creciente demanda de educación superior, estableciendo las bases prácticas y la organización necesarias para que la población con limitaciones pudiera acceder a realizar estudios universitarios los realizara desde los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en los campos, sin horarios, ni calendarios rígidos (Amador, 2012).

En el texto *De la integración curricular a las políticas de innovación a la educación superior mexicana* (2020), Díaz-Barriga sostiene que:

“En los años setenta del siglo pasado en la educación superior de México se generaron propuestas curriculares desde la perspectiva de la integración y cuyos diseños conforman una época que podría tipificarse como “una gran utopía curricular”, esta integración estuvo signada por la conformación de planes de estudio que lograron modificar el trabajo que se realizaba en el aula a partir de conceptos diversos tales como “objetos de transformación” y “problemas” que representaban grandes temas” (Díaz-Barriga, 2020a:165).

En el año de 1997 bajo el rectorado de Francisco Barnés de Castro, se crea la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) a partir de la fusión del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA), con el propósito de coordinar, promover y evaluar las acciones de educación abierta y a distancia (Amador, 2012:195). El 27 de agosto del año 2003, bajo la rectoría de Juan Ramón de la Fuente y en la administración estatal de Alfonso Sánchez Anaya, la UNAM estableció el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED), en la comunidad de San Miguel Contla, municipio de Santa Cruz, Tlaxcala. La UNAM determinó instalar una sede a distancia en Tlaxcala por la cercanía de esta entidad con la capital del país.

En su tesis doctoral, Galicia narra que con la creación del CATED se buscó implementar el desarrollo tecnológico como una herramienta en los sistemas educativos de México, como un proyecto piloto mixto donde se vinculó a los estudiantes con las propuestas metodológicas propias del plan de estudio de la UNAM y las TIC como herramienta principal de su proceso de aprendizaje (Galicia, 2012:63).

Tras el establecimiento de la Sede Tlaxcala, surgieron los Centros de Educación a Distancia de Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Puebla, Tabasco, Estado de México y Querétaro; con excepción de la sede Tlaxcala, el resto de los Centros de Educación a Distancia (CED) dependían de los Gobiernos Estatales. A través de los CED los estudiantes mantenían contacto con las Escuelas y Facultades de la UNAM y a través de la Dirección General de Administración Escolar las Facultades ofertaban los espacios para la incorporación de los aspirantes a ingresar a través del SUAyED a la UNAM. A partir del año 2019 la UNAM dejó de ofertar espacios para las entidades federativas en la modalidad a distancia y determinó que cada Escuela y Facultad concentrara los espacios desde nivel central.

Actualmente, los aspirantes a ingresar a la modalidad a distancia deben cumplir con los mismos requisitos que quienes ingresan a la modalidad escolarizada, es decir, llenar una solicitud en línea para realizar el examen de admisión, bajar una boleta credencial que contiene los datos del aspirante, pagar 450 pesos por derecho a examen, presentar examen de admisión en forma presencial y aprobarlo; demostrar que cuentan con estudios de nivel media superior y realizar el pago por inscripción; pero, además, deberán cursar y aprobar un propedéutico, denominado, Programa de Apoyo al Ingreso (CUAIEED, 2021).

Si bien es cierto que con este sistema educativo se buscó propiciar un modelo flexible, mediante el estudio independiente y que eliminara obstáculos de horario, lugar, edad y trabajo, que impedían que cualquier persona que cubriera los requisitos de ingreso pudiera optar por un título universitario (Díaz, Canales, 2011:30), también es cierto que algunos de los problemas de la educación presencial fueron trasladados a la modalidad a distancia, pues no se creó un nuevo sistema, con las características propias que demandaba el tipo de estudiantes que, se sabía, ingresaría a esta modalidad de estudio.

El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia atraviesa por una crisis que se refleja en problemas de deserción, reprobación y bajo aprovechamiento

escolar; paradójicamente, la matrícula se incrementa año tras año, sin importar que los alumnos se inserten al sistema con mayores deficiencias educativas. Ello, motiva a plantear las siguientes interrogantes: ¿Por qué los alumnos del SUAyED abandonan sus estudios?, ¿cuáles son las causas que propician la reprobación?, si los profesores se encuentran preparados para trabajar en la modalidad a distancia y los alumnos son formados en un programa de apoyo al ingreso ¿qué está fallado en el SUAyED? A continuación se presentan datos y algunas reflexiones que, pueden contribuir a responder estas interrogantes.

f) Problemáticas de desempeño

De acuerdo con el Reglamento del Estatuto del SUAyED, de la misma forma que en el sistema escolarizado, los aspirantes a ingresar a la modalidad a distancia deberán aprobar el concurso de selección; pero además, la convocatoria marca que deberá acreditarse un curso propedéutico y que cada entidad académica establecerá el número de estudiantes que podrá ingresar a cada carrera (UNAM, 2009).

No obstante, que los aspirantes del SUAyED deben aprobar el examen de selección para ingresar al sistema, las condiciones en las que se integran a la UNAM son diferentes a las de los alumnos del sistema escolarizado, toda vez que el porcentaje de aciertos alcanzados para ingresar al SUAyED es inferior al que registran el sistema presencial; toda vez que un aspirante a ingresar a la licenciatura en ciencias de la comunicación, en el sistema escolarizado, deberá alcanzar en promedio 105 reactivos de un total de 120 que conforma el examen de admisión; en tanto que un aspirante a esa misma licenciatura puede ingresar al SUAyED con aprobar 55 reactivos.

En el documento “Avances de la Red Colaborativa 4, programa SUAyED” del Consejo de Evaluación Educativa de la UNAM (CEE, 2021) se muestra que en promedio el porcentaje de aciertos alcanzado por los aspirantes del concurso de selección de entre 2016 al 2020-1 se ubicó en un 58%, de las carreras que se

ofertan en la modalidad a distancia, y en el caso específico de los alumnos de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación pasó del 57% de aciertos alcanzados en el 2016, al 50.7% para el año 2020.

Martínez advierte que “los conocimientos previos adquiridos en el bachillerato facilitan u obstaculizan el aprendizaje en los años subsecuentes, ya que el nivel de conocimientos de los estudiantes al inicio de la licenciatura se asocia con el desempeño escolar y la eficiencia terminal” (Martínez, *et al*, 2018: 80). Por lo que se puede inferir que una de las causas del bajo desempeño escolar de los estudiantes tiene su origen en las condiciones en las que los alumnos ingresan a la modalidad a distancia.

En el mismo documento de trabajo interno, se muestra que el 48.7% de los alumnos del SUAyED registran calificaciones reprobatorias en el primer semestre; esta situación va disminuyendo conforme se avanza en la trayectoria y al llegar al cuarto semestre se reduce al 28%. Otra cifra que revela este estudio es el descenso en el promedio de reinscripción, ya que tan sólo al pasar del primer al segundo semestre la permanencia en el sistema baja del 91.7% a 49.6%, y al llegar al cuarto semestre desciende hasta 25.7%. (CEE,2021). Es decir que casi la mitad de los estudiantes deserta en el primer año de ingreso al SUAyED, situación que puede atribuirse a varios factores: 1) que ingresan con conocimientos deficientes -como señala Martínez-; 2) “hay una serie de mitos que rodean a la educación mediada por tecnologías que hace creer que estudiar a distancia es más sencillo que hacerlo en la educación presencial” como lo indica Giraldo (2017) y 3) las falsas expectativas que se tiene de este sistema propician su alta deserción (Núñez, 2010:11). Pero, sobre todo, en esta tesis se considera que la crisis que enfrenta el sistema SUAyED tiene fundamentos de corte didácticos. En el capítulo V de esta tesis, se abunda al respecto.

Siguiendo con el documento Avances de la Red Colaborativa 4, programa SUAyED, la probabilidad de que los alumnos no terminen los créditos marcados en el Plan de Estudios al tiempo curricular es del 89%, asimismo se indica que

existe una probabilidad del 78% de que los alumnos inscritos en este sistema no terminen los créditos marcados en el plan de estudio al tiempo reglamentario (el doble del tiempo que la UNAM otorga a los alumnos del sistema escolarizado).

Si bien las cifras de permanencia y expectativas escolares en este sistema educativo no son alentadoras, llama la atención el crecimiento de la matrícula que registra el SUAyED en los últimos años, pues del año 2009 al 2019, la matrícula de este sistema educativo de la UNAM se elevó en un 500% (CEE, 2021).

No obstante los resultados que el sistema de educación a distancia ha mostrado durante los 17 años de su establecimiento, el discurso institucional se percibe triunfalista. Así lo anunciaba un funcionario de primer nivel de la UNAM:

“Fue un acierto la creación de esta modalidad, que representó una apuesta que la UNAM debe preservar. Es la modalidad con mayor potencial de crecimiento y será la que más transformaciones permitirá realizar en los métodos de enseñanza y difusión del conocimiento en este siglo” (UNAM DGCS, 2017).

A este punto, se considera pertinente reflexionar si lo que comenzó como un proyecto democratizador en los años setenta ha logrado potenciarse con el uso de las tecnologías digitales, o bien, se convirtió en un sistema curricular paralelo que da relevancia al uso tecnológico. En palabras de Díaz-Barriga, parecería muy corto de miras pensar que sólo con la incorporación de la tecnología digital [...] se adecuará el replanteamiento institucional, que el futuro se encuentra únicamente en tecnologizarse, considerar que el reto mayor que se enfrenta es cómo “capacitar” al personal académico en el uso de diversas plataformas digitales da un ejemplo deprimente de cómo ha abandonado su función social y académica” (Díaz-Barriga:2021:9).

**g) La licenciatura en Ciencias de la Comunicación y su comunidad
SUAYED.**

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) los resultados que enfrenta la modalidad a distancia no son diferentes a los que registra este sistema en el resto de las Escuelas y Facultades de la UNAM; no obstante, el discurso sigue siendo el mismo. De acuerdo con la página web institucional, el SUAYED de la FCPyS se encuentra identificado como:

“El medio que permite realizar los estudios de licenciatura en el área de Ciencias Sociales, a partir de una metodología didáctica que requiere del alumno un desempeño activo, responsable y comprometido con su formación profesional, así como con el conocimiento y aplicación de métodos y estrategias de estudio que le permiten realizar un aprendizaje independiente. Los alumnos de este sistema reciben los mismos créditos, certificados y títulos que otorga el sistema escolarizado” (FCPyS,2017).

En la licenciatura en Ciencias de la Comunicación (CC) se forman profesionistas que tienen como rol fundamental la transmisión de mensajes en diversos entornos institucionales, empresas y diferentes ámbitos (económico, político y cultural) de interacción, socialización, integración, movilización y conflicto en el país y en el mundo (FCPyS, 2017).

La plantilla de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación está conformada por 200 profesores, quienes participan en 47 asignaturas que forman parte del plan de estudios de esta licenciatura; los profesores emplean las plataformas Moodle, BlackBoard Collaborate y Zoom, para guiar las clases a distancia. De acuerdo con el perfil del asesor, los profesores a distancia se insertan a esta modalidad previa capacitación; así lo afirma Andrade: “Los asesores [docentes] están capacitados para trabajar en la modalidad educativa a distancia; cuentan con una formación académica y experiencia en las asignaturas para conducir el

aprendizaje conforme al plan de trabajo que han elaborado” (Andrade, Bañuelos, Cabrera, 2014:17).

El Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencia de la Comunicación del SUAyED, mantiene la misma propuesta curricular por asignaturas que el sistema escolarizado, y cada asignatura dispone de un sitio en una plataforma web donde se presenta la información relacionada con el desarrollo del curso: identificación del docente, propuesta de trabajo, contenidos, actividades y criterios de evaluación.

De acuerdo con la División a Distancia del SUAyED de la FCPS, los objetivos que los alumnos deben alcanzar son:

“Aprender en forma significativa, desarrollar la capacidad de autoevaluación para el aprendizaje; compartir y enriquecer conocimientos en un grupo de aprendizaje (alumno, docente, compañeros de grupo); conocer y utilizar diversas tecnologías educativas que apoyen el aprendizaje; mantener un papel activo a lo largo de su proceso formativo; poner en práctica el estudio independiente; estudiar y organizar el aprendizaje a un ritmo personal; investigar y practicar diversas actividades relacionadas con el campo profesional; desarrollar su capacidad para comunicarse y expresarse en forma escrita; participar en grupos de aprendizaje y mantener permanente contacto y comunicación con los académicos de cada una de las asignaturas”. (FCPyS, 2013).

Si bien en el discurso institucional se afirma que los profesores están preparados para asesorar en la modalidad a distancia, y mantienen comunicación constante con los alumnos, Aranda expone que en este sistema educativo “uno de los problemas más serios es la falta de retroalimentación” y abunda: “Pareciera que el papel activo del docente desaparece ante los materiales multimedia” (Aranda, 2021).

A su vez, en su tesis de doctorado, Galicia describe como el SUAyED de la FCPyS ha creado condiciones diferentes para el desenvolvimiento de las prácticas docentes. “La FCPyS no ha logrado construir un marco teórico metodológico que dé sustento y orientación al desarrollo de la educación no convencional. Existe una gran confusión conceptual en el manejo de los diversos términos con que se identifica a las modalidades de educación que actualmente se desarrollan” (Galicia, 2012: 137).

En el estudio *Necesidades de formación de los docentes de las licenciaturas del SUAyED UNAM para la operación de sus programas* Sánchez (2019) revela que para los estudiantes la modalidad a distancia es considerada como “de segunda”, esto es, que tienen poca credibilidad y que no se tiene información ni conocimiento sobre ellas. “Incluso dicen que creían que [la modalidad a distancia] era ‘un mito urbano’ o que “no era válida” (Sánchez, 2019:5).

Aranda narra el testimonio de una egresada, quien obtuvo el título de licenciada en Ciencias de la Comunicación y que lamenta que durante su carrera sólo haya podido conversar en una ocasión con uno de sus profesores:

“Solo pude platicar con un maestro en casi cinco años que duró mi carrera, esto fue en quinto semestre en la materia de teorías de la comunicación, yo estaba acostumbrada a solo saber los nombres de los profesores, en ocasiones contaban con una foto dentro de sus perfiles en la plataforma y si tenía suerte realizaban observaciones a mis trabajos, pero en este caso todo fue diferente, pude platicar con el profesor Jorge [...], fue el más perro que tuve durante toda la carrera, pero fue del que más aprendí” (Aranda, 2021).

En el documento “*Una mirada al SUAyED a 15 años de su creación ¿sistema democratizador o una opción alterna?* Aranda (2021) presenta once entrevistas de alumnos, egresados y empleadores que exponen sus impresiones sobre el SUAyED. En la investigación, los entrevistados cuestionan la eficacia del

sistema. Los cuestionamientos giran en torno a la falta de interacción entre docente y alumno; a la pertinencia de los materiales didácticos; a la obsolescencia de las plataformas digitales, y al desinterés administrativo para responder a los alumnos. “Lo más grave de todo es cuando terminas tu licenciatura y te das cuenta de que no aprendiste nada” (Aranda, 2021).

Justamente los principios didácticos expuestos pueden contribuir a lo que Díaz-Barriga llama reinventar el trabajo docente, donde las tecnologías digitales puedan ser un instrumento, pero no el fundamento de las transformaciones (Díaz-Barriga, 2021b:17)

CAPÍTULO IV. LAS GENERACIONES DE ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI Y ALGUNOS RASGOS DE SU PENSAMIENTO

a) Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de mostrar cómo, a decir de algunos autores, la generación de estudiantes del siglo XXI presenta rasgos característicos propios del empleo del uso de las TIC. Autores como Tapscott refieren que los jóvenes de hoy se distinguen de la población adulta por tener una serie de habilidades relacionadas con la tecnología digital, y llama a este grupo etario “*Net Generation*”; a su vez Howe y Strauss (2000) los denomina “*Millennials*”; para Prensky (2001) son “nativos digitales” y para Orduz son generación “Z” (Orduz, 2014:28). Lo cierto es que los universitarios de hoy constituyen la primera generación formada en los avances de las TIC, que, dependiendo de sus entornos familiares, vive con computadoras personales, teléfonos inteligentes, *smartphone* y en el flujo global de información desde una edad temprana.

Si bien durante las últimas dos décadas, la población juvenil ya se mantenía conectada a estos recursos digitales; en tiempos de confinamiento por el COVID-19, los migrantes tecnológicos incrementaron el uso de la tecnología digital. En palabras de Magnani, “pareciera que cada quien recurrió a lo que tenía a mano (a veces más, a veces menos) para continuar con el diálogo con sus estudiantes: WhatsApp, correo electrónico, *YouTube*, Moodle, *Google Classroom*, Zoom, Jitsi, Meet y más” (Magnani, 2000: 86). Muchos de los recursos tecnológicos que ni siquiera imaginábamos se convirtieron en espacios de clase. Ante la suspensión de actividades los educadores tuvimos que adaptar los espacios para realizar las actividades docentes.

Para identificar lo que implican los rasgos generacionales, partiremos de la conceptualización de “generaciones” y algunos de sus ejemplos.

b) Generaciones

De acuerdo con Ortega y Gasset “las generaciones son una sucesión de individuos signados por un conjunto de intereses comunes en el tiempo [...] se trata de personas que comparten un estilo de aprendizaje, de moda, de circunstancias parecidas. No hay historia posible si no hay generaciones que la sostengan con su convivencia” (Ortega y Gasset, 1951: 388), a su vez Martín propone una definición de generación con una atribución en el cambio del saber: “La teoría de las generaciones forma parte esencial de la historiología, que no es una filosofía constructiva de la historia, ni una mera técnica historiográfica. La generación resulta, según ello, lo único sustantivo de la historia y lo que permite articularla en una continuidad que rompe los cuadros de toda clasificación formal” (Martin, 2009:105).

Ortega y Gasset precisa que las generaciones coexisten en el tiempo y se van formando a lo largo de la historia [...] son muchas las generaciones que cohabitan en cada presente y todas ellas interactúan entre sí. Esto es, la generación *Baby boomer*, la X, Y o Z; sean inmigrantes o nativos digitales, todos son contemporáneos porque comparten un mismo tiempo y espacio. El conjunto de coetáneos es un círculo de actual convivencia, es una generación. El concepto de generación no implica pues primariamente más que estas dos notas: tener la misma edad y tener algún contacto vital (Ortega y Gasset, 1951:390). Es decir, los *millennials* son coetáneos, y los inmigrantes digitales sólo son sus contemporáneos.

Prensky define a los nativos digitales como aquellas personas que nacieron en la era digital, son usuarios permanentes de la tecnología digital con las que satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información, absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos (Prensky, 2001:6). A su vez, los inmigrantes digitales son aquellos que se adaptan a la tecnología, son fruto de un proceso de migración digital que supone un acercamiento hacia un entorno altamente tecnificado al cual han tenido que

adaptarse. El mismo autor advierte que entre estas dos generaciones existen grandes contrastes, entre ellos se encuentra que, mientras que los migrantes tecnológicos tienen tendencia a guardar en secreto la información (el conocimiento es poder), los nativos digitales comparten y distribuyen información con naturalidad, debido a su creencia de que la información es algo que debe ser compartido. Así, para los migrantes digitales, la capacidad de abordar procesos paralelos de los nativos digitales no son más que comportamientos con apariencia caótica y aleatoria. A su vez, los procesos de actuación de los migrantes suelen ser reflexivos y, por tanto, más lentos, mientras que los nativos digitales son capaces de tomar decisiones de una forma rápida y en ambientes complejos, no obstante, carecen de reflexión y ello afecta sus posibilidades de aprendizaje.

c) Diferencias generacionales

La generación de hoy (llámese net, nativo digital, “z”, millennials o centennials) es la primera formada a través de la educación mediada por tecnología digital. No obstante, entre este mismo grupo hay brechas importantes, tan sólo, por ejemplo, durante la pandemia miles de jóvenes han desertado a sus estudios por falta de conectividad, según la IESALC (IESALC, 2020) el 25% del total de los alumnos de las IES abandonaron las aulas.

A diferencia de los profesores, quienes fueron instruidos en un aula con pupitres, con un pizarrón al frente, en un estilo de clase frontal en la que el profesor era el centro del proceso educativo, las generaciones de hoy en día emplean la computadora desde los primeros años de la educación básica, hacen búsquedas en internet y tienen a su alcance la información con tan sólo “*googlear*” un término. No obstante, el empleo de la tecnología digital no implica *per se* una innovación educativa, pues en palabras de Díaz-Barriga:

“No se ha trabajado lo suficiente sobre los cambios que demanda una planeación didáctica, sobre qué significa trabajar de una clase frontal

donde el foco de atención está en la palabra de quien habla a un modelo educativo de multimedios, donde cada alumno, a partir de su aquí y ahora, tiene acceso a la información que desea, está en la ventana del mundo y desarrolla procesos de pensar diversos” (Díaz-Barriga, 2013:7).

Regresando a los tipos de generaciones existentes, Kumar et al. (2008:572) explican que entre los años 1946 a 1964, posteriores a la segunda Guerra Mundial, algunos países anglosajones experimentaron un repunte en la tasa de natalidad, motivo por el que a los nacidos en esos años se le conoce como la generación “Baby Boomers”. Se trata de una generación que creció sin internet y que poco a poco fue siendo testigo de las transformaciones (la expansión de la información, la llegada de las computadoras, la telefonía celular y los dispositivos móviles). A partir de entonces, se inician las clasificaciones de generaciones, “X” e “Y” que incluyen a aquellas personas que nacieron entre las décadas de los años 60 y 70 y cuya característica principal, es haberse adaptado al empleo de las TIC en el transcurso de su vida.

García, Portillo y Benito (2007) identifican a los nativos digitales de la siguiente manera: Navegan con fluidez, y tienen habilidades que otros individuos de la sociedad no poseen, tienen habilidad en sus pulgares y en el uso del mouse; utilizan reproductores de audio y video digitales a diario; no toman nota en las clases, toman fotos digitales que manipulan y envían; además de usar sus ordenadores para crear videos, presentaciones multimedia, música, blogs, etc. A su vez Cabra y Marciales, (2009) parten de la premisa de que la edad no determina el uso y las prácticas de las TIC, por lo que consideran que ello no garantiza que el uso tecnológico sea elevado y adecuado en todos los contextos. Ambas posturas son tomadas en cuenta, no obstante, para fines prácticos en el presente trabajo se retoma la clasificación generacional que hace Prensky.

Marc Prensky precisa que las migrantes digitales, al igual que cualquier inmigrante “aprendemos –cada uno a su ritmo- a adaptarnos al entorno y al

ambiente, pero conservando siempre una cierta conexión con el pasado” (Prensky, 2001:7) y Ospina (2012:5) señala que una de las características de las sociedades actuales es que se encuentran altamente conectadas, creando un escenario donde se dan cita renovadas formas de sociabilidad.

d) Pensamientos convergente y divergente

Autores como Guilford (1980) y Kolb (1984) advierten sobre formas de pensamiento a través de estilos que se identifican como convergentes y divergentes. Guilford apunta que el pensamiento de tipo convergente es analítico, deductivo, riguroso, formal y crítico. Consiste en la construcción de ideas y en cuyo planteamiento sólo existe una respuesta correcta para un problema determinado. En tanto que el pensamiento divergente es sintético, inductivo, expansivo, libre, informal, y creativo, que consiste en una variedad de soluciones para determinado problema y Kolb señala que los alumnos que emplean el pensamiento convergente son buenos para resolver problemas, tomar decisiones y aplicaciones prácticas. Reciben este nombre porque trabajan mejor en situaciones donde hay una sola respuesta correcta y una solución a una pregunta o problema. El autor argumenta que quienes emplean el pensamiento divergente tienen una habilidad imaginativa y conciencia del significado y valores. Reciben esta denominación por ser buenos en situaciones que necesiten generar un amplio rango de ideas alternativas, identifican problemas, se involucran en el aprendizaje por experiencia y actividad en grupo. Ambos autores concuerdan en que los estilos son influidos por el tipo de trabajo, tareas y presión y pueden cambiar con el desarrollo del individuo y el ambiente que le rodea.

Guilford (1980:11) precisa que los rasgos que forman parte del producto creativo son fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, penetración y, elaboración, mismos, que se define de la siguiente manera en la tabla 4-1.

Indicadores del producto creativo.

No.	Indicador	Definición.
1	Fluidez	Capacidad de dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones o alternativas.
2	Flexibilidad	Capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver desde distintos ángulos un problema.
3	Originalidad	Se refiere a la novedad desde un punto de vista estadístico.
4	Redefinición	Capacidad para encontrar funciones y aplicaciones diferentes de las habituales, agilizar la mente, liberarnos de prejuicios.
5	Penetración	Capacidad de profundizar, ir más allá y ver en el problema lo que otros no ven.
6	Elaboración	Capacidad de incluir detalles.

Tabla 4-1. Fuente: Elaboración propia.

Con los rasgos expuestos, se presenta un análisis retomando las características de los alumnos nacidos durante la década de los noventa y sobre quienes, ya se ha indicado, su principal característica es el uso de las TIC y en particular la forma como trabajan y permanecen en las redes sociales.

Moore, quien sostiene que los niños [alumnos] que se han criado y se han desarrollado a la par que la computadora, piensan de forma diferente al resto de las personas, desarrollan mentes hipertextuales, saltan de una cosa a otra. “Es como si sus estructuras cognitivas fueran paralelas, no secuenciales” (Moore, 1997: 45), en sentido diferente Guilford (1980:12) advierte que las operaciones de memoria que comúnmente han sido despreciadas en su contribución no sólo a la creatividad sino también a la inteligencia en general, deben ser reconocidas en su función de sustento para el pensamiento. Una buena organización del material almacenado pertinente en la resolución de problemas supone una indirecta, aunque valiosa aportación a la creatividad. Una buena memoria, contribuye a pensar con eficacia.

A continuación, se comparan los rasgos del pensamiento de los nativos digitales construyendo un eje que permita visualizar cómo el pensamiento de Prensky podría enunciarse a partir del planteamiento de Guilford. En la tabla 4-2, se comparan algunos rasgos de los alumnos *millennials* para identificar su tipo de pensamiento, retomando las características que Prensky presenta.

Rasgos del pensamiento de nativos digitales.

No	Rasgos del pensamiento		
	Nativos digitales Prensky (2001:8)	Indicador (Guilford, 1980:11)	Predominancia de una forma de pensamiento
1	Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.	Fluidez – Originalidad	Divergente
2	Prefieren los gráficos a los textos.	Elaboración	Divergente
3	Se inclinan por los hipertextos.	Originalidad	Divergente
4	Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red.	Redefinición	Divergente
5	Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción.	Penetración	Divergente
6	Requieren de recompensas inmediatas a sus actividades.		Convergente
7	Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.		Convergente
8	Prefieren ambientes lúdicos a los tradicionales.	Redefinición	Divergente
9	Necesidad imperiosa de socializar vía web.	Redefinición	Divergente
10	Tienen necesidad de compartir pensamientos, emociones y todo tipo de información.	Elaboración	Divergente

Tabla 4-2. Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla anterior, de las diez características analizadas, los nativos digitales demuestran que al menos ocho responden a un pensamiento de tipo divergente; el trabajo colaborativo es fundamental para ellos; tiene la capacidad de realizar varias tareas a la vez y sobre todo resalta su preferencia por los ambientes lúdicos; aquí resulta oportuno abordar el tema de la gamificación, que de acuerdo con Posada es la técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo e implica actividades lúdicas para que el estudiante puede ser influenciado y motivado en cualquier momento del proceso (Posada, 2013:19) permitiendo que el alumno centre la atención y el enfoque, por lo cual se traduce en un mecanismo propicio para mediar en procesos educativos (Brian, 2014:12). Así, las tecnologías digitales pueden convertirse en un elemento que facilita la innovación de estrategias en estos campos; respondiendo a lo que Prensky apunta en cuanto a que a los nativos digitales les atrae hacer varias cosas al mismo tiempo [...] prefieren los formatos gráficos y los juegos” (Prensky, 2001:6) que nos lleva a identificar un pensamiento de corte divergente.

No obstante, como también se muestra en la tabla 4.2, este grupo etario también maneja un pensamiento de corte convergente, que se encuentra relacionado con una condición de impaciencia, demanda de recompensas inmediatas a sus actividades y muestra desesperación en sus actos, lo cual al mismo tiempo puede responder al uso frecuente de videojuegos, pues en palabras de Moll, los juegos, a los que de manera frecuente recurren los *millennials* se encuentran orientados a competencias, premios, metas, niveles, entre otros [...] a través de los recursos lúdicos que se puede persuadir a los estudiantes, directa o indirectamente para el cumplimiento de sus objetivos (Moll, 2014:239).

Siguiendo el mismo ejercicio de comparación, en la tabla 4-3 se analiza el tipo de pensamiento que de acuerdo con Prensky muestran los inmigrantes digitales, siguiendo también la propuesta de Guilford.

Rasgos del pensamiento de inmigrantes digitales.

No.	Rasgos del pensamiento	
	Migrantes digitales Prensky (2001:9)	Tipo de pensamiento aplicable
1	Prefieren moverse dentro de un escenario conocido.	Convergente
2	Se pronuncian por instruir lenta y seriamente.	Convergente
3	Se pronuncian a favor del orden.	Convergente
4	Rechazan las multitareas.	Convergente
5	No justifican que el proceso educativo sea divertido.	Convergente
6	Son reflexivos.	Convergente
7	Prefieren el texto al gráfico.	Convergente
8	Prefieren recurrir a manuales que al aprendizaje por descubrimiento.	Convergente
9	Consideran al conocimiento como una adquisición propia.	Convergente
10	Se adaptan a los cambios.	Divergente

Tabla 4-3. Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, se observa que, de las diez características citadas los inmigrantes digitales responden a nueve consideradas dentro de los rasgos de corte convergente. Pues prefieren moverse en ambientes conocidos, mantener un orden, generalmente una planeación y considerar que el conocimiento requiere de una reflexión; no obstante, se trata de un grupo coetáneo que sabe adaptarse a los cambios, situación que le permite desarrollar un pensamiento flexible y, por

ende, estar a dispuesto a aprender en nuevos ambientes. En palabras de Prensky “aprendemos (los inmigrantes digitales) –cada uno a su ritmo- a adaptarnos al entorno y al ambiente” (Prensky, 2001: 7). Lo anterior puede potenciarse ya que, justamente la condición de ser reflexivo y no impaciente (característica de los nativos digitales) permite al inmigrante digital adaptarse a los cambios, lo cual es considerado por Guilford como un indicador de “flexibilidad” (Capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas).

A su vez, Bartolomé *et al.* (2004:4) coinciden en que el alumno del futuro requiere reforzar las siguientes competencias:

- Ser flexible y saber adaptarse.
- Desarrollar habilidades para el autoaprendizaje.
- Desarrollar el sentido crítico.
- Trabajar en equipo y saber trabajar en red.
- Aprender a dialogar.
- Ser capaz de participar activamente en los procesos.

De lo anterior se desprende que, de acuerdo con los autores, es indispensable reforzar elementos que permitan desarrollar el pensamiento analítico y reflexivo en el aprendizaje (ambos corresponden al pensamiento convergente); asimismo, consideran que es necesario que los nativos digitales sean más flexibles, adaptables, trabajen en equipo, aprendan a dialogar, y a participar activamente en el trabajo escolar, y no sólo en el juego, (estos últimos corresponden al pensamiento divergente). Asimismo, se demuestra la necesidad de conjuntar ambos tipos de pensamiento.

A este punto, conviene hacer la observación de que el empleo de las TIC registra una masificación en su uso durante las últimas décadas. De acuerdo con *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información 2018* (INEGI, 2018), hay una tendencia actual a ampliar el uso social de las tecnologías digitales toda vez que mientras el número de usuarios de internet

aumentó 6.3 puntos porcentuales entre los años 2016 al 2018, los usuarios de computadora disminuyeron 2 puntos porcentuales en el mismo periodo. Ello, puede ser consecuencia de la evolución de las TIC y del uso de internet entre otros dispositivos como el teléfono móvil.

Kolb sostiene que “el ambiente que rodea a los estudiantes modifica su estilo de aprendizaje” (Kolb, 1984:22). Podría inferirse que el arribo de las TIC al proceso educativo ha propiciado la conformación de un nuevo pensamiento, y con ello, un nuevo estilo de aprendizaje. Ante ello, el profesor debe adaptarse para desenvolverse en los nuevos entornos tecnológicos, al igual que ya lo hace el alumno.

Cabero señala que en esta era se espera que los estudiantes adquieran nuevas competencias y habilidades destinadas no sólo al dominio cognitivo, sino también a su capacidad para aprender, desaprender, y reaprender para adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad (Cabero, *et al*, 2006:265). Y es que los escenarios que plantea la sociedad del conocimiento llevan a que los alumnos sean formados bajo perspectivas y planteamientos diferentes a como han sido formados en generaciones anteriores. Al respecto, Cabero advierte que la formación no puede ser la misma, debido a que las características potenciales con las que se incorporan los alumnos al mundo escolar, producto de su experiencia con las tecnologías multimedia y la exposición con los medios de comunicación, “son notablemente distintas a como se incorporaron los alumnos a las instituciones formativas a mediados del siglo XX” (Cabero, 2016:29).

e) A manera de cierre

Analizar los diferentes rasgos de pensamiento permitió identificar que el empleo de las TIC no garantiza la aplicación del pensamiento de corte divergente, mismo que ya se empleaba desde el siglo pasado. Si bien, los nativos digitales emplean las TIC desde su nacimiento; aquí se ha mostrado que no necesariamente cuentan con un tipo de pensamiento expansivo y que su condición de querer

recibir información inmediata a través de condicionamientos y la falta de reflexión, los limita. Asimismo, se reconoce que los inmigrantes digitales pueden aprender a su ritmo, adaptarse al entorno y al ambiente digital actual, estar dispuestos a enfrentar cambios, y estas características llamada flexibilidad pertenece al tipo de pensamiento divergente.

Llámesen nativos o migrantes digitales, todos tenemos el reto de potenciar el uso de las TIC, de reconocer cómo las tecnologías digitales son una herramienta potente para apoyar los procesos de aprendizaje. Los primeros, necesitan aprender a resolver problemas de una mejor manera, más analítica, clasificando información viable y no viable, es lo que se llama pensamiento crítico y reflexivo; mientras que los segundos, requerimos emplear las TIC desde una perspectiva más creativa. En esta tesis se propone el empleo y la selección de materiales para el desarrollo del aprendizaje, se trata de recursos como el aula invertida a través de la cual el alumno pueda **seleccionar los materiales** a emplear para propiciar su aprendizaje y que consiste en que cada alumno pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje, ya que este no se impone desde la clase en modo alguno. Otra de las propuestas es la docencia distribuida y la pedagogía de la co-asociación que muestran que el apoyo en tecnologías digitales requiere abandonar la perspectiva de un aprendizaje homogéneo, propio de las teorías instruccionales y el aprendizaje colaborativo en el que todos los participantes pueden ser fuentes potenciales de influencias educativas. Se considera menester impulsar el sentido crítico, trabajar en equipo, aprender a dialogar y mantener una interacción (docente/alumno; alumno/alumno y alumno/contenidos) para potenciar el proceso educativo.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

Este capítulo consta de tres secciones, la primera integra la Problemática que plantea las cuatro principales dificultades detectadas en el SUAyED, de éstas se construye la pregunta de investigación; la segunda sección es la Construcción de la estrategia metodológica de corte cualitativo y se relata paso a paso cómo se llevó a cabo la prueba piloto y la construcción de los cuestionarios; por último, la tercera sección es la construcción del guión de la entrevista que emerge de las respuestas que se extraen de los cuestionarios aplicados a docentes y a alumnos.

a) Problemática

Si bien esta investigación da inicio antes del desarrollo de la pandemia, se considera que el COVID-19 hizo patente la necesidad de que la educación se apoye en las tecnologías, pero desde una perspectiva didáctica. Por ello se considera menester considerar este contexto.

A partir del mes de marzo del año 2020, en época de confinamiento a causa del COVID-19, las clases se trasladan a las casas de alumnos, docente, directivos y de todos aquellos que conforman el sistema educativo; la conectividad fue la solución aparente para estudiar, pero entonces, el problema se hizo visible, pues en México, el 79.9% de las personas reportaron dificultades para continuar con sus estudios; el 48.5% por falta de equipo de cómputo e internet y el 31.4% por falta de apoyo por parte de los maestros (IESALC,2020).

En palabras de Boaventura de Sousa (2021) “la pandemia tocó los límites de la incertidumbre, desordenó los tiempos individuales y colectivos, además de cuestionar los esquemas tradicionales”. En México, en tan sólo un mes la Secretaría de Educación Pública implementó el programa educativo “Aprende en casa” a través de televisión para mantener las clases durante la pandemia a cargo de la Televisión Educativa de México y con apoyo complementario de la herramienta *Google Classroom*. Si bien, para el Gobierno de México esta

iniciativa fue exitosa y “9 de cada 10 niños adquirieron los aprendizajes con la estrategia de Aprende en Casa” y el 94% de los profesores dijeron sentirse satisfechos con los contenidos de este programa (CONAFE, 2020); los colectivos universitarios, señalaron “tener otros datos” y presentaron un estudio con el que los docentes evaluaron el programa con una media del 7.11% y en el que sólo el 57.1% de los alumnos encuestados pudo responder sobre si lograron aprender con Aprende en Casa (Medina, Garduño, Chao. 2021). Lo cierto es que docentes y alumnos tuvieron que enfrentar las complicaciones del SARS-COV-2 en condiciones altamente complejas; adecuando sus espacios en casa; la sala, comedor, recámara, cualquier espacio fue empleado para dar continuidad a las actividades educativas.

Hoy en día es impensable concebir la educación sin el uso de las tecnologías; y si bien la didáctica es una disciplina del y para el docente, durante su larga historia se ha aplicado en ambientes presenciales, por siglos la tecnología se ha incorporado al acto educativo, primero fue el libro, a principios del siglo XX fue la radio, la televisión y hasta el cine han sido herramientas de apoyo para la didáctica, que hoy en día ve a la tecnología digital como un aliado pero que, con todo y sus pantallas de computadora, de *Smartphone*, de diversos dispositivos móviles, -a decir de Díaz-Barriga- necesitamos reconocer y aceptar que la tecnología digital acompaña a la educación, pero que acompañar no es sinónimo de que ella por sí misma transformará, ni a la educación, ni al acto didáctico (Díaz-Barriga, 2021:11).

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se imparten tres modalidades de estudio: Escolarizada, Abierta y a Distancia. En la modalidad escolarizada los alumnos asisten de manera presencial a las aulas de la Facultad; en la modalidad abierta los alumnos asisten a la Facultad, únicamente los días sábado para la revisión de trabajos, asesorías, presentación de exámenes, o simplemente, para resolver dudas; mientras que en la modalidad a distancia cursan su carrera desde el lugar donde se encuentren conectados a internet y a través de una

plataforma digital interactúan en forma virtual. No obstante, a pesar de ser modalidades educativas que responden a condiciones diversas, comparten la misma propuesta curricular por asignaturas.

Esta falta de plan de estudios elaborado en exprofeso para la modalidad a distancia representa un primer problema para el SUAyED. En palabras de Coll (1992) los planes de estudio respetan la lógica de cada una de las disciplinas y en este caso, la ausencia de un plan de estudios constituye una barrera del conocimiento de los problemas de la realidad. Un segundo problema que se detecta es que en la modalidad a distancia existe una planeación del curso en una plataforma digital producto de un diseño instruccional, esta situación torna complejo al sistema, pues la posibilidad de razonar, argumentar, inferir, deducir y demostrar se ve limitado en una plataforma cuyas actividades han sido previamente programadas, sin considerar las situaciones que enfrenta cada grupo escolar.

Pero tal vez el problema más serio y evidente que enfrenta el SUAyED son los resultados de índice de reprobación y permanencia pues el 48% los alumnos de las generaciones 2005-1 al 2019-2 registraron calificaciones reprobatorias en el primer semestre y en cuanto a la permanencia desciende del 91.7% al 25.7% entre el primer y cuarto semestre (CEE,2021). Es decir que más de la mitad de los estudiantes deserta en los primeros años de su ingreso a la modalidad a distancia de la UNAM.

Por último, el cuarto problema que se advierte es el resultado del estado del arte de esta Tesis doctoral en el que se detecta una ausencia de investigación en materia de estrategias didácticas acordes a las condiciones que demanda la educación a distancia. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se han realizado diversas investigaciones en cuanto a la operación del SUAyED, pero la mayoría de ellas gira en torno al uso de la tecnología, al rol del docente como asesor del sistema, a la identidad que el asesor mantiene como figura docente;

empero no se ha trabajado en torno a la didáctica en este sistema, vista desde la perspectiva del docente.

Meso, Pérez, y Mendiguren (2011) sostienen que a pesar de que los docentes de la modalidad a distancia se apoyan en mediatecas virtuales, bibliotecas electrónicas y plataformas digitales registran un desfase entre la potencialidad de las TIC incorporadas en las aulas y la escasa renovación de los procesos pedagógicos. Al respecto Touriñán, Olveira, y Rodríguez (2003), plantean cinco problemas que dificultan la integración de las TIC como herramienta de trabajo diario: 1) Limitación en el acceso de tecnología digital, 2) rapidez de los avances tecnológicos, 3) ausencia de una efectiva coordinación de actuaciones en favor de la receptividad de las TIC, 4) la escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación y 5) la necesidad de una nueva planificación efectiva desde la administración educativa respecto a la accesibilidad, receptividad y flexibilidad en la nueva demanda de la educación.

Aunado a lo anterior, puede agregarse la falta de una didáctica en el uso de las TIC como herramienta de trabajo para el aprendizaje.

Se plantea la **pregunta de investigación**: ¿Cuáles son los principios didácticos que orientan las estrategias y recursos didácticos que emplean los docentes del SUAyED de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UNAM? Para ello se establecen los siguientes objetivos:

- Identificar las estrategias didácticas que emplean los docentes del SUAyED
- Documentar las prácticas docentes
- Plantear principios didácticos que puedan ser aplicados a la educación a distancia en la búsqueda por proponer una didáctica acorde a esta modalidad educativa

En palabras de Meirieu el docente no solo debe tener un conocimiento profundo de los contenidos que trata de transmitir (condición imprescindible), sino que debe investigar qué aspectos debe tener en cuenta en sus alumnos, especialmente cómo acceden a los conocimientos, así como explorar esa conexión entre los dos proyectos, el de enseñar y el de aprender (Meirieu, 2002).

b) Construcción de estrategia metodológica

En el desarrollo de esta investigación, se emplea una metodología de corte cualitativo, que de acuerdo con Taylor y Bogdán sigue un diseño de investigación flexible, toda vez que “en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (Taylor y Bogdán, 1984:7).

Para la obtención de datos se trabajó con una metodología de corte cualitativo, se emplearon las llamadas técnicas de conveniencia, pero aplicadas a la investigación cualitativa, además se empleó la técnica de grupos extremos, que de acuerdo con Kleining (1995), permite delimitar submuestras que difieran diametralmente una de otra. Para conocer la opinión de los estudiantes se decidió trabajar con estudiantes de tercer y séptimo semestre, los primeros a un año de haber ingresado a la licenciatura y, los segundos, a un año de concluir sus estudios, en tanto, para los profesores se tomaron en cuenta los principios que establece Huberman sobre los ciclos de vida docente clasificados de la siguiente forma: etapa novel (ciclo inicial, crisis); etapa de madurez (experimentación) y etapa de consolidada (experiencia, estabilización y compromiso) (Huberman, 1990:82).

Con el fin de propiciar un acercamiento para conocer la opinión de estudiantes y profesores se aplicó como piloto un cuestionario con un enfoque organizado para la obtención de datos. En este sentido, Downing y Haladyna (2006) señalan que el cuestionario y los ítems o preguntas que lo integran se obtienen a través de

una serie de pasos y cuyas actividades adyacentes deben ser debidamente planificadas y correctamente ejecutadas a fin de producir un instrumento que midiera de manera precisa y consistente el dominio pretendido.

Primero, se definieron los tópicos a explorar (desempeño del docente), así como las dimensiones (didáctica, integración del aprendizaje y retroalimentación), se construyeron y descartaron algunas preguntas que se organizaron de tal forma que permitieron identificar las características de la población, experiencias educativas, percepción y retroalimentación del proceso de aprendizaje en el ambiente educativo.

Diseño y aplicación del cuestionario

Se diseñó y aplicó un cuestionario de 26 preguntas (19 de opción múltiple y 7 abiertas) a ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres de entre 24 y 60 años, elegidos entre los alumnos que contaban con estudios de preparatoria, carrera trunca y licenciatura concluida. Todos habían suspendido sus estudios entre uno y diez años antes de inscribirse en el sistema de educación a distancia, y uno de ellos presentaba una discapacidad. Por lo que respecta al caso de los docentes se eligieron a tres docentes (dos mujeres y un hombre) entre 31 y 60 años, todos con estudios de maestría y que imparten clases en el sistema presencial. Los cuestionarios del pilotaje para alumnos y docentes se aplicaron en las últimas semanas del mes de junio de 2019.

Una vez aplicada la prueba piloto en la modalidad en línea, y con el fin de validar los instrumentos, se llevó a cabo un análisis que permitió identificar si las preguntas planteadas proporcionaban información para las dimensiones definidas en la matriz de elaboración de Ítems. De acuerdo con Domínguez (2017: 90) el análisis de los datos se constituye en las distinciones que el investigador va percibiendo.

Las respuestas quedaron registradas dentro una hoja de cálculo, lo cual permitió la manipulación de los textos y posterior análisis e interpretación de resultados.

Una vez aplicado el pilotaje y con los resultados de éste, debo reconocer que mi visión respecto a los encuestados cambió considerablemente, situación que me permitirá contar con elementos más precisos para realizar el guion de la entrevista. Al analizar los resultados llamaron la atención tres respuestas. La pregunta: ¿Recibió capacitación para el empleo de la plataforma? ¿Enfrentó dificultades con el uso de la plataforma?, al respecto todos los docentes respondieron en forma afirmativa; no obstante, las respuestas de los estudiantes evidenciaron dificultades en el uso de las TIC por parte de los docentes, situación que refirieron limita sus aprendizajes; otra de las preguntas en las que se identificó contradicción entre ambos grupos es la pregunta ¿Cuáles actividades propician la reflexión? la respuesta de los docentes fue “las lecturas” mientras que los estudiantes respondieron “los recursos multimedia”; por último al abordar el tema de la retroalimentación los docentes consideraron que es suficiente para que los alumnos desarrollen los aprendizajes mientras que los alumnos respondieron que ésta resulta insuficiente. En la tabla 5.1 se concentran los resultados de la prueba piloto.

Tabla 5-1. Confrontación en pilotaje.

No.	Pregunta	Respuesta Docentes	Respuestas Alumnos
1	¿Recibió capacitación para el empleo de la plataforma? ¿Enfrentó dificultades con el uso de la plataforma?	Todos recibieron capacitación al ingresar al sistema. Dicen no tener dificultades con el uso de la plataforma.	Hay dificultades en el uso de TIC por parte de los docentes que limita el aprendizaje.
2	¿Cuáles actividades propician la reflexión?	Las lecturas.	Uso de multimedia (videos, audios).
3	Retroalimentación.	Es suficiente para que desarrollen el aprendizaje.	No hay suficiente retroalimentación. Me he quedado con muchas dudas. Se requiere más participación del docente.

Fuente: Elaboración propia.

Para identificar las mejoras al cuestionario, se buscó conocer la forma como los sujetos interpretan las preguntas, se identificaron las preguntas que debían ser replanteadas de acuerdo con lo que se buscaba y en los casos necesarios se

elaboraron preguntas secundarias que permitieron reforzar las respuestas de las preguntas primarias. Una vez realizada la aplicación del pilotaje e identificado el análisis de las preguntas y respuestas, se llevó a cabo la interpretación y mejora de los instrumentos. De esta forma se replantearon las preguntas; por lo que respecta al tema de la capacitación, la pregunta se modificó a: ¿considera que la capacitación recibida para impartir en la modalidad a distancia es suficiente? Sobre el tema de las actividades que propician la reflexión, esta cambió a pregunta abierta, al igual que el ítem relacionado con la retroalimentación. Para Martínez (2006) el proceso de la interpretación implica: la observación de los detalles, la asociación de los significados, la realización de las inferencias, para comprender que los hechos, los significados, las instituciones, y los sujetos son parte de una estructura mucho más compleja, que requiere de un análisis fino y profundo.

Una vez validados los cuestionarios, se colocaron en un formulario de Google para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos y se envió solicitud a los estudiantes y profesores a partir del 9 de septiembre de 2019. En un primer momento los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico a 305 estudiantes y 158 profesores, considerando la base de datos con la que contaba la autora, y en un término de 30 días sólo se contaba con 16 respuestas de alumnos y 10 de profesores. Ante la escasa respuesta, se solicitó el apoyo de la Coordinación de Educación a Distancia de la FCPyS para alojar los instrumentos en la plataforma de la Facultad, por espacio de una semana. El mensaje colocado en el banner es el siguiente:

Banner publicado con el mensaje de invitación para participar en el cuestionario.

¡Ayúdanos a proponer mejoras para nuestro Sistema Educativo!

Por favor contesta el cuestionario que forma parte de una investigación doctoral sobre el SUAyED de la FCPyS, que tiene entre sus objetivos:

Conocer la percepción que tienen profesores y alumnos de los materiales didácticos e identificar las estrategias y recursos didácticos empleados en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación SUAyED

¡Gracias por tu participación!

Cuestionario para alumnos

Cuestionario para profesores

Transcurridas las primeras tres horas de haber publicado el banner que redireccionaba al cuestionario del formulario Google, se contabilizaron 80 respuestas de alumnos y 22 de profesores. Los cuestionarios permanecieron en la plataforma durante quince días, toda vez que en la FCPyS se registró un paro de labores siendo retirado el instrumento de la plataforma el día 15 de noviembre del 2019. Se alcanzó una participación total de 521 alumnos y 79 de docentes.

Debido a que los alumnos a distancia pueden cursar materias de diferentes semestres en forma paralela, los cuestionarios obtuvieron las respuestas de alumnos y profesores de los nueve semestres que forman parte de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, empero, también se obtuvieron respuestas de alumnos y profesores de las licenciaturas en Relaciones Internacionales, Sociología y Administración Pública.

Una vez compiladas las respuestas de los cuestionarios, se procedió a analizar la información almacenada en las hojas de cálculo, siendo seleccionadas sólo aquellas respuestas que forman parte de los grupos de docentes y alumnos elegidos para esta investigación. De esta manera la muestra quedó conformada por 165 alumnos, 108 pertenecientes al tercer semestre y 57 al séptimo semestre, los primeros por haber transcurrido el primer año de universidad, situación les permite contar con elementos para opinar sobre el tema; y los segundos por encontrarse a dos semestres de concluir su carrera profesional. Asimismo, se

consideraron las respuestas de 79 docentes participantes. Se trata de profesores que forman parte de la plantilla de las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, Sociología, Relaciones Internacionales y Administración Pública.

Construcción y aplicación del guión de entrevista a docentes

Para Martínez la entrevista es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa que tiene como propósito obtener información con relación a un tema determinado (Martínez, 1999: 7) y para realizar una entrevista que brindara la información precisa que requería esta investigación se construyó previamente un guión de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, mismas que revelaron los temas considerados como focales en sistema, de los cuales dos se aprecian como áreas de oportunidad y tres como fortalezas. Así, los temas focales son los siguientes:

1. **Aprendizaje autónomo.** Los docentes y alumnos encuestados refirieron que una de las mayores fortalezas que tiene la educación a distancia es el aprendizaje autónomo pues la posibilidad de que el alumno mantengan un rol activo administre sus tiempos, a través de una plataforma y aprendan a su ritmo, fue considerado como una ventaja de esta modalidad de estudio.
2. **Motivación.** Para los encuestados la motivación es un área de oportunidad en la modalidad a distancia que tiene que fortalecerse para alcanzar la permanencia de los estudiantes.
3. **Comunicación.** La interacción entre docentes-alumnos; alumnos-alumnos y docentes-administrativos fue considerada como un área de oportunidad del sistema.
4. **Retroalimentación.** Las respuestas de los alumnos mostraron que la retroalimentación que reciben de los docentes es escasa por lo cual se considera como un área de oportunidad del sistema.

5. **Habilidades digitales.** El empleo de la tecnología digital como parte del sistema educativo es considerado por alumnos y docentes como una fortaleza del SUAyED.

Una vez identificados los temas focales, se procedió a la construcción del guión de las entrevistas, quedando conformado de la siguiente manera:

1. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para motivar a sus alumnos a aprender?
2. Los alumnos opinan que la retroalimentación que reciben de los docentes no es suficiente para que desarrollen los aprendizajes, ¿qué opina de ello?
3. Los alumnos consideran que las lecturas que se encuentran en la plataforma son excesivas, ¿usted qué opina?
4. ¿Qué opinión le merecen los recursos didácticos que se emplean en la plataforma?
5. ¿A qué dificultades se ha enfrentado como docente del SUAyED?
6. ¿Qué características considera requiere un docente para impartir en el SUAyED?

Para seleccionar a los docentes entrevistados se tomó en consideración que sus características fueran representativas, es decir, hombres, mujeres, docentes nóveles, consolidados, con estudios de licenciatura, maestría y doctorado.

Con el fin de establecer contacto con los docentes se enviaron 21 correos a docentes que en primera instancia respondieron al cuestionario y que ofrecieron la dirección de su correo personal en el cuestionario, los correos fueron personalizados. Siete docentes respondieron favorablemente.

De esta forma se estableció contacto directo con seis de ellos y con uno la entrevista se realizó vía Skype, toda vez que para ese momento la pandemia del COVID-19 demandaba una etapa de confinamiento.

Y se aplicaron siete entrevistas a docentes, y considerando el principio de representatividad cualitativa, se siguió la clasificación del ciclo de vida docente con las siguientes etapas:

- **Docente Novel:** Hombre de 28 años con nivel de licenciatura con un año de experiencia laboral. Mujer de 32 años con estudios de maestría, experiencia laboral de 2 años.
- **Docente Maduro:** Hombre de 41 años con estudios de maestría, 11 años de experiencia docente. Mujer de 48 años, doctorante, 13 años de experiencia docente. Hombre de 50 años, con doctorado, 25 años de experiencia laboral.
- **Docente Consolidado:** Mujer de 61 años con estudios de doctorado, 34 años de experiencia docente. Hombre 60 años con estudios de maestría, 31 años de experiencia docente.

CAPÍTULO VI. RASGOS EN COMÚN VS. RASGOS EN CONFLICTO

Este capítulo se encuentra conformado por dos secciones. En la primera se exponen los resultados de la información que arrojaron los cuestionarios aplicados a docentes y alumnos. En tanto que en la segunda sección se lleva a cabo un análisis de los datos y testimonios obtenidos en la investigación para identificar los principios didácticos que subyacen en las estrategias e instrumentos empleados por los docentes del SUAyED. Los testimonios se entremezclan con los principios didácticos que se asumen como orientación de esta investigación y que fueron presentados previamente durante la construcción del estado del arte.

Siguiendo la técnica de grupos extremos (Kleining,1995) que permitió comprender el fenómeno de forma hologramática, al finalizar cada una de las secciones, se exponen las matrices de resultados. En la primera matriz, se presentan las posturas de los alumnos de tercer y séptimo semestre considerando los temas: Datos generales, familiaridad con el uso de la tecnología digital, percepción de la plataforma y educación a distancia; en la segunda matriz se presentan las posturas de docentes nóveles frente a los docentes experimentados. Por último, en la tercera matriz se exponen las opiniones de alumnos frente a las posturas de los docentes y se realiza una valoración considerando los rasgos en común, versus los rasgos en conflicto de los grupos de estudio. Para finalizar el capítulo se exponen y analizan las diferentes estrategias didácticas que emplean los docentes del SUAyED.

Para esta investigación se entrevistaron a 165 alumnos, 108 estudian en tercer semestre y 57 en el séptimo semestre. La información que se extrae de los cuestionarios revela notables diferencias entre los grupos analizados, diferencias que van desde la edad, hasta la percepción que tienen los estudiantes sobre su aprendizaje; en el caso de los estudiantes de tercer semestre se trata de una población mayoritariamente joven (24 a 28 años) que cuenta con estudios de preparatoria, dice emplear las redes sociales para la diversión y el

entretenimiento, considera que para mejorar su aprendizaje en el SUAyED, sus profesores requieren tener mayor dominio de los recursos digitales y reclaman la disminución del número de lecturas y contenidos en las plataformas; en tanto que el grupo de séptimo semestre se encuentra en una edad madura (39 a 43 años), tiene estudios de preparatoria, pero también carrera trunca y hasta estudios de posgrado; dice emplear las redes sociales para socializar, e informarse; proponen realizar ponencias, foros y seminarios durante los fines de semana.

Una de las respuestas que arrojó el cuestionario y que se considera más reveladora es la percepción que los estudiantes tienen de su desempeño escolar, pues mientras 88 alumnos (82%) de tercer semestre considera que su desempeño ha sido “malo”, “pésimo” y “pobre”; 48 alumnos (84%) del séptimo semestre califica su participación como “normal”, “aceptable” y “buena”. Situación que -puede inferirse-, al contar, en su mayoría con estudios de posgrado, los alumnos del semestre avanzado tienen mayores habilidades para el autoaprendizaje.

Además, se detecta que la retroalimentación es una de las mayores demandas que tienen los alumnos a distancia. Al respecto el 77 alumno (72%) del tercer semestre y 37 estudiantes (66%) del séptimo calificaron como “deficiente” la retroalimentación del docente. Ambos grupos consideraron que para mejorar su aprendizaje requieren de actividades presenciales en una modalidad exclusivamente a distancia (Ver Tabla 6-1. Integración analítica de resultados).

Por lo que respecta a la opinión de los docentes, si bien éstos fueron clasificados en tres grupos (nóveles, experimentados y consolidados) al integrarse los resultados sólo se identificaron dos posturas, pues entre los docentes experimentados y consolidados no se detectaron diferencias en las respuestas.

En los docentes noveles se detectó una notable inclinación por el uso de la tecnología digital, mientras que para el resto de los docentes el empleo de las estrategias didácticas fue prioritario.

La percepción del desempeño escolar fue otra marcada diferencia entre ambas poblaciones; pues mientras para los docentes nóveles los alumnos demuestran una actitud proactiva; para los docentes con experiencia la actitud de los alumnos es pasiva y desinteresada. Para el primer grupo la administración de los contenidos y la diversificación de los materiales educativos permitiría mejorar el sistema; para el segundo grupo se requiere mejorar la comunicación, preparar a los aspirantes a ingresar al SUAyED y crear estrategias de aprendizaje acordes al sistema a distancia para mejorar esta modalidad de estudio.

El tema de la retroalimentación revela controversia entre los alumnos de ambos grupos de estudio y de los docentes de las diferentes clasificaciones; pues mientras que para los primeros resulta insuficiente, para los segundos la retroalimentación que dan a sus alumnos permite que éstos se desarrollen el aprendizaje (Ver Tabla 6-3. Valoración de rasgos en común versus rasgos en conflicto Docentes-Alumnos). A continuación, se presentan en detalle los resultados obtenidos en los cuestionarios, organizados por temas.

a) Características y necesidades del alumno SUAyED

Reconocer quiénes son los estudiantes del SUAyED, permite identificar sus necesidades y proponer estrategias didácticas acordes a cada situación de grupo escolar, el instrumento aplicado a los alumnos buscó información sobre cinco temas: datos generales, familiaridad con el uso de tecnología digital, percepción de plataforma, educación a distancia y retroalimentación; las respuestas al primer tema permitieron saber quiénes son los alumnos y cuáles son sus características.

Datos generales.

De los 165 cuestionarios resueltos por los alumnos, 108 corresponden a estudiantes de tercer semestre, mientras que 57 a los más avanzados, de séptimo semestre. Por lo que se refiere al primer grupo, tienen un rango de edad que oscila entre 19 y 35 años, siendo la media entre 24 y 28 años; mientras que

en el caso de los alumnos que están en el semestre avanzado oscila entre los 31 y 55 años, siendo la media entre 39 y 43.

Al momento de aplicar el cuestionario, los alumnos contaban con diferentes niveles de estudios formales antes de ingresar al SUAyED. En este caso los rangos de estudio son muy amplios, pues mientras algunos recién habían concluido sus estudios de bachillerato (76), otros tenían carrera trunca (45), contaban con el grado de licenciatura (33), especialidad (2), maestría (8) y doctorado (1).

En el caso de los alumnos del tercer semestre, 56 cuenta sólo con estudios de preparatoria (52%), otros 27 con carrera trunca (25.4%), 19 con licenciatura (17.9%) uno tiene especialidad (0.9%), 4 cuentan con posgrado (3.8%); por lo que respecta a los alumnos del séptimo semestre, 21 cuentan con preparatoria (37%); 18 tienen carrera trunca (32%), 14 cuentan con licenciatura (25%) y 3 más tienen posgrado (6%).

Se observa que cada vez ingresa al SUAyED una población de menor edad y con menos escolaridad formal, situación que podría significar el incremento de la demanda para la realización de estos estudios, aunque el tema merece ser objeto de una investigación más detallada. Al analizar el tiempo en el que los alumnos interrumpieron sus estudios, se advierte una diferencia considerable entre la población de tercero y séptimo semestres; del primer grupo, 51 alumnos (48%) mantuvo sus estudios antes de ingresar al Sistema; 44 alumnos (40%) dijeron haber abandonado sus estudios durante 1 y 5 años antes de ingresar al SUAyED y 13 más (12%) se ausentaron por más de seis años; por lo que respecta al segundo grupo, 18 (31%) ingresó de manera directa de la preparatoria a la licenciatura, 20 (36%) se ausentó entre uno y cinco años y 19 (33%) se ausentó por más de diez años.

Familiaridad con el uso de la tecnología digital

Con respecto al uso de la tecnología digital de un total de 165 alumnos, 159 dijeron emplearla de manera frecuente antes de ingresar al sistema, mientras que seis alumnos rechazaron haber estado familiarizados con ésta antes de estudiar en el SUAyED, uno de ellos, de edad de 57 años se ubica en el tercer semestre y los cinco restantes en el séptimo semestre, todos ellos mayores de 50 años.

Por lo que respecta al uso que de las redes sociales 37 alumnos del tercer semestre dijeron emplearlas como medio de diversión o entretenimiento, 31 alumnos para comunicarse e informarse, 22 para socializar y 18 de los alumnos encuestados respondieron que empleaban las redes sociales para sus estudios. En tanto que 22 alumnos de séptimo semestre respondieron que empleaban las redes sociales para la diversión, 15 para comunicarse e informarse, 11 para socializar y 9 para aprender.

Percepción de la plataforma.

Los alumnos consideraron que la plataforma resulta un apoyo para el autoestudio y sirve para consultar información. Se advierte que la plataforma web es considerada por los alumnos como un repositorio de materiales, más que como un espacio en el que confluyen docentes y alumnos para propiciar el proceso de aprendizaje. Es de destacar que los alumnos atrajeron conceptos como autoestudio y autodidactismo, así como comunicación, materiales didácticos, contenidos y aprendizaje. Cabe señalar que en las respuestas a las preguntas abiertas no se advierten diferencias de opiniones entre los alumnos de acuerdo con el semestre cursado.

Con respecto al uso de los materiales disponibles en la plataforma, los alumnos del tercer semestre consideraron que, si bien algunos materiales proporcionan contenidos relevantes que sirven para resolver las actividades que se presenta en la plataforma, también consideran materiales extensos, que complica su lectura debido a que su digitalización es de mala calidad. Los alumnos

demandaron que los materiales sean videograbados en lugar de digitalizados, así como por emplear podcast, gráficos e infografías; es decir se mostraron a favor del empleo de material multimedia.

En tanto, los alumnos del séptimo semestre señalaron que para comprender los contenidos de las unidades recurren a otras fuentes de información para reforzar los materiales que no son explícitos. Además, indicaron que los links de las páginas consultadas se encuentran rotos, son inexistentes o no están disponibles, por lo que tienen que realizar otras búsquedas. Cabe destacar que en sus respuestas los alumnos indicaron que los materiales adquieren sentido cuando reciben retroalimentación de los docentes.

En las respuestas se advierten posturas encontradas entre los alumnos de tercer y séptimo semestre. Los primeros demandan la incorporación de recursos digitales (videos, podcast y recursos gráficos y auditivos). En el caso de los alumnos de séptimo semestre refieren que es necesaria la colocación de más lecturas, así como de espacios de análisis grupal.

Educación a Distancia.

Ambos grupos de estudiantes respondieron que para comunicarse con los docentes emplean, como primera opción, el chat, seguido de los foros de consulta y por último, el correo electrónico; ninguno mencionó emplear el WhatsApp o algún otro medio externo a la plataforma.

Para los estudiantes la educación a distancia representa ventajas como autodidactismo, independencia, responsabilidad, flexibilidad que les permiten combinar sus tiempos; sobre todo entre el estudio y el trabajo o las actividades familiares. Las respuestas a esta pregunta abierta no advierten diferencias en las respuestas dadas por los dos grupos de encuestados.

No obstante, mientras que para los alumnos del tercer semestre el uso de la tecnología digital da la posibilidad de interactuar con compañeros de otras

regiones, permite reforzar su desarrollo autodidacta; para los alumnos de séptimo semestre es la presencia del docente a través de las videoconferencias la situación que permite fortalecer la comprensión de las actividades. Incluso, algunos de los alumnos consideraron como necesario contar con clases presenciales en forma periódica.

Por otra parte, sobre la percepción de su desempeño escolar, los alumnos que ingresaron a la licenciatura con estudios únicamente de bachillerato (76) respondieron lo siguiente: 54 alumnos (71.3%) considera que su desempeño ha sido “malo”, “pésimo”, “deficiente”; le siguen 12 alumnos (15.4%) que consideran como “pobre” o “regular” su participación y 10 más (13.3%) que califican como “buena” o “relevante” su desempeño. En tanto que, de un total de 44 alumnos con segunda carrera y posgrado, 29 (65.9%) considera su participación como “buena” o “relevante”, 11 (25%) opinan que ha sido “regular” o “aceptable” y 4 (9.1%) considera su desempeño como “pobre” o “deficiente”.

Retroalimentación.

La retroalimentación es una demanda en las que ambos grupos coinciden. Al respecto, el 72% de los alumnos de tercer y el 66% del séptimo semestre respondieron que la retroalimentación que reciben de sus maestros es “deficiente”. Por último, a la pregunta ¿Qué sugerencias harías para mejorar el proceso educativo dentro del SUAyED? los alumnos de tercer semestre consideraron necesario disminuir el número de lecturas y aumentar los recursos multimedia, así como que los profesores cuenten con mayor preparación en el uso de recursos tecnológicos. Además, se advierten propuestas del empleo de redes sociales y uso de WhatsApp para comunicarse con los docentes. Los alumnos de séptimo semestre se pronunciaron porque los profesores deban cumplir con una cantidad mínima de horas dentro de la plataforma, con el fin de que se encuentren atentos a las dudas y comentarios de los alumnos; así como mejorar la comunicación entre profesores y alumnos; realizar ponencias, foros y seminarios durante los fines de semana.

A continuación, en la tabla 6-1, se expone la primera integración analítica de resultados que expone las posturas de los alumnos de tercer y séptimo semestre considerando los temas analizados en este estudio.

Integración analítica de resultados. Opinión de alumnos.

Tema	Subtema	Semestre Tercero	Séptimo
Datos generales	Edad	24 a 28	39 a 43
	Estudios previos	Mayoría con estudios de preparatoria.	Mayoría con carrera trunca segunda carrera y posgrado
Familiaridad con el uso de la tecnología	Uso de redes sociales	Diversión y entretenimiento	Comunicación e información
Percepción de la plataforma	Usos	Repositorio de materiales educativos	Repositorio de materiales educativos
	Condiciones de aprendizaje	Apoya el autoestudio	Fomenta situaciones Autodidactas
Educación a distancia	Características	Aprendizaje autónomo, independencia, responsabilidad, flexibilidad, combinar tiempos.	Flexibilidad de tiempos, posibilidad de permanecer con la familia, combinar tiempos.
	Percepción del desempeño escolar	Negativo	De regular a bueno
	Desarrollo de condiciones de aprendizaje	Relevante. Destacan uso de TIC	Necesario reforzar presencia del docente
	Propuesta de mejora	Disminución de lecturas. Recursos multimedia. Actividad presencial.	Mayor retroalimentación de profesores. Actividad presencial.

Tabla 6-1. Fuente: Elaboración propia.

b) Características y habilidades de los docentes del SUAyED

A continuación, se desglosa la información proporcionada por los 79 docentes que asesoran en diferentes semestres de la licenciatura en ciencias de la comunicación, como en diferentes carreras (Sociología, Relaciones Internacionales y Administración Pública) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Debido a que los docentes se desempeñan en ambos sistemas, se identifica que el 66% pertenece a la modalidad a distancia y el 34% comparte en las tres modalidades de estudio, incluyendo el sistema escolarizado.

En este apartado se exponen las posturas considerando las siguientes clasificaciones: aquellos que inician su actividad docente y se encuentran entre 24 y 40 años (etapa novel o pionera); docentes de más de 41 años y con más de diez años de experiencia académica (madurez).

Datos Generales.

Un total de 79 docentes que se encuentran en edades que van de los 24 a 63 años respondieron al cuestionario. De estos 28 (36%) son docentes noveles que se encuentran entre 24 y 39 años; 51 (64 %) están en etapa madura con edades de 40 a 55 años; 34 son hombres (43.1%) y 45 mujeres (56.9); siete de ellos (9%) cuentan con estudios de licenciatura; nueve (12%) tienen una especialidad; 41 (52%) cuentan con estudios de maestría y 21 (27%) han logrado estudios de doctorado. Los docentes asesoran diferentes semestres, así como en las diferentes licenciaturas que conforman el SUAyED de la Facultad.

Familiaridad con el uso de la tecnología digital.

Si bien uno de los requisitos para trabajar en la modalidad a distancia es contar con experiencia en el manejo de uso de las TIC, se detectó que uno de los 79 docentes respondió que se incorporó sin previo conocimiento de la tecnología digital. Se trata de un docente masculino en etapa madura.

Sobre el empleo de las redes sociales los docentes noveles respondieron que recurren a su uso para incorporar actividades de aprendizaje al crear grupos en Facebook, comparten imágenes en Instagram, suben videos, además de emplear el chat y compartir su WhatsApp con los alumnos; en tanto que los docentes maduros refirieron usar Drive para subir lecturas; específicamente 16 docentes (20.2 %) manifestaron haber contado en algún momento con Blogs; y 73 (93%) respondió que emplean los recursos que se encuentran dentro de la plataforma. A diferencia de la población docente femenina, los docentes varones indicaron que emplean sus dispositivos móviles para mantener contacto con los alumnos, específicamente a través de WhatsApp.

Entre las estrategias y recursos didácticos que emplean los docentes experimentados sobresale el uso de los foros de discusión que se encuentran dentro de la plataforma Moodle. En tanto que los docentes noveles mencionaron que suben presentaciones al sitio web, emplean aulas virtuales y sugieren películas y documentales para propiciar un acercamiento con sus alumnos.

Trabajo en Plataforma.

Por lo que respecta a los recursos empleados fuera de la plataforma, los docentes maduros refirieron la lectura de textos, libros y revistas, así como visitas a museos, galerías de arte, asistencia a festivales de cine y visitas a embajadas, en tanto que los docentes noveles señalaron como principal recurso el uso de internet, búsqueda de información digital, bibliotecas virtuales, revistas y diarios electrónicos, consulta de páginas confiables y recursos digitales.

Educación a Distancia.

Ante la pregunta abierta ¿Qué dificultades encuentra en el trabajo en línea para impulsar los aprendizajes de los alumnos? los docentes con experiencia expusieron que los alumnos del SUAyED son personas que desarrollan otras actividades, además del estudio, situación que dificulta su desempeño escolar. Asimismo, manifestaron falta de responsabilidad en los alumnos, concientización e indisciplina; además de problemas para mantener contacto con los alumnos que se ausentan de sus clases por tiempos prolongados. En tanto, los docentes noveles refirieron que entre los problemas más frecuentes advierten el reciclaje de materiales y, sobre todo, constante plagio. Además de ligas rotas en los textos y falta de comunicación entre docente-alumno.

Como se aprecia, entre el primer grupo (con experiencia) se advierten respuestas de problemas que son vistos desde un aspecto actitudinal, tales como indisciplina y ausencias; mientras que en el segundo grupo (noveles) las respuestas se enfocan a problemas con enfoque ético, además de tecnológico.

La actitud que muestran los alumnos durante el desarrollo de las sesiones en aulas virtuales propicia una discrepancia entre los docentes nóveles y los consolidados. Para los primeros, los alumnos se muestran participativos y mantienen una buena comunicación; para los segundos los alumnos son pasivos y se limitan a la conducción que lleva el docente, mostrando desinterés.

Retroalimentación.

A diferencia del punto anterior, la retroalimentación es un tema en el que los docentes convergen, pues en un 93% los encuestados afirman que las respuestas y orientaciones que dan a sus alumnos son constantes y suficientes para que estos comprendan los contenidos y desarrollen el aprendizaje y sólo el 7% considera que podría mejorar. A este punto se considera pertinente recuperar la respuesta de los alumnos sobre el mismo tema, a quienes se les planteó si consideraban suficiente la retroalimentación del docente para desarrollar el aprendizaje, a lo que el 66% (tercer semestre) y 72% (séptimo semestre) respondió en forma negativa.

Finalmente se planteó la pregunta ¿Qué sugerencia haría para mejorar el proceso educativo dentro del SUAyED? los docentes consolidados manifestaron que es necesario mantener un mayor control con los alumnos, así como que los coordinadores de la licenciatura refuercen la comunicación con la planta docente. De igual forma consideran que se requiere preparar y concientizar a los alumnos del SUAyED sobre las características del Sistema y reforzar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para los ambientes virtuales.

Por su parte, los docentes nóveles consideraron conveniente que en la plataforma Moodle se les permita administrar contenidos, considerar un diseño flexible para la modalidad, incluir las propuestas de los docentes en los temarios, diversificar los materiales educativos y mejorar la comunicación con las autoridades administrativas del SUAyED.

Como se aprecia, entre las propuestas para mejorar el sistema educativo a distancia se advierte temas como: control, exigencia, disciplina y autoridad. Por otra parte, los docentes coinciden con los alumnos que respondieron a la encuesta, en la relevancia de temas como: comunicación, retroalimentación, motivación, contenidos, aprendizaje autónomo, y habilidades digitales. Al llevar a cabo este análisis se advierte que en la mayoría de las respuestas emitidas por los docentes en etapa de consolidación no se identifican diferencias.

Respuestas del cuestionario.

La siguiente tabla 6-2 presenta la integración analítica de resultados con las posiciones expuestas por los grupos analizados. En éste se advierte un marcado interés de los docentes noveles por la relevancia de la tecnología digital; el empleo de recursos multimedia y de los recursos disponibles en internet; promueven el aprendizaje autónomo; consideran el desempeño de los estudiantes como proactivo y entre las mejoras proponen que se liberen los permisos para que puedan administrar los contenidos de la plataforma.

En tanto que en los docentes experimentados se identifica una inclinación por mantener el control y la disciplina de los estudiantes; se pronuncian por la lectura de textos, revistas y libros; consideran que hay que preparar a los estudiantes para estudiar en la modalidad a distancia; consideran que los alumnos muestran una actitud pasiva y desinteresada y advierten la necesidad de preparar a los docentes en estrategias de aprendizaje para la educación a distancia.

Integración analítica de resultados opinión de docentes.

Tema	Subtema	Docentes Noveles	Docentes Experimentados y consolidados
Datos generales	Edades	24 a 40	Más de 41 más de 10 años de experiencia académica
	Nivel académico	Licenciatura	Maestría, Doctorado
Familiaridad con el uso de tecnología	Uso de redes sociales	Facebook, videos, Instagram para compartir imágenes	Blogger, Drive para subir lecturas
Trabajo en Plataforma	Recursos empleados	Cuadros sinópticos, diagramas, materiales editables. Bibliotecas virtuales, revistas digitales, diarios electrónicos.	Aulas virtuales, películas, documentales. Lecturas de textos, libros, revistas, visitas a museos, galerías de arte, festivales de cine
Educación a Distancia	Características	Aprendizaje autónomo Uso de tecnología digital.	Flexibilidad de tiempos
	Dificultades detectadas	Reciclaje de materiales Plagio Ligas rotas Problemas con la plataforma Moodle Falta de comunicación docente-alumnos	Los alumnos no priorizan sus estudios. Alumnos irresponsables e indisciplinados. Ausencias de alumnos por tiempos prolongados
	Actitud de alumnos identificada	Proactiva Motivación	Actitud pasiva Desinterés
	Sugerencias de mejora	Abrir permisos a docentes para administrar contenidos. Diversificar los materiales educativos. Mejorar la comunicación.	Mantener el control de los alumnos. Mejorar la comunicación. Preparar a los aspirantes a ingresar al Sistema. Reforzar estrategias de aprendizaje para ambientes virtuales de aprendizaje.

Tabla 6-2. Fuente: Elaboración propia.

Para una mejor comprensión de las respuestas de los alumnos y de los docentes al cuestionario aplicado es conveniente identificar algunos rasgos en común y confrontar con los rasgos en conflicto, véase la tabla 6-3.

Valoración de rasgos en común vs rasgos en conflicto Docentes-Alumnos.

Tema	Subtema	Docentes	Alumnos	Valoración
Educación a distancia	Características	Aprendizaje autónomo	Aprendizaje autónomo. Flexibilidad en tiempo.	Tema en común
Percepción de la plataforma.	Uso	Es un repositorio de materiales Hay limitaciones, no hay permisos para administrar. Hay materiales ilegibles.	Es un repositorio de materiales. Hay ligas rotas	Temas en común
Estrategias didácticas	Recursos	Lecturas, libros películas Bibliotecas digitales, revistas y diarios digitales.	Videos gráficos, audios, multimedia	Tema de confrontación
Comunicación	Opinión	Al alumno no le interesa comunicarse, sólo quiere una calificación.	El profesor no responde a las preguntas, al finalizar el semestre sólo califica.	Temas en confrontación
	Redes sociales	Son distractores que dificultan el aprendizaje	Facebook y WhatsApp permitirían mejorar la comunicación.	
Retroalimentación	Opinión	Es suficiente	Es insuficiente	Tema de confrontación.
Empleo de Recursos didácticos	Propuesta de mejora	La lectura es prioritaria para desarrollar el aprendizaje Aumento de actividades presenciales.	Disminución de lecturas. Mayor empleo de recursos multimedia. Mejor preparación de docentes en el uso de tecnología digital. Mayor motivación, retroalimentación de profesores.	Tema de confrontación

Tabla 6-3. Fuente: Elaboración propia.

Como se advierte, entre las posturas de los alumnos y docentes se registran temas de común y temas en donde claramente se encuentra una discrepancia. Entre los primeros destacan la percepción de la educación a distancia, misma que se considera como aprendizaje autónomo y auto estudio; mientras que en el uso de la plataforma se percibe sólo como un repositorio de materiales y no como un espacio en el que confluyen docentes y alumnos para desarrollar el

aprendizaje. Por lo que respecta a los temas de confrontación, destacan los siguientes temas:

Retroalimentación: Los docentes consideran que la retroalimentación que otorgan es suficiente, los alumnos consideran que es insuficiente.

Comunicación: Los docentes consideran que al alumno no le interesa comunicarse y sólo quiere obtener una calificación aprobatoria; los alumnos señalan que el docente no comunica y sólo coloca una calificación final.

Recursos didácticos: Los alumnos consideran que los textos de lectura son excesivos; los docentes señalan que la lectura es fundamental para desarrollar el aprendizaje.

La aplicación de los cuestionarios permitió establecer un primer acercamiento con los docentes, para llevar a cabo una serie de entrevistas, para ello se consideró el principio de representatividad cualitativa y siguiendo la clasificación del ciclo de vida docente Huberman (1990) a través de docentes nóveles, maduros, consolidados; hombres y mujeres con estudios de licenciatura, maestría y doctorado. El proceso de interpretación de las entrevistas consiste en dos grandes aspectos: el primero ver las cosas desde el punto de vista del sujeto, lo que implica la comprensión de los significados que elabora, crea y recrea. El segundo, articular la conexión de los datos empíricos –es decir, las interpretaciones que elaboran los sujetos- a la luz del marco de referencia en el que se sustenta la investigación. Si bien es cierto que la investigación de corte cualitativo no demanda de un recetario que deba seguirse al pie de la letra, para la interpretación de datos, del análisis cualitativo de esta investigación, se apoyó inicialmente en la propuesta de Cuevas (2017) que propone que el investigador se encuentre familiarizado con los datos empíricos y la identificación de temas recurrentes en el discurso. Se considera que una fortaleza de la presente es la familiaridad que la autora tiene con el tema de investigación.

Para llevar a cabo el análisis e interpretación de las respuestas obtenidas en los cuestionarios se llevaron a cabo varias lecturas y escuchas atentas de las entrevistas con el propósito de registrar en una lista los temas, las palabras, las emociones que se puede inferir del discurso de los entrevistados a través de los énfasis lingüísticos o de las pausas en la conversación. Se construyeron las categorías de análisis provisionales, que se vaciaron en una matriz de datos en la que se anotó el título de la categoría, además se elaboraron dos columnas (fragmento de la entrevista- comentario del investigador) ello permitió recuperar los testimonios. En este caso las entrevistas se desarrollaron en restaurantes y cafés circundantes a Ciudad Universitaria, sitios cercanos al lugar de trabajo de los docentes, al inicio de cada charla la autora comentó sobre la posibilidad de llevar a cabo una grabación de la conversación, todos los entrevistados accedieron sin inconveniente, por lo que se colocó un teléfono celular de manera discreta sobre la mesa. Si bien se contaba con un guión de preguntas, éste no fue aplicado en el orden previamente expuesto, ya que en algunos casos fue necesario apuntar con preguntas que permitieran abundar sobre el tema. Sólo en uno, de los siete casos, la entrevista se efectuó vía Skype debido al confinamiento, que -para ese momento- demandó la pandemia del COVID-19.

En todos los casos las entrevistas se desarrollaron en un ambiente de cordialidad. Destaca el caso de uno de los entrevistados quien se mostró altamente emotivo durante la entrevista y al narrar su experiencia docente pasó de molestia, a la indignación y hasta la tristeza. En su relato se dijo decepcionado por el trato recibido por el área administrativa del SUAyED. Se trata de una mujer en etapa consolidada, que durante más de 30 años de su vida académica impartió clases en el sistema escolarizado y que en la última década fue incorporada a la modalidad a distancia. Otro de los docentes narró haber tenido un conflicto con un estudiante que lo llevó a presentarse a la Defensoría de Derechos Universitarios (instancia de la UNAM a la que los estudiantes recurren cuando consideran que les son violentados sus derechos como universitarios, ya sea desde el ámbito docente o administrativo). Se trata de un docente masculino en

etapa madura que más de la mitad de su vida docente ha impartido clases en el sistema abierto. En todos los casos, los docentes se manifestaron participativos, abiertos a exponer sus experiencias e interesados en el tema.

Una vez realizadas las entrevistas, fueron transcritas y vaciadas en un formato simple con dos columnas (tema-definición; subtema-definición) se procedió a llevar a cabo la interpretación que permitió construir la narrativa de los docentes a través de sus testimonios. Los temas focales se agruparon de la siguiente manera: Rol del tutor, contenidos, formas de trabajo, percepción del alumno, plataforma web, comunicación, aprendizaje autónomo y ausentismo. También se definen las estrategias y los recursos didácticos que de acuerdo con los docentes entrevistados desarrollan en el trabajo didáctico que llevan a cabo fuera de la plataforma, es decir a través de Zoom, Meet o Webex. Entre ellos se identifica a recursos como Foros de debate, redes sociales, trabajo colaborativo, juego de roles, uso de videos. En la tabla 6-4 se muestran los temas que revelan los testimonios, así como sus definiciones.

Resumen de temas y subtemas para la interpretación de datos.

Tema/Conceptualización	
1. Rol del docente. Refiere las actividades que realizan los docentes con formación para trabajar en línea, tienen claridad sobre los objetivos de su trabajo, crean situaciones de aprendizaje, establecen preguntas detonadoras, orientan las discusiones e impulsan las participaciones que propician la reflexión de los alumnos.	
2. Contenidos. Es el resultado del trabajo que realizan con un grupo de especialistas en cada una de las disciplinas del plan de estudios (para este caso se retoma los contenidos del Plan de Estudios del sistema presencial).	
3. Formas de trabajo. Se refiere al modo en el que docentes y alumnos se organizan para hacer posible la concreción del proceso de aprendizaje. Tiene que ver con: horarios, hábitos y características de los alumnos.	
4. Percepción del alumno. Impresión que el docente tiene del alumno de acuerdo con la participación que éste muestra durante las interacciones y actividades que realiza.	
5. Plataforma web. Espacio virtual en el que confluyen docentes y alumnos para hacer posible el proceso educativo.	
6. Comunicación. Proceso mediante el cual docentes y alumnos interactúan y alcanzan acuerdos con el fin de cumplir objetivos de cada asignatura.	
7. Aprendizaje autónomo. Capacidad de aprender por uno mismo siguiendo las indicaciones que se especifican en la plataforma.	
8. Ausentismo. Abandono del alumno en plataforma que se manifiesta mediante la carencia de entrega de actividades y falta de participación en los foros y en los recursos en los que se requiere de su participación.	
Tema/Definición	Subtema/Definición
9. Estrategias y recursos didácticos. Son todos aquellos recursos planteados por el docente, que se proporcionan al alumno para facilitar un procesamiento más profundo de la información, consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.	Foros y preguntas detonadoras. Los foros son espacios de comunicación formados por cuadros de diálogo que pueden ir clasificados temáticamente, en los que los alumnos pueden realizar aportaciones. La pregunta detonadora es un cuestionamiento profundo, elaborado por el profesor y que está encaminado a buscar la reflexión y a provocar un debate entre los alumnos.
	Redes sociales. Son estructuras sociales integradas por personas, organizaciones o entidades que se encuentran conectadas virtualmente entre sí por una o varios tipos de relaciones de intereses comunes.
	Trabajo colaborativo. Interacción de integrantes de un grupo organizado que les permite aprender unos de otros.
	Juego de roles. Estrategia didáctica que forma parte del trabajo colaborativo y que consiste en asignar al alumno una investigación y análisis de un determinado tema y abrir un espacio para que cada alumno exponga su trabajo ante sus compañeros.
	Uso de Videos. Recurso didáctico empleado para facilitar la construcción del aprendizaje a través de sonido e imagen.

Tabla 6-4. Fuente: Elaboración propia.

Ser docente del SUAyED. La voz de sus protagonistas.

A continuación, se presenta el resultado de las entrevistas desarrolladas a los siete docentes que recogen testimonios que permiten identificar las experiencias

que los entrevistados han tenido durante su actividad académica en el sistema educativo a distancia, a estas narrativas se entremezclan los principios didácticos propuestos para ser aplicados a la educación a distancia en la búsqueda por proponer una didáctica acorde a esta modalidad educativa. Díaz-Barriga (2021) advierte sobre la crisis que experimenta la universidad y la necesidad de reinventar la forma en la que se realiza la tarea docente, por ello, propone la implementación de principios didácticos que permitan orientar la refundación del trabajo docente en la institución universitaria.

Para integrar las narrativas y con el fin de guardar el anonimato de los docentes, se construyeron etiquetas de la siguiente manera: Docente (D), Hombre (H), Mujer (M), Novel (N), Consolidados (C) y Experimentados (E).

El rol del docente.

A decir de Andrade los docentes de SUAyED están formados para trabajar en la modalidad educativa a distancia. Al iniciarse en esta modalidad participan en un Diplomado en docencia para la educación a distancia, que tiene una duración de 150 horas y se imparte en la modalidad en línea. “Todos los docentes cuentan con una formación académica y experiencia en las asignaturas para conducir el aprendizaje conforme al plan de trabajo elaborado” (Andrade *et al*, 2014:17).

El párrafo que antecede responde al discurso institucional que se tiene sobre el docente que labora en el SUAyED; empero, de acuerdo con el testimonio de los docentes entrevistados, en la modalidad a distancia el profesor es considerado como un acompañante y no como un profesionalista preparado para guiar al estudiante en el proceso educativo. Y así se expresa en los siguientes testimonios:

“En esta modalidad el profesor no es tratado con el respeto que puede encontrar en el sistema escolarizado; aquí somos juzgados por los alumnos porque no tenemos el dominio de la tecnología digital, tal vez no estamos lo suficientemente preparados para dar las clases en

forma virtual, esa es una realidad. Acá, en el SUAyED, la interacción está tan mediada por la tecnología que ocupa el papel más importante y los profesores tenemos un papel que se acerca más a la que tiene un verificador” (DHC).

En este otro testimonio, el entrevistado lamenta que la Universidad no reconozca el grado de estudios y la trayectoria profesional del docente que imparte en el SUAyED.

“No se dan cuenta de que muchos de nosotros tenemos un doctorado para poder impartir clases, que estamos habilitados para el trabajo docente, que tenemos didáctica, pedagogía y nos bajan al nivel de un transmisor de un texto... no reconocen el capital cultural que tenemos” (DME).

Parece que algunos docentes de la modalidad a distancia se perciben sin reconocimiento en el sistema al que pertenecen. Al respecto Prensky (2013) advierte que el uso de la tecnología en la educación puede propiciar que el docente pueda sentirse en desventaja por no manejar las tecnologías como las manejan sus estudiantes, para ello propone la implementación de la pedagogía de la co-asociación, a través de esta ambos (docente-alumno) podrían apoyarse, en el momento de desarrollar conceptos, es decir, asociándose; unos aportan a través del manejo tecnológico y otros con el aporte conceptual. Aquí puede emplearse el **principio didáctico: La interacción como elemento clave para el aprendizaje** que considera romper con los esquemas verticales y propiciar la existencia a una educación de ida y vuelta, que fortalezca la interacción.

Como se ha expuesto en esta investigación los grupos del SUAyED están conformados por alumnos con características heterogéneas y a diferencia del sistema escolarizado estas diferencias no pueden identificarse en forma visual, pues en este sistema educativo la interacción se alcanza, principalmente, en forma escrita y a través de plataformas virtuales.

En este testimonio, el docente considera importante reconocer que la interacción es escasa entre los diversos miembros de la comunidad:

“Yo lo que veo es que hay poca interacción en el SUAyED, pero no sólo entre los alumnos y los docentes; sino entre los propios alumnos y así me lo han comentado mis estudiantes, y esta situación los hace sentirse solos, y más aún cuando no reciben la retroalimentación oportuna de sus profesores” (DMN).

Aquí es posible referirnos a los principios didácticos: la interacción como elemento clave para el aprendizaje y los alumnos aprenden en diálogo. Estos principios consideran que la interacción es clave para el proceso de aprendizaje, en el caso de la educación a distancia, como ya se ha visto, la interacción se da a través de los medios tecnológicos y requiere reforzarse a través de tres ejes: alumno/docente, alumno/alumno y alumno/contenidos.

En tanto este docente comenta que para reforzar la comunicación suele formar grupos de WhatsApp, y así lo expone su testimonio:

“En cada curso que imparto, pido la participación de alguno de mis estudiantes para conformar grupos de WhatsApp, esta estrategia me ha permitido mantener una comunicación fluida con mis estudiantes, además de que, si en algún momento yo no tengo tiempo para contestar alguna pregunta, siempre he encontrado algún alumno dispuesto a responder a las posibles inquietudes del grupo” (DHN).

Otro aspecto que es relevante abordar es el relacionado con la empatía. Al respecto, Contreras (2009) sostiene que la empatía que el docente a distancia manifiesta con los alumnos puede hacer la diferencia en su permanencia y adaptación al sistema, por lo que recomienda poner el acento en los aspectos afectivos, emocionales y motivacionales. Cuando un docente se interesa por las condiciones en las que vive e interactúa el alumno propicia la comunicación y

promueve el entendimiento y cobran relevancia “sus deseos y expectativas, sus representaciones sobre el conocimiento, sobre la enseñanza, sobre sí mismo y sobre su experiencia en el aprendizaje” (Contreras, 2009:180).

Al respecto otro docente expresa:

“A mí me interesa saber quiénes son mis alumnos, si están casados, si están trabajando o no, porque, también eso es importante para que como docentes podamos identificar sus necesidades” (DHC).

No obstante, no todos los docentes coinciden con ello, como se muestra en el siguiente comentario:

“A mí no me interesa que me digan que tienen tres hijos, que los dejó su esposa, yo soy metodóloga, a mí díganme cuál es su objeto de estudio, ¿porque les interesa estudiar el tema elegido?... pero que no me cuenten su vida porque eso no me interesa” (DMC).

En el SUAyED el docente puede revisar “el perfil” del estudiante para identificar cuáles son las características de sus alumnos, de tal forma que pueda conocerlos, saber en qué contexto se desarrollan y contar con elementos que le permitan desarrollar una empatía. La plataforma empleada para las licenciaturas del SUAyED permite que los estudiantes coloquen sus aficiones en el espacio denominado “perfil del participante”.

En el siguiente ejemplo de la figura 6-1, se muestra el perfil de usuario de una estudiante de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación que toma el curso de Géneros periodísticos informativos, de cuarto semestre, (por confidencialidad se difumina la fotografía y se eliminan el nombre) pero para este ejemplo se le llamará “Educadora”.

Perfil del alumno en la plataforma Moodle.



Figura 6-1.

Fuente:<https://suayed.politicas.unam.mx/moodle/user/view.php?id=4718&course=30>

Como se observa en el perfil de usuario, la estudiante menciona algunos datos relevantes (le gusta escribir, es docente de nivel preescolar y enseña inglés). Esta información proporciona al profesor elementos adicionales para trabajar con el contexto del alumno y emplearlo al requerir alguna actividad. Por ejemplo, si la actividad demanda realizar una crónica periodística de un evento cotidiano, el docente podrá ponerse en contacto con “*Educadora*” y enviarle un mensaje por correo electrónico, que podría quedar de la siguiente manera:

“Hola *Educadora*: he visto en tu perfil que eres docente de preescolar y que enseñas inglés, me parece que en la crónica que se requiere en la actividad 4 podrías narrar en forma cronológica un día habitual con tus alumnos e incluso podrías colocar algunas frases en inglés, que bien podrían aparecer entrecomilladas... Etc.”

El hecho de que el docente identifique las características del estudiante y se ponga en contacto con él para sugerirle la realización de una actividad

considerando su contexto, puede significar, además de que el docente se interesa por su estudiante (muestra empatía) al menos, tres beneficios:

1. Que el alumno se sienta reconocido.
2. Que el alumno se sienta motivado por el docente.
3. Que alumno y docente identifiquen que lo cotidiano puede ser objeto de aprendizaje.

Contenidos.

Los contenidos educativos deben contemplar la identificación del conocimiento que sea indispensable para el alumno a fin de que genere destrezas que lo hagan útil en la sociedad y en el grupo profesional al cual pertenezca, sostiene Garduño (200:9) y en caso de los contenidos que tienden a emplearse en el aprendizaje virtual son flexibles. En tanto, Chevallard, sostiene que un contenido de saber sufre a partir de ser designado como saber a enseñar, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza empero, “en su paso de saber sabio a saber enseñado, existen riesgos de que las adecuaciones al contenido se desvirtúen, este es el terrible secreto que se pone en peligro, así la transposición didáctica se afirma como violencia ejercida contra la integridad del acto de enseñanza” (Chevallard, 1998:16).

En la educación a distancia, los contenidos temáticos son construidos por un equipo multidisciplinario: expertos de contenido, diseñadores instruccionales, pedagogos, psicólogos, además de tecnólogos. No obstante, la participación de los diferentes especialistas, los contenidos son traspuestos de aquellos que operan en la modalidad presencial.

La participación de diferentes especialistas en la conformación de los contenidos ha llevado a cuestionar la calidad que se ofrece en este sistema educativo. Docentes del SUAyED opinan al respecto:

“Sigo encontrando inconsistencias [en el SUAyED], algunas cuestiones que, dada mi experiencia veo, como el desarrollo de las materias que se hacen, hay materias que tienen vacíos y que realizan especialistas que no tienen mucha relación con la disciplina. Por ejemplo, en la materia que imparto [...] y que fue hecha por un abogado, le hace falta esa intersección con la comunicación para que se dé orden y secuencia ... además, son muchas lecturas y yo veo que los alumnos se pierden, tenemos que buscar alternativas para mantener a los alumnos activos, pues en la mayoría de las ocasiones no encuentran sentido a los contenidos” (DMC).

Perrenoud sostiene que:

“Las nuevas tecnologías pueden reforzar la contribución de los trabajos pedagógicos y didácticos contemporáneos, puesto que permiten crear situaciones de aprendizajes enriquecedoras, complejas, diversificadas, con la ayuda de una división del trabajo que ya no hace descansar toda la inversión en el profesor” (Perrenoud, 2004:236).

No obstante, para algunos docentes, los contenidos de los programas que se vierten en la plataforma web no responden al nivel que demanda una licenciatura, como lo refleja el docente en el siguiente testimonio:

“Los contenidos en el Sistema a Distancia son bastante ligeros, siento que se procura dar todo digerido, no hay fundamentos teóricos suficiente como para mandarlos [a los alumnos] a resolver un problema o realizar alguna actividad porque todavía no tienen elementos teóricos” (DHN).

Otro docente ofrece el siguiente testimonio:

“Por ejemplo en la asignatura *Lenguaje, cultura y poder* yo he observado que incluso ha sido necesario cambiar las actividades porque la mayoría de los alumnos no entendían lo que se les estaba pidiendo, entonces fue necesario una mayor explicación para que el alumno pudiera vincular los contenidos, realizara una mejor lectura de los materiales y entonces sí, pudieran realizar las actividades. Creo que cada una de las asignaturas debe llevar un enfoque teórico-práctico, para que relacionen bien los contenidos con las actividades”.

(DME).

Mientras que un docente por su parte sostiene que ha detectado falta de secuencia en la asignatura que imparte, situación que, considera, se debe a que el desarrollador de contenido no es un experto en la materia. De este testimonio se extrae lo siguiente:

“Creo que tenemos que ser críticos en ese sentido e identificar si los contenidos responden a los objetivos, si el objetivo está bien estructurado es probable vaya de la mano con lo que se busca”

(DHC).

En los testimonios descritos es posible apreciar cómo, sin importar el ciclo de vida docente en el que se encuentran (noveles, consolidados y experimentados), ni su género (hombre y mujer), los docentes coinciden en que existen vacíos en los contenidos de las asignaturas que imparten; asimismo, advierten, excesos en lecturas y una sobrecarga conceptual.

A este punto, resulta imperante abordar la problemática que implica **la falta de una construcción curricular** adecuada para la educación a distancia, considerando las exigencias y necesidades que se advierten en los entornos virtuales de aprendizaje.

No obstante que a decir de Sánchez (2019) los programas de estudio son diseñado *ad hoc* y conserva los mismos estándares de calidad, apegado a los principios rectores que son: flexibilidad, adaptabilidad, innovación, interacción e interactividad, docencia distribuida, corresponsabilidad, evaluación continua, humanismo y sostenibilidad (Sánchez, 2019:4) a decir de docentes los programas que presentan las asignaturas no corresponden a una realidad que demanda la educación mediada por TIC y así se expone en el siguiente testimonio:

“Yo lo que veo es que estamos intentando trasladar los contenidos de aquello que damos en el salón de clases a una plataforma virtual, y que sólo llenamos de lecturas a los alumnos y que nuestras funciones se limitaron a revisar que respondan ciertas actividades, pero ¿cómo sabemos si realmente comprendieron los contenidos? o si sólo se limitaron a copiar y pegar las respuestas (DHM).

Díaz-Barriga afirma que:

“Es al docente a quien le corresponde traducir un contenido a un problema cercano a una situación real para generar procesos de aprendizaje que vayan más allá de la retención y comprensión de un primer nivel de la información” (Díaz-Barriga, 2020a:163).

Aquí cabe cuestionar la conveniencia de considerar que el docente del SUAyED cuente, por una parte, con la responsabilidad de analizar hasta dónde puede llevar a la práctica la flexibilidad curricular. En el texto *De la Integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana*, Díaz-Barriga (2020) señala:

“La estructura curricular por asignatura responde [...] a la lógica de su integración que a las necesidades sociales de comprender y trabajar en el entorno social del estudiante. En este sentido las

considera apartadas de la vida de los estudiantes, y, por lo tanto, falta de significado para ellos” (Díaz- Barriga, 2020a:162)

Sztajnszrajber (2017) califica como “una pérdida de tiempo utilizar el aula para trabajar contenidos y pensar al alumno como un interlocutor al que hay que llevarle contenidos” y advierte que hoy en día los contenidos son lógicas propias de otra época.

Al respecto se considera conveniente aplicar el **principio didáctico Enseñar todo a todos** potenciando los beneficios que actualmente representa el internet de hacer llegar los conocimientos a todos, empero reconociendo que, si bien se trata de innovación, no es un instrumento que por sí mismo genere aprendizaje, y que serán las actividades que el estudiante desarrolle durante y después de la clase las que den sentido didáctico y le permitan desarrollarse en un contexto real.

Como se ha planteado a lo largo de esta investigación, las características de los alumnos de hoy en día son totalmente distintas a las de otras generaciones. Por ello no se trata solo de la implementación de recursos tecnológicos, sino, además, es necesario considerar los rasgos que presentan los alumnos que se incorporan a la modalidad a distancia, aquí analizada.

Por ende, se considera menester la **construcción de un Plan de Estudios ex profeso para la modalidad a distancia, que permita avanzar hacia un currículo centrado en temas y problemas**. Al respecto Díaz-Barriga (2020) propone construir un plan de estudios organizado a partir de grandes temas o problemas subordinados a las disciplinas.

A su vez Fajardo (2021) considera que la Universidad post pandemia, requiere:

“Modificaciones en los planes de estudio, que respondan a cambios en su estructura curricular y didáctica, en el ámbito curricular se debe responder a contextos reales y dinámicos y en los cambios didácticos

requiere de estrategias para abordar problemáticas complejas y emergentes, fortalecimiento de aprendizaje activo, prácticas educativas más empáticas y flexibles, mejorar la aplicación de las prácticas didácticas entre docentes y formación de trabajo colaborativo para elaborar materiales didácticos en el trabajo en línea, así como formación y capacitación en el uso de las TIC” (Fajardo, 2021:42).

Formas de trabajo.

A diferencia de los profesores que imparten en la modalidad presencial, donde los horarios de clases se encuentran previamente establecidos, los docentes de la modalidad a distancia deben adaptarse a los horarios de sus alumnos, debido a las características de éstos, muchos de ellos trabajan y tienen que atender otras actividades, además del estudio.

Al respecto un docente novel comenta:

“Para establecer los horarios en los que debo citar a mis alumnos a las sesiones de chat debo considerar al menos dos alternativas, procuro programar las sesiones en dos horarios: en la mañana y en la tarde, porque he notado que la mayoría de mis alumnos están disponibles en diferentes horarios... ellos tienen vidas paralelas, tienen varios escenarios en sus vidas [...] entonces para que haya una verdadera participación tenemos que considerar estas características” (DMN).

Si bien en el SUAyED no se establecen horarios para la impartición de clases, con excepción de las conferencias agendadas por Zoom o Collaborate; y los alumnos pueden ingresar a cualquier hora de día, la mayoría de los participantes tiene dificultades para ingresar en días hábiles. Al respecto el siguiente docente comenta:

“Las participaciones más nutridas se dan los fines de semana, por ello yo programo que las clases por videoconferencias sean generalmente los días sábado y domingo por las tardes” (DMC).

En este testimonio un docente comenta que para asesorar en la modalidad a distancia ha tenido que cambiar sus hábitos personales y modificar sus relaciones familiares:

“He tenido que disminuir el tiempo que generalmente dedicaba a mi familia durante fines de semana, y es que la educación a distancia implica más trabajo para los docentes...se nos paga muy poco para todo lo que hacemos, pero a lo mejor no es un problema de la universidad, es un problema de nosotros los maestros, que lo aceptamos y lo hacemos con cariño, y lo menos que podemos esperar es que el alumno trabaje y se comprometa” (DME).

Los comentarios anteriores reflejan tres temas que ameritan el análisis: 1) La necesidad de considerar que el alumno a distancia cuenta con características diferentes a las que presentan los alumnos de la modalidad presencial (como ya se analizaba en los resultados arrojados por los cuestionarios de los alumnos). 2) La educación a distancia demanda otra organización de los tiempos del docente, y 3) El tema de los salarios. Respecto a este último punto, cabe comentar que en la UNAM el docente del sistema a distancia percibe un salario superior (mayor al 100%), al que devenga el docente del sistema presencial.

Por otra parte, cabe comentar que el docente mantiene la estructura de la educación clásica (desarrollada en días hábiles y en horarios de atención común). Feldman, advierte que:

“Uno de los problemas críticos de la reflexión didáctica en los últimos tiempos es que en gran medida se sigue pensando la situación de enseñanza en términos de un grupo de alumnos con un profesor al

frente que eligen compartir un tiempo en común de trabajo (Feldman, 2010:13).

En el SUAyED se estudia a través de la plataforma Moodle, que tiene diseñados espacios para la entrega de actividades, o tareas, que corresponden al establecimiento de un calendario. Las actividades pueden ser entregadas de manera anticipada a la fecha marcada. No obstante, la plataforma está programada también para seguir recibiendo las actividades de los alumnos posterior a la fecha marcada en el calendario, circunstancia que es contemplada por el área administrativa del Sistema a distancia. Esta situación causa inconformidad en algunos docentes, como lo manifiesta uno de los docentes entrevistados.

“Me molesta que en la Coordinación te hagan la solicitud de que tomes en cuenta las condiciones en las que viven los alumnos para que les recibas la entrega de las tareas a destiempo... yo no hago concesiones con los alumnos. Yo no recibo al final del semestre todos los trabajos que envían los alumnos en un solo momento. Me molesta mucho que el alumno espere a que se acabe el semestre para mandarme todos los trabajos” (DHM).

Los tiempos de entrega de las actividades lleva a reflexionar si el sistema a distancia está diseñado para que el alumno avance a su propio ritmo, o bien se retoman las características del sistema presencial en el que todos los alumnos deben llevar un mismo ritmo.

Aquí se detecta que si bien, en el discurso, el SUAyED enarbola como una de sus fortalezas el estudio independiente en el que “el alumno avanza a un ritmo personal” (FCPyS, 2013), en la práctica, los programas consideran fechas de entrega que se establecen en un calendario de actividades.

Otro tema que es posible considerar es que los alumnos aporten a los contenidos del curso y sean quienes propongan materiales de los temas a desarrollar y no sea sólo responsabilidad del currículum trazar la línea educativa. Así, se propone la aplicación del principio: **selección de materiales para desarrollar el aprendizaje** que considera, justamente, que los estudiantes busquen los materiales de consulta (pueden ser videos, presentaciones con diapositivas u otros recursos como lecturas, enlaces, artículos, revistas o infografías), preparen las lecturas y las presenten durante la clase (virtual) para poner el tema en práctica. En pocas palabras, se involucren en la selección de contenidos y materiales.

Si bien en la educación a distancia los contenidos se concentran en una plataforma web, los docentes pueden emplear recursos alternos como lo son las aulas virtuales, para emplear el aula invertida, de tal forma que se permita a los estudiantes involucrarse en la selección de contenidos que formarán parte de su aprendizaje. Bautista (2006) refiere que al estudiante se le debe pedir y debemos ayudarlo a conseguir” tanto la implicación personal en su propio aprendizaje como una autonomía como estudiante, ya que debe ser consciente en todo momento de que él es el único responsable de su aprendizaje.

Percepción del alumno.

Respecto al tema de la percepción que los docentes tienen del desempeño de los alumnos se identificó que la opinión se encuentra dividida, entre los ciclos de vida docente. Para los docentes consolidados:

“Los alumnos demandan mucha atención, no están bien preparados y no responden a las observaciones que los docentes damos” (DMC, DHC).

Contrariamente, para los docentes nóveles:

“Los alumnos a distancia son personas responsables, adultos que responden porque tienen objetivos muy específicos” (DHN, DMN).

En un segundo momento, para dos docentes la actitud de los alumnos del SUAyED es cada vez más desafiante y así lo manifiestan en el siguiente testimonio:

“A distancia hay más [alumnos] mentirosos, que, en el escolarizado, quienes tienen que actuar al menos para ver si uno les cree porque interactuamos con ellos, cara a cara; pero en la modalidad a distancia se tiene la posibilidad de mentir más fácilmente” (DMC).

En su libro *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje* (2006) Bautista y cols, afirman que los docentes que imparten en los Ambientes Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (AVEA) deben de tener en cuenta que los estudiantes de la modalidad a distancia son más autónomos y proactivos que los del sistema escolarizado, por lo que también se espera que sean más exigentes con la acción docente, con los documentos, materiales y recursos puestos a su disposición “así como funciona el sistema” (Bautista y cols, 2006:11) y como tal deben ser más conscientes de que las demandas de este tipo de alumnos serán superiores que aquellas que puedan presentar los del sistema presencial, toda vez que los cambios manifiestos por el alumno tienen que ver, además de sus características personales, con el estímulo que el docente sea capaz de impregnar en el discente.

Lo anterior puede explicar el por qué algunos docentes consideran que los alumnos a distancia se muestran diferentes a los alumnos del sistema presencial, toda vez que es probable que los alumnos del SUAyED sean más exigentes e incluso, se les pueda considerar hasta groseros. Se infiere que esta exigencia pueda ser considerada por algunos docentes como una actitud retadora, mientras que otro aspecto que merece ser analizado es que el alumno -que se inicia en el sistema a distancia- carece de estrategias básicas para un buen desempeño y

necesita información sobre qué estrategias aplicar; situación que se modifica conforme avanza en sus estudios.

Aprendizaje autónomo.

En el discurso, uno de los rasgos característicos de los alumnos a distancia es el aprendizaje autónomo. Para Piaget, la autonomía es la capacidad que tiene el niño [alumno] para reconocer y dar cuenta de las reglas acordadas en determinadas situaciones de la vida práctica en una relación determinada por el mundo exterior (Piaget,1932:58).

Al respecto un docente expone:

“Los alumnos aprenden a ser autónomos en la modalidad a distancia, porque se tienen que acostumbrar a establecer horarios, a responder a sus propias exigencias, a sus propias metas, a sus propios límites y ordenar sus actividades” (DMN).

Para otro docente los alumnos no están preparados para ser autónomos.

“Los alumnos no saben comprometerse, son autocomplacientes, el alumno no se la cree que es un alumno universitario y entonces, nuestra función como profesores es ayudarlos a formarse, tenemos que permanentemente orientarlos” (DME).

Al respecto Sztajnszrajber (2017) cuestiona que la función del docente sea la de formar. “¿Qué vas a formar? ¿a expertos en formatos?”, por lo que considera que “el docente que se ubica en un contexto actual no debe conformarse con formar, sino con inspirar” Y abunda: “el que inspira no concibe al alumno como una mercancía, no está buscando que el alumno reproduzca productivamente lo que yo no necesito que el alumno sea. El que inspira no busca, da y el otro [el alumno] toma”.

En tanto, Bennett y Spencer (2011:23) sostienen que cuando los estudiantes tienen el control sobre la forma en la que aprenden el contenido, el ritmo de su aprendizaje y cómo este se evalúa, el aprendizaje les pertenece. Los profesores se convierten en guías para facilitar la comprensión, más que en los dispensadores de los hechos y los estudiantes se convierten en aprendices activos, en lugar de receptores de información.

Al respecto, **el principio didáctico lo importante es el alumno** establece como menester propiciar que el alumno desarrolle procedimientos autónomos de pensamiento, busque transformar su realidad donde la educación se entienda como un proceso permanente que le permita descubrir, elaborar, reinventar y desarrollar el conocimiento.

Otro de los inconvenientes que los docentes dicen encontrar en forma continua entre sus estudiantes es que no saben identificar la información que es confiable y diferenciarla de aquella que tiene un origen dudoso

Así lo expone en el siguiente testimonio:

“En las actividades detecto que los alumnos no logran identificar las fuentes confiables pues cuando reviso la tarea que entrega el estudiante y veo que su referencia es el *rincón del vago.com* o alguna página similar, entonces no puedo más que lamentar que haya recibido esa tarea” (DHC).

Al respecto **el principio didáctico discriminar información**, sugiere que otra de las tareas que el docente enfrenta en la actualidad es enseñar a sus alumnos a que empleen los recursos que les permitan dar mayor rigor a sus trabajos escolares, partiendo de la habilidad de trabajar con buscadores, bibliotecas digitales y recursos web que les permitan discriminar la información.

No obstante, otro docente señala:

“El alumno tiene que estar preparado para buscar los materiales que no se encuentran en la plataforma, pero los materiales no tienen que ser de Wikipedia, o desde las fuentes básicas de consulta que provee internet, sino desde sitios especializados, y en ello es donde interviene más el docente, en orientarlos a que ellos busquen y no que dependan de los materiales que les ofrecemos” (DHC).

Esta es una tarea que además del docente, la Universidad e incluso las autoridades educativas deben asumir para implementar políticas públicas que:

“Se reflejan en el diseño de las política educativas y una de las áreas que ha ganado un espacio visible en el diseño de las políticas de prácticamente de todos los países es la referente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tendientes a viabilizar la adaptación a la era digital” (López, et al, 2020:1414)

Plataformas web.

En la educación a distancia los contenidos se encuentran diseñados en las plataformas web, que puede considerarse como una rigidez pedagógica y que para Carneiro representa un desafío no sólo en el manejo utilitario- técnico de las aplicaciones informáticas, sino en su uso pedagógico (Carneiro, 2011:16)

Diversas investigaciones muestran que los alumnos tienen serias dificultades para adaptarse a este sistema. Según Azevedo, Crowley y Seibert (2004), los estudiantes no desarrollan las capacidades para planificar, fijar metas, supervisar su propia comprensión, utilizar estrategias eficaces y reflexionar sobre su progreso durante el desarrollo de las actividades con TIC. Además, se ha detectado que, en la educación mediada por tecnologías, los alumnos tienen dificultades para alcanzar la autorregulación de varios aspectos de su aprendizaje cuando utilizan entornos informáticos, en sus procesos de aprendizaje escolar, aprenden poco (Greene y Land, 2000; Hannafin y Land, 1997).

La educación a distancia requiere construir una lógica de trabajo que permita aprovechar al máximo las posibilidades de la tecnología digital, pero lo que se encuentra en el diseño de las plataformas del SUAyED reflejan más la estructura de una situación educativa presencial. En palabras de Drenoyianni y Selwood, se requiere de “técnicas que no sean estáticas, sino más bien flexibles y varíen de acuerdo con las intencionalidades pedagógicas, las características didácticas, las cuestiones epistemológicas propias de cada ámbito disciplinar, así como también de los contextos de ejecución” (Drenoyianni, y Selwood, 1998:12)

Por otra parte, docentes, exponen que han detectado que:

“Los materiales de las plataformas presentan problemas como ligas rotas, páginas desactualizadas y materiales ilegibles y en su mayoría, se trata sólo de textos, que impiden que los objetivos del programa se cumplan, por lo que como docentes tenemos que emplear recursos adicionales para subsanar esas deficiencias del sistema” (DHC).

“Los materiales representa todo un reto porque además de que hay una gran cantidad de lecturas en la plataforma, y en ocasiones no se especifican capítulos o páginas, es muy común que [las lecturas] no se encuentren en los sitios indicados y eso es un problema para los alumnos que no paran de preguntar ¿dónde puedo encontrar las lecturas?” (DME).

En tanto, un docente expone que:

“Cuando veo que los materiales no se encuentran en el sitio en el que deberían de estar, que es muy frecuente, los redirecciono a otras plataformas que ofrece la UNAM; para complementar tus clases, como docente tienes que buscar alternativas para continuar la clase”. (DHN).

Otro docente menciona:

“Tengo que estar orientando de manera constante a mis alumnos cuando no encuentran los materiales en la plataforma, y créeme, esta es una práctica más continua de lo que se piensa, porque las fallas que presenta la plataforma son muchas” (DMC).

Para este docente es necesario recurrir a las prácticas que se emplean en la modalidad escolarizada.

“Yo pido a mis alumnos que vayan a la biblioteca. Por la asignatura que imparto requiero que revisen libros y revistas que han abordado los temas que ellos han decidido manejar, pero me dicen que no tienen tiempo, entonces les pido que revisen la biblioteca virtual de la UNAM porque una de las actividades que yo les pido en esa materia, que toda la vida he dado, es revisar Tesis UNAM, y les pregunto: ¿Qué dice la exploración de la tesis UNAM de tu tema? pero he enfrentado dificultades para que lean. Siempre ponen pretextos, y así no podemos avanzar” (DMC).

Al respecto Bautista y cols (2006) señala que el docente en línea, si bien deber ser crítico, también debe ser constructivo de manera que ayude y potencie en el estudiante el interés por la investigación científica, metódica y potencie en él la capacidad de selección de información de acuerdo con los objetivos planteados en la búsqueda y la construcción del conocimiento.

El Principio didáctico la interacción como elemento clave para el aprendizaje considera que para que el proceso de aprendizaje se logre se requiere de la intervención de varios factores que van desde la interacción entre docente/alumno; alumno/alumno; alumno/contenido y docente/contenido; sin duda, la educación no es un proceso aislado y por lo que respecta a la **interacción docente-contenido** se considera que resulta imperioso comentar que en la educación a distancia el docente, o asesor debe desarrollar previamente el contenido que se aloja en la plataforma digital, para ello, el

profesor debe mostrar conocimientos de recursos digitales, además del dominio de su materia, y debe estar preparado para organizar los contenidos y propiciar una clase, preferentemente dinámica, que estimule la interacción entre sus alumnos. Es deseable que el docente cuente con los permisos de edición que le permitan actualizar periódicamente los contenidos y, sobre todo, que respondan a los acontecimientos más cercanos a la realidad social que viven sus estudiantes.

En tanto que por **interacción alumno/contenido**, lo recomendable es que la educación a distancia transite hacia un currículo centrado en temas y problemas en la que se requiera realizar lecturas, discusiones, análisis, esto es actividades que permitan al estudiante involucrarse en lo que realiza y no solo repetir información o conceptualizaciones que limiten su creatividad, sino proyectos en los que se involucren y de los que logren aprehender, al mismo tiempo que modificar el diseño instruccional y la psicología educativa por la aplicación de una didáctica que responda a las condiciones de cada grupo escolar; ello permitirá que el alumno realice un trabajo autónomo.

Por lo que respecta a la **interacción entre el docente- alumno** es tal vez la más escasa, pues al tratarse de un sistema asincrónico en la mayoría de las ocasiones esta interacción llega a ser nula. Es por ello por lo que en algunos estudios se refiere que el modelo educativo a distancia es un modelo frío y hasta desértico.

Comunicación.

Cuando a Marshall McLuhan le preguntaron en qué teorías de la comunicación se apoyaba, él respondió:

“No tengo una teoría de la comunicación” significa “No trabajo de la misma manera que la ciencia normal. No comienzo con una teoría para comprobar o descartar o someter a verdugos. Yo comienzo con —y me quedo con— la observación”. (McLuhan, 1970:515).

Así como para Freinet (1963) en la educación no se deben establecer métodos únicos, para McLuhan en la comunicación no se requieren de teorías para hacerla posible. Ambos, pedagogo y comunicólogo, coinciden en que cada sujeto o alumno es único e irreplicable.

En la educación a distancia la comunicación es un elemento indispensable, sobre todo debe serlo para los docentes que imparten la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. No obstante, los docentes manifiestan su preocupación por que la comunicación en este sistema educativo no es asertiva, o al menos así lo perciben, cuando los alumnos no responden a las observaciones que cada uno les hace a través de la plataforma.

“Yo me esfuerzo por mantener una comunicación constante a cada uno de mis estudiantes, tanto de manera individual, como grupal, pero ellos no atienden mis comentarios, tratan de cumplir con lo que está marcado en plataforma, ellos hacen lo que dice la plataforma y regularmente no atienden los comentarios adicionales que les damos los profesores” (DMC)

Otro de los docentes que reconoce tener dificultades para alcanzar la comunicación con los alumnos comenta:

“Yo soy un profesor que siempre busca a sus alumnos, los motiva a participar, a ser creativos, pero cuando les pido realizar una actividad, les preciso las características con las que debe ser entregada y la actividad se encuentra mal, se les dice: tu actividad está mal, no cumple con la rúbrica, ya te expliqué de cómo hacer esta figura, con ejemplos visuales y me dicen: “Ah está bien Profe” y a la siguiente semana hace exactamente lo mismo, bueno, yo ahí ya no puedo resolver y ahí es cuando yo ya me deprimó y pues me digo yo a este alumno ya no puedo motivarlo y se van yendo” (DHC).

Empero, como señala Meirieu el docente debe crear situaciones de aprendizaje (Meirieu, 2007:45), pero ¿a qué se refiere el pedagogo francés cuando habla de crear situaciones de aprendizaje? a establecer proyectos, dificultades u obstáculos, es decir, enigmas que posibiliten al estudiante a trabajar, esforzarse o dedicarse a una tarea. En el testimonio anterior advertimos que al docente no le ha dado resultados dar indicaciones, pues requiere generar los enigmas a los que se refiere el autor.

Cuestionado al respecto un docente consolidado, comenta, que ha detectado que muchos de los alumnos no preguntan por temor.

“Los alumnos generalmente dicen: Ya entendí”, Preguntamos: “¿Hay alguna duda?” y dicen: “no, todos entendimos”, ya después me doy cuenta, cuando reviso sus trabajos, que no fue así. Yo me he percatado de que hay mayor posibilidad de interactuar a través de la video asesoría, porque ahí con más confianza. No sé por qué circunstancias de carácter virtual o de carácter individual les da miedo preguntar” (DHC).

El miedo a preguntar es otra de las características que, así como se registra en la clase convencional se replica en la clase a distancia, en donde, además, reconoce el profesor, el medio es frío. Intentando explicar esta situación, un docente novel, expone:

“Los alumnos ven en el profesor una figura demasiado institucional y por eso no se comunican” (DHC).

Otro docente considera que, para ganarse la confianza de los alumnos, los profesores deben mostrar empatía.

“Hay que ponernos en el lugar de ellos como alumnos, más que como profesores porque también es cierto que muchos de los profesores no

responden a las dudas que plantean los alumnos. A mí, me han dicho que hay maestros que tardan hasta un mes en responder” (DMN).

Bautista y cols (2006) coinciden en que, desde la empatía, la cercanía y la flexibilidad, el docente puede subsanar las carencias que muestra la educación a distancia. No será positivo para el alumno que adoptemos la figura central y acaparadora del conocimiento y de la actividad en el aula virtual.

Ausentismo.

Otro tema que preocupa bastante a los profesores del SUAyED es el ausentismo, que es una expresión de que los alumnos no están preparados para la autonomía y autorregulación que exige la educación a distancia. Este tema en general no es visualizado por quienes postulan para este sistema que consideran como una alternativa viable frente a la educación presencial. Al preguntar a uno de los docentes qué hace para evitar el ausentismo respondió lo siguiente:

“Antes de motivar a mis alumnos a aprender, me centro en motivarlos a permanecer en el curso. Para mí es muy importante motivarlos a permanecer en el curso para evitar una deserción y evitar un gasto de esfuerzos, porque al iniciar el semestre tengo un grupo con 35 alumnos y después del primer mes están respondiendo, si acaso unos ocho” (DMN).

Otro docente da su testimonio sobre la deserción:

“Lo vemos en las estadísticas, entran muchos y concluyen muy poquitos, llama mi atención el abandono, no puedo yo más con este abandono, porque me da demasiada tristeza. Tuve 70 alumnos el semestre pasado y 35 jamás entraron a la plataforma” (DHC).

El ausentismo se da muy frecuentemente en este sistema, coincide este otro docente:

“A veces desconocemos por qué si iniciamos con 25 alumnos acabamos con menos de la mitad. Aunque estemos reiterándoles que nos envíen sus tareas, que están fuera de tiempo y a veces ni les bajamos puntos, pero sí es un ausentismo notable” (DHE).

Al respecto Bautista sostiene:

“Impartir docencia en el aula virtual supone desarrollar un conjunto de técnicas de participación, que permitan que fluya un diálogo entre los implicados. El profesor a distancia tiene que esforzarse por romper las barreras de espacio y tiempo para combatir la distancia inherente en la virtualidad y fomentar el concepto de presencialidad en el ciberespacio, de esta forma se podrán disminuir las ausencias” (Bautista y cols, 2006:71).

Al parecer el ausentismo en este sistema educativo puede considerarse como un problema multifactorial, toda vez que, por una parte, prevalece el mito de que la educación a distancia es sencilla, situación que los alumnos descartan en cuanto ingresan al sistema; a ello se agrega que en su mayoría, los alumnos carecen de hábitos de estudio que les permitan transitar por este sistema; otro aspecto a considerar es que no están formados para el autoestudio y que en algunos casos no reciben retroalimentación de sus profesores; otro factor a considerar, y quizá sea al que responde a esta tesis, es que los alumnos refieren que no aprenden de una plataforma que se sustenta de un diseño instruccional en el que las actividades han sido prediseñadas y no considera condiciones de grupo.

c) Algunas estrategias didácticas.

La didáctica forma parte del centro de esta investigación. Identificar las estrategias didácticas que los docentes del SUAyED emplean para propiciar situaciones de aprendizaje es el fin. Aquí se identifican las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza aplicadas en el sistema; las primeras, consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un alumno

adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todos aquellos recursos planteados por el docente, que proporciona al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz Barriga y Hernández, 1999:4).

Los Foros y las preguntas detonadoras.

El foro virtual o foro de discusión es uno de los recursos didácticos más empleados en el SUAyED (Díaz, 2018), se trata de espacios de comunicación formados por cuadros de diálogo que pueden ir clasificados temáticamente. En estos foros educativos, los alumnos pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes. Se trata de un recurso asincrónico que hace posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes (Pérez, 2009). No obstante que es el medio más empleado por los docentes, para algunos de ellos es un recurso al que hace falta reforzar en materia didáctica.

“Tengo que emplear el foro, porque así está programado, pero a mí no me funciona, creo que es algo que no sirve para interactuar, porque no interactúan ni entre los mismos alumnos, se pierden entre los comentarios, no hay continuidad en los discursos, y luego hay que calificarlos ¿y qué les calificas?, si están diciendo sólo una frase” (DMC).

Al respecto un docente considera que la falta de participación de los alumnos en los foros de discusión se debe a que, al estar acostumbrados a realizar sólo las actividades que se califican, no dan importancia a las actividades que no representan calificación como sucede con los foros. Y así lo expresa el siguiente testimonio:

“Yo lo que veo es que hay ausencia de calificaciones en estas actividades y eso desmotiva a los alumnos, que generalmente en los foros introductorios o de

opinión participan apenas el 2% del total del grupo, y de los que participan dejan sus comentarios, pero no comentan la participación de sus compañeros, entonces como que no se está cumpliendo realmente con el objetivo de retroalimentar” (DHC).

Lo anterior evidencia que para el alumno el aprendizaje no tiene significado, es decir, demuestra que no se ha alcanzado una autonomía.

En palabras de este docente, el foro ha sido limitado a un medio de comunicación:

“Empleamos los foros para dar la bienvenida a los alumnos, para contactarlos, para tener información de ellos y a través de este medio les damos indicaciones para que ingresen a la plataforma y desarrollen las actividades, para eso empleamos los foros” (DHE).

Para dar un sentido pedagógico al foro sería recomendable partir de una pregunta detonadora. La pregunta detonadora es un cuestionamiento profundo, elaborado por el profesor y que está encaminado a buscar la reflexión del alumno y a provocar un debate entre esta población. De acuerdo con Cruz (2010) la pregunta detonadora debe convertirse en una estrategia fundamental para el docente. En la educación a distancia es necesario guiar a los alumnos para que identifiquen los conceptos y que ellos mismos construyan, tomando como base las actividades propuestas en la plataforma educativa, y diferenciando sus propuestas, a través de la comparación, con las de sus compañeros. Aquí es posible emplear el **Principio didáctico Partir de enigmas** empleando el foro de consulta o debate y que más que un instrumento o herramienta de apoyo responde a un recurso didáctico, donde lo importante es la formulación de un enigma o pregunta detonadora. Esta pregunta debe ser formulada de tal manera que propicie la reflexión y conmine al estudiante a responder con base a una experiencia que le haya sido significativa. Es decir; no sería lo mismo plantear la pregunta: De acuerdo con Piaget ¿cuáles son las características que debe reunir un buen maestro? a formular el siguiente enigma: ¿Cuál característica recuerdas,

de quien consideras, ha sido tu mejor profesor y de qué forma contribuyó a crear situaciones de aprendizaje?

El planteamiento de la primera pregunta puede llevarnos a que el alumno responda a través de la memorización; la diferencia es que, la formulación de la segunda pregunta, que se considera un enigma, porque demanda de una reflexión y alude a la experiencia del alumno. De acuerdo con Meirieu “el planteamiento de una interrogante es lo que para los griegos era resucitar el enigma” (Meirieu, 2019) es decir, construir una situación de aprendizaje. En pocas palabras, el éxito de la pregunta detonadora depende de la profundidad de la pregunta que plantee el docente, quien deberá propiciar la reflexión y conminar a sus alumnos a participar en el foro de discusión.

“El foro es determinante para que los estudiantes vayan construyendo su aprendizaje más que en la relativa importancia de equivocarse. Pues “el miedo a equivocarse o el miedo al qué dirán no favorecen el aprendizaje y además constituye una carga para el estudiante”.

Redes sociales.

Se trata de un espacio en el que los individuos interactúan con otros, mediante el uso de internet y se basa en software que permite el intercambio de información a través de mensajes, blogs, chats [...] permite la integración y genera sentido de pertenencia (Gómez, 2016).

Si bien en el cuestionario aplicado a docentes, éstos manifestaron su interés por emplear las redes sociales como un recurso didáctico para sus asignaturas, en las respuestas ofrecidas en la entrevista todos los docentes dijeron no estar de acuerdo con el uso de las redes sociales en el trabajo educativo.

Algunos de los argumentos, fueron:

“No me gusta utilizar herramientas como Facebook o redes sociales con los alumnos porque eso se presta a otras situaciones. En una

ocasión usé el *Face* con un grupo y ya los chicos pensaban que éramos amigos” (DME).

“A mí en lo particular no me gustan las redes sociales, ni para el presencial, porque me parece que hay una delgada línea, en donde se pierde el respeto... Hay profesores que tienen sus páginas y dicen que trabajan muy bien con ellas. Yo no, porque me parece que las redes sociales están muy contaminadas y no se presta para el trabajo educativo”. (DHC)

Como se observó en las respuestas emitidas en el cuestionario, los alumnos manifestaron emplear las redes sociales como medio de entretenimiento y socialización. Por lo que en su utilización los docentes detectan actitudes de compañerismo en estos medios. Y se muestran renuentes a emplear estas redes como un medio para educar. Ya lo apunta Sztajnszrajber, “el reto en la época transmediática es arriesgarse a cambiar” (Sztajnszrajber, 2017). Para el filósofo argentino, una ventana de WhatsApp podría ser empleada como una nueva aula virtual con una didáctica apropiada.

A su vez Bautista y cols (2006) advierten que es fácil comprender que los docentes universitarios sientan inseguridad ante la falta de dominio o la novedad de las funcionalidades de un entorno virtual de aprendizaje y ante los cambios implícitos en la acción docente a llevar a cabo.

Juego de Roles.

El juego de roles es una estrategia didáctica que forma parte de este recurso colaborativo y que consiste en:

“Asignar al estudiante una investigación y análisis de un determinado tema y abrir un espacio a través de los foros de discusión para que cada los estudiantes expongan sus trabajos ante sus compañeros” (Delgado, 2009:11).

Al respecto un docente comenta sobre el juego de roles.

“A mí me gusta mucho aplicar esta estrategia con mis alumnos. Lo primero es contactarlos, a través del chat, lo hago por grupos de diez para que sea más manejable. Una vez reunidos, asignamos los roles, a los alumnos se les dan diferentes responsabilidades vinculadas con lo que consideramos sus fortalezas. Así, por ejemplo, un alumno que a lo largo del curso demostró tener una buena redacción deberá calificar ese rubro” (DMN).

Como se puede ver, el empleo de esta estrategia didáctica es recomendable transcurridos los primeros meses del semestre, tiempo en el que tanto el docente, como los alumnos del SUAyED han tenido tiempo de reconocer sus habilidades.

Delgado (2009) expone que “la plataforma Moodle, es de código abierto, por lo que puede programarse para desarrollar diferentes tipos de estrategias” Esto es, se pueden agregar espacios para obtener comentarios de los miembros del grupo y retroalimentaciones que refuercen las actividades. Aquí encontramos presentes al menos dos **principios didácticos lo importante es el alumno e Interacción como claves para el aprendizaje** que busca que el alumno desarrolle procedimientos autónomos de pensamiento, busque transformar su realidad, busque, descubra, elabore y reinvente.

Trabajo colaborativo

De acuerdo con Benkler (2003) el trabajo colaborativo implica compromiso y coordinación entre los pares ello propicia que el estudiante se involucre y haga suyos los proyectos en los que participa. Al respecto un docente comentó que las actividades que aplica se basan en la corroboración y busca que los participantes lleguen a acuerdos por sí solos.

“A través del trabajo colaborativo motivo a mis alumnos con recursos lúdicos. Para ello claro que me tengo que salir de la plataforma y

trabajar en otras páginas que tienen crucigramas, sopas de letras y esos juegos interactivos, siempre lo hago relacionado con las materias que imparto” (DHC).

Ante la propuesta de aprendizaje colaborativo el estudiante en línea experimentado sabe que aprender en colaboración puede requerir tiempo y esfuerzo, pero que vale la pena. Es cómo rendir cuentas sólo a uno mismo, pero aprendiendo en colaboración el resultado obtenido y los aprendizajes realizados son mayores, más ricos y completos que los que hubiera conseguido en soledad. Al aprender o al trabajar en grupo el alumno debe ser tolerante con sus compañeros y como docentes se debe tener en cuenta que el alumno en línea suele valorar el aprendizaje entre iguales, esto es aprendiendo con los compañeros y de los compañeros.

Video educativo.

El video educativo es el medio técnico audiovisual de mayor proyección, sostiene García (2014) toda vez que permite desarrollar la actitud crítica y mejorar acceso a los significados a través del empleo de la palabra, imagen y sonido.

Los alumnos de Ciencias de la Comunicación, de la modalidad a distancia, se forman para ser periodistas, por ello, parte de sus actividades se centran en la preparación de textos periodísticos, algunos dirigidos a la prensa, otros para la radio o bien, para la televisión. Entre las ventajas del video educativo, se encuentran la versatilidad (diversas funciones y formas de uso), brinda información de fenómenos difíciles de observar, además de que impulsa la motivación de los alumnos.

Al respecto un docente comenta que una de sus actividades favoritas es pedir a los alumnos que graben videos o audios en los que narran notas periodísticas.

“Una de las actividades que más me gusta revisar, que tiene que ver con el tratamiento de la nota periodística de televisión. Para esta

actividad se pide a los alumnos que monten un set en sus casas. La idea es que sean creativos, que forren un utensilio y le den forma de micrófono, que adecuen una mesa como si fuera un escritorio y que presenten un noticiero. Ahí se consideran varios aspectos para evaluar, tanto la redacción de las notas que presentan, como la dicción, las pausas y hasta la edición del video que deben presentar” (DMN).

Estas actividades que se suben a un sitio creado en exprofeso para la plataforma se exponen al grupo para recibir comentarios de los alumnos quienes votan para elegir el mejor noticiero de la clase, de esta forma se fomenta la integración del grupo, comentó el docente. A continuación, en la figura 6-2, se presenta una matriz que concentra las estrategias didácticas que, de acuerdo con los testimonios presentados, emplean los docentes que participaron en las entrevistas.

Matriz concentradora de estrategias didácticas identificadas.

Identificación de estrategias didácticas				
Foros y preguntas detonadoras	Redes sociales	Trabajo colaborativo	Juego de Roles	Video educativo
Espacios de comunicación formados por cuadros de diálogo que pueden ir clasificados temáticamente. (Pérez, 2009)	Espacio en el que los individuos interactúan con otros mediante el uso de internet y se basa en software que permite el intercambio de información. (Gómez, 2016)	Empeño de un grupo de personas para lograr un objetivo. Implica compromiso y coordinación. (Benkler, 2003)	Consiste en asignar al estudiante una investigación de un determinado tema para desempeñar el rol (Delgado, 2009)	Medio técnico audiovisual de mayor proyección, permite desarrollar la actitud crítica y mejorar acceso a los significados (palabra, imagen y sonido) (García, 2014)
Los alumnos pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes.	Permite la integración y genera sentido de pertenencia	Propicia cooperación e involucramiento de los estudiantes en un proyecto.	Permite que el estudiante reconozca sus fortalezas escolares.	Permite mantener el contacto visual y auditivo y genera confianza en el estudiante.

Figura 6-2. Fuente: Elaboración propia.

La matriz concentra las estrategias que los docentes comentaron haber empleado en su práctica docente. Cabe hacer notar que únicamente el foro virtual fue empleado dentro de la plataforma institucional, mientras que el resto de las estrategias se ocupó en espacios como Zoom, Meet o Webex, debido a las limitantes que representa el diseño instruccional de la plataforma del SUAyED. Y es que, como se ha expuesto en esta tesis, el diseño instruccional es una visión dominante en la estructura de la educación a distancia sustentada en la psicología conductual y no en la didáctica que considera que el aprendizaje no puede centrarse sólo en logros o evidencias; pues este proceso demanda desarrollar la capacidad de razonar, argumentar, inferir, deducir y demostrar; todas ellas son capacidades de aprendizaje que, cuando quedan reducidas en logros de aprendizaje se fragmentan y la tarea de la educación no puede quedar circunscrita a ello.

CONCLUSIONES

El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM fue creado en el año de 1972, con el objetivo de responder a la creciente demanda de ingreso a la Universidad, fundamentalmente como un elemento democratizador que permitiera abrir la educación superior a los grupos sociales que tradicionalmente estaban excluidos. La misión, era salir de los claustros para ir a los centros de producción; satisfacer la creciente demanda de educación; generar una oferta altamente flexible y sentar las bases prácticas para que la población en condiciones vulnerables pudiera aspirar a la educación superior sin horarios ni calendarios rígidos. A lo largo de los años con el desarrollo de la educación a distancia y la revolución de las tecnologías digitales este proyecto se modificó. En el año 1998 se creó la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y en el 2004 se instituyó el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) como una modalidad flexible, basada en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y, siguiendo los principios del SUA. No obstante, con el paso del tiempo el proyecto democratizador de los años setenta se convirtió en un sistema curricular paralelo cuya relevancia quedó limitado al uso de la tecnología digital y que, además, replica algunas deficiencias de la educación presencial con la que comparte planes de estudio.

El estado del arte de esta tesis permitió identificar ausencias en la investigación sobre el trabajo didáctico en la educación a distancia. Si bien desde hace tres décadas el tema de las TIC ha sido explorado, las investigaciones publicadas con relación a la presencia de la tecnología digital en la educación responden a trabajos de corte ensayístico y cuando abordan el tema didáctico lo hacen desde una visión instrumentalista.

Además, se advierte que la educación a distancia se respalda del diseño instruccional que se fundamenta en la psicología educativa y en las teorías de instrucción donde se considera que al estudiante hay que ofrecer los mismos programas que en el sistema presencial, acompañado con lecturas y preguntas

en cada una de ellas, lo que implica un proceso de planeación, preparación y diseño de recursos para el desarrollo del aprendizaje; así, la educación a distancia y específicamente el SUAyED, trabaja mediante plataformas digitales en las que se alojan materiales educativos, se programan las actividades a desarrollar, se establecen calendarios y horarios de entrega de tareas; es decir, no hay apoyo en el potencial tecnológico, en el mejor de los casos los docentes emplean foros de consulta y las actividades se encuentran preestablecidas, esta situación torna más compleja la flexibilidad del sistema y propicia la fragmentación del aprendizaje.

Esta investigación permitió identificar varias problemáticas que enfrenta este sistema, pues se detectó que el 48.7% de los alumnos registran calificaciones reprobatorias en el primer semestre y que al llegar al cuarto semestre desciende hasta el 25.7%. A demás de que casi la mitad de los estudiantes deserta en el primer año de ingreso al SUAyED y pese a que el reglamento permite que los alumnos de este sistema educativo cuenten con el doble de tiempo que la UNAM otorga al sistema escolarizado, el 78% de los alumnos inscritos no concluye los créditos marcados en el plan de estudio al tiempo reglamentario. No obstante, estas cifras, el crecimiento de la matrícula del SUAyED se elevó en un 500% durante los años 2009 al 2019.

Otro cambio que se detectó es que con el paso de los años, la tendencia de ingreso a este sistema educativo se modificó, y de contar con una matrícula de alumnos mayores de 45 años; su población promedio pasó a los 24 años; situación por la que actualmente convergen en una misma plataforma estudiantes con características diversas (con estudios sólo de bachillerato, con segunda licenciatura, estudios de posgrado; jóvenes, adultos; provenientes de zonas rurales o urbanas) todos ellos reciben la misma atención y comparten los mismos materiales educativos, sin importar el grado de avance o retraso que presenten en sus estudios.

Esta investigación de corte cualitativo, en la que se empleó la técnica de grupos extremos, permitió identificar temas en común y temas de confrontación de los grupos docentes y alumnos con los que se trabajó. Una riqueza del empleo de la técnica de grupos extremos es que permitió obtener evidencias de puntos donde docentes y alumnos tienen visiones muy distintas e incluso encontradas. Al mismo tiempo, permitió contar con testimonios donde las diferencias también se encuentran entre el grupo de docentes que participó en la investigación, así como entre los alumnos que respondieron el cuestionario solicitado. A continuación, se presentan las conclusiones de: A) Los resultados generales de los temas de confrontación identificados; B) Las prácticas docentes identificada en el SUAyED y C) Las necesidades de modificar el proyecto acorde a las tecnologías digitales.

A) Resultados generales y temas de confrontación.

Se identificó que los docentes del SUAyED que participaron en este estudio coinciden en que la retroalimentación que proporcionan a sus alumnos es suficiente para que desarrollen el aprendizaje, pero además, señalan que generalmente, las observaciones que hacen a las tareas y actividades no son atendidas por los alumnos. También concuerdan en que la lectura es un recurso fundamental en el desarrollo del aprendizaje y forma parte de los recursos más importantes con que cuenta la plataforma web. No obstante -opinan- que los alumnos muestran resistencia al texto escrito.

En esta investigación se identificaron percepciones diferentes entre los mismos docentes (nóveles y experimentados) como la percepción que tienen del desempeño de los alumnos. Para los docentes maduros y consolidados, los alumnos del SUAyED demandan mucha atención, no están bien preparados, no les interesa comunicarse, asumen actitudes desafiantes y sólo se interesan en obtener una calificación aprobatoria; en tanto que para los docentes noveles los alumnos a distancia son personas responsables, comprometidos; tienen objetivos específicos y las condiciones desde las que estudian son diversas al resto de los alumnos; reconocen que los alumnos sólo responden a algunas

actividades debido a que los textos se encuentran mal fotocopiados, en ocasiones los links se encuentran rotos y en general hay fallas constantes en las plataformas.

En los testimonios se identificaron sentimientos de preocupación, decepción e incomodidad por parte de algunos docentes que forman parte de la plantilla del SUAyED, situación que, se considera, muestra un problema del funcionamiento del sistema educativo.

Por lo que respecta a los alumnos, opinan que la retroalimentación que reciben de sus profesores es insuficiente; que los docentes no logran una comunicación asertiva, se limitan a colocar una calificación final y sobre todo que las lecturas son excesivas.

Con respecto a la percepción del desempeño escolar se detectaron diferencias entre los alumnos que sólo contaban con bachillerato previo a su ingreso al SUAyED y aquellos que contaban con una segunda carrera o bien con un posgrado; los primeros calificaron como “pésimo” y “deficiente” su desempeño escolar; mientras que los segundos otorgaron una ponderación de “aceptable” y “buena”. De lo anterior se infiere que el sistema SUAyED puede ser una opción viable para aquellas personas que cuentan con mayores estudios formales, y por ende, hábitos de estudio que les permiten realizar un mejor desempeño en un sistema de auto aprendizaje.

Uno de los puntos en que convergen alumnos y docentes es que consideran que el sistema a distancia se encuentra basado en el aprendizaje autónomo y que la plataforma digital es considerada sólo como un repositorio de materiales educativos.

B) Prácticas docentes del SUAyED

En esta investigación se identificaron las estrategias y recursos didácticos que emplean los docentes del sistema a distancia. De los testimonios de los docentes

se identificaron el empleo de al menos cinco técnicas didácticas: Foros de debate y preguntas detonadoras, redes sociales, trabajo colaborativo, juego de roles y uso de video educativo. Estas técnicas se emplean fuera de la plataforma digital y tienen la finalidad de propiciar la participación, interacción e integración de los alumnos, además pretenden fomentar la confianza de los estudiantes a distancia. No obstante, el 79% de los estudiantes encuestados manifestaron que no se sienten integrados y reconocen mantener una actitud pasiva y de desinterés durante las clases virtuales.

En las narrativas fue posible apreciar cómo los docentes entrevistados coincidieron en que existen vacíos en los contenidos de las asignaturas que imparten; así como que se tiene una sobrecarga conceptual; se reconoce la necesidad de que el alumno SUAyED asuma un rol activo, crítico, cuestionador y, sobre todo, se responsabilice de su propio aprendizaje. De esta forma se advierte que no se ha logrado construir una didáctica ex profeso para este ambiente de aprendizaje, y sólo se han trasladado las formas convencionales de la educación presencial a esta modalidad de estudio.

En el planteamiento de la investigación se concluye la necesidad de apoyar el trabajo docente desde algunos principios didácticos que, se infieren del planteamiento conceptual que al respecto se realizó previamente con el fin de trabajar una didáctica acorde a esta modalidad educativa. Estos principios son retomados de postulados de didactas como Freinet, Díaz Barriga y Meirieu que han planteado situaciones didácticas para ambientes presenciales y que pueden trasladarse a ambientes mediados por tecnologías.

Primer principio: Enseñar todo a todos. El empleo de la internet puede contribuir a hacer posible aquel postulado propuesto hace más de tres siglos por Comenio. No obstante, serán las actividades que desarrolle el estudiante durante y después de las clases las que darán el sentido didáctico y permitirán que el alumno se desarrolle en un contexto real.

Segundo principio: Lo importante es el alumno. Este principio coloca al alumno en el centro de la acción educativa y propicia que desarrolle procedimientos autónomos de pensamiento, busque transformar su realidad, donde la educación se entienda como un proceso que le permita descubrir, elaborar, reinventar y hacer suyo el conocimiento, para ello se propone el empleo de estrategias como el aula invertida a través de la cual el alumno pueda seleccionar los materiales a emplear para propiciar su aprendizaje.

Tercero principio: Adecuar el trabajo educativo a las condiciones de cada grupo escolar. Consiste en que el docente parta de un contexto inmediato para proponer actividades integradoras en las que se propicie el diálogo, el análisis, la reflexión, y el debate. Implica que cada docente construya una propuesta de trabajo acorde con las situaciones del grupo escolar. Se propone el trabajo por proyectos considerando que cuando los alumnos hacen suyos los proyectos en esa medida logran desarrollar los aprendizajes.

Cuarto principio: Los alumnos aprenden en diálogo. El diálogo es un elemento sustantivo para el aprendizaje, sus principios se basan en la mayéutica socrática que considera que el maestro logra que el alumno por medio de preguntas descubra los conocimientos. En los ambientes mediados por tecnología digital este diálogo se da a través de las dinámicas de grupos, sea trabajo en equipo o trabajo colaborativo, pues es a través del diálogo como se logra alcanzar los acuerdos.

Quinto principio: La interacción como elemento clave para el aprendizaje. La interacción es un elemento clave para que el proceso de aprendizaje se logre, toda vez que éste no ocurre de manera aislada, sino que diversos factores intervienen en el acto educativo, y además del binomio docente-alumno, el contenido del programa educativo es un

elemento esencial en este proceso, pues sin éste la educación no tendría razón de ser.

Sexto principio: Convertir un tema en un problema. Consiste en que los alumnos propongan proyectos que les interesen, y, por ende, trabajen y aprendan de éstos. Para lograrlo, el docente requiere plantear interrogantes que identifiquen los saberes del estudiante que le constituyan retos, a los que le encuentren sentido para ello se trabaja con situaciones problemáticas o casos que le permitan trabajar interrogantes a partir de enigmas o incógnitas que les resulten de interés.

Séptimo principio: Discriminar información. Requiere que el docente enseñe a sus alumnos a diferenciar la información, es decir, a saber identificar aquella que es confiable, de la que tiene un origen dudoso. Para ello, se deben emplear recursos que les permitan dar mayor rigor a sus trabajos escolares, partiendo de la habilidad de trabajar con buscadores, bibliotecas digitales y recursos web que les permitan distinguir la información.

C) Modificaciones al proyecto acorde a las tecnologías digitales. Plan de Estudio.

En esta investigación se identifica la necesidad de modificar la estructura del sistema educativo a distancia, acorde con el uso de las tecnologías. Una de las principales modificaciones que se advierte es el establecimiento de un Plan de Estudios en exprofeso para esta modalidad educativa toda vez que a la fecha la licenciatura de la modalidad a distancia comparte el plan de estudios del sistema escolarizado. Se reconoce que la estructura curricular por asignaturas es el modelo más antiguo que antecede a la formulación de planes de estudio, responde al entorno de las disciplinas, pero tiende a fragmentar la información en la formación de los estudiantes, a segmentar el conocimiento e impedir e

integrarlo con la realidad social y profesional (Díaz-Barriga, 2020b:160) y en el sistema a distancia de la UNAM, el modelo curricular presenta un doble problema:

1. Cuenta con un modelo por asignaturas, considerando aspectos disciplinares. Que limita posibilidades al estudiante a distancia.
2. Existe un diseño instruccional presente en la plataforma con actividades preestablecidas.

La estructura actual del Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación del SUAyED, que es réplica del sistema escolarizado responde a una lógica de su integración y no al entorno social del estudiante, se considera apartado de la vida de los estudiantes y por tanto carece de un significado para ellos. Como se ha visto en esta tesis, el currículum por asignaturas responde más a la clase expositiva o de corte frontal que tiene sus orígenes en el siglo XVII.

A decir de Coll (1992) si bien los planes de estudio respetan la lógica de cada una de las disciplinas, al mismo tiempo constituyen una barrera del conocimiento de los problemas de la realidad, ya que están recargados de información y esto impide un trabajo en sentido más inductivo con los estudiantes.

El plan de estudios por asignaturas tiene un núcleo central en el cual varias materias se organizan lógicamente, o bien se encuentran correlacionadas unas con otras; así como un núcleo de problemas amplios o unidades de trabajo que permiten desarrollar el contenido básico de un conjunto de materias (Taba, 1962:532) Por ello, se propone transitar hacia una estructura curricular basado en temas y problemas en la que se requiera realizar lecturas, discusiones, análisis, esto es actividades que permitan al estudiante involucrarse en lo que realiza y no solo repetir información o conceptualizaciones que limiten su creatividad, sino proyectos en los que se involucren y de los que logren aprehender. Para lograrlo se requiere transformar un contenido de un problema cercano a una situación real para generar procesos de aprendizaje que vayan

más allá de la retención y comprensión de un primer nivel de la información (Díaz-Barriga, 2020a: 163). Pero, además, se requiere flexibilizar el currículum y lo que puede resultar más complejo, modificar el diseño instruccional y crear un entorno de aprendizaje basado en la didáctica, que responda a las condiciones de cada grupo escolar, lo que -se reconoce- representaría toda una reingeniería para esta joven modalidad educativa de la UNAM.

El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia demanda cambios; cambios desde el ámbito académico, curricular y didáctico. Por lo que respecta a las modificaciones académicas, se requiere fortalecer la identidad de los docentes y de los estudiantes. Los testimonios aquí expuestos nos hablan, por una parte, de la necesidad que tiene los docentes de ser reconocidos por un sistema educativo que, consideran, no valora su experiencia académica y los limita en su ejercicio docente; y por otra, la demanda que exponen los estudiantes de ser considerados como sujetos pensantes. Por lo que respecta a los cambios curriculares, se evidencia la necesidad de implementar modelos educativos que respondan a contextos reales, que aborden temas cotidianos, que forman parte de una problemática diaria, que sean dinámicos, que permita a los estudiantes responder a la incertidumbre. No menos importante es considera la opinión de los estudiantes; preguntar a ellos cómo proponen que deban ser sus clases.

En suma, significaría una reconstrucción para el SUAyED, donde el uso de las TIC sea ponderado como herramienta de apoyo y el aprendizaje y la didáctica sean consideradas como centro del proceso educativo. La crisis sanitaria del COVID-19 puede ser considerado como un momento coyuntural para intentarlo.

Por último, se considera importante abordar en futuros estudios el tema de trabajo didáctico en la educación a distancia, área de oportunidad para el campo de la investigación. La didáctica no debe ser excluida del trabajo docente, la presencia de esta disciplina es fundamental en la educación, sobre todo en los nuevos ambientes de aprendizaje. Retomando a Freinet, es responsabilidad de cada Maestro construir su forma de trabajo, corresponde a cada educador pensar y

decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en un grupo escolar y establecer las estrategias para lograrlo, pues es el docente quien asume la responsabilidad profesional de tomar y construir las decisiones en el aula [sea esta física o virtual].

La pandemia nos ha dejado grandes enseñanzas, evidenció las fragilidades, inequidades e inconsistencias de nuestro sistema educativo, es tiempo de mostrar que aprendimos de esta lección, es tiempo de plantear nuevas estrategias que lleven a responder a los retos que demandan los nuevos escenarios educativos.

ANEXOS

Anexo A. Extracto de matriz bibliográfica

En la siguiente tabla A-1, se presenta un extracto de la matriz bibliográfica donde se registraron los documentos que conformaron el universo de la búsqueda eficiente de información.

Tabla A-1. Extracto matriz bibliográfica.

No	Autor(es), año de publicación	Título	Tipo de documento	País	Temática abordada	Contenido	URL
1	Adell, 2007	Wikis en educación.	Artículo	España	Uso de TIC en la educación	Describe las utilidades educativas que pueden darse a la conformación de wikis.	http://www.uch.edu.ar/imagenes/contenidos/Adell_Wikis_MEC.pdf
2	Aebli, 1958	Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.	Libro	Argentina	Psicología educativa	Plantea que las intervenciones del maestro tienen que ayudar a los alumnos a resolver el problema por sí mismos.	-
3	Amador 2012	40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica	Artículo	México	Educación a distancia		
4	Andrade, Bañuelos, Cabrera, Casillas y Eusse, 2014	Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.	Libro	México	Uso de TIC en la educación	Describe el modelo educativo del SUAYED, destaca el plano didáctico, la flexibilidad, la retroalimentación del modelo mediado por tecnologías.	http://www.cuaed.unam.mx/cons_ejo/interiores/MODELO_SUAYED.pdf

Anexo B. Matriz elaboración de ITEMS

En la siguiente tabla B-1, se presenta la matriz para la elaboración de ítems.

Tabla B-1. Matriz elaboración de ITEMS.

Pregunta de investigación	Objetivo general	Supuesto	Docente	Alumno
¿Cuál es el perfil de los alumnos y de	Identificar los perfiles de	La heterogeneidad de alumnos participantes	Datos generales: 1. De las siguientes	Datos Generales ¿Qué edad tienes?

<p>los docentes del SUAyED FCPyS LCC?</p>	<p>alumnos y docentes que participan en el SUAyED FCPyS LCC.</p>	<p>proporcionará diversas posturas desde su contexto hacia el SUAyED</p> <p>Los docentes con profesiones relacionadas con las TIC no profundizan en sus retroalimentaciones</p> <p>Los docentes noveles tienen menores dificultades para interactuar con los alumnos.</p>	<p>opciones marque una x en el rango que corresponda a su edad De 24 a 30 años De 31 a 40 De 40 a 50 Más de 50</p> <p>2. ¿Cuál es su sexo?</p> <p>3. ¿Qué formación profesional tiene?</p> <p>Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado Otros (Especifique)...</p> <p>Experiencia laboral</p> <p>1. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente? 0-3 4 a 7 7 a 10 Más de 10</p> <p>2. ¿Impartía clases en el sistema presencial?</p> <p>3. En caso afirmativo usaba alguna tecnología como apoyo a la clase presencial</p> <p>4. ¿Cuál?</p> <p>Familiaridad con el uso de la tecnología:</p> <p>Antes de ser docente del SUAyED señale qué experiencias</p>	<p>Selecciona con cuál de estos estudios cuentas...</p> <p>Preparatoria Carrera trunca Licenciatura terminada Especialidad Maestría Doctorado</p> <p>Interrumpiste tus estudios en algún momento antes de inscribirte en el SUAyED</p> <p>En caso afirmativo cuántos años 1-5 años 6 a 10 Más de 10</p> <p>¿Te encuentras becado?</p> <p>¿Trabajas?</p> <p>¿Cuál es tu estado civil?</p> <p>¿Tienes hijos?</p> <p>¿Cuentas con internet en casa?</p> <p>Familiaridad con el uso de la tecnología</p> <p>¿Antes de incorporarse al sistema empleabas la computadora? Manejaba office ¿Qué programas utilizaba? ¿Empleabas el correo electrónico? ¿Utilizaba redes sociales?</p>
---	--	---	---	---

		<p>en uso de las tecnologías tenía</p> <p>a) Contaba con computadora personal</p> <p>b) Usaba paquetería de Office (Word, Excel, Power point)</p> <p>c) Tenía Smartphone</p> <p>d) Usaba correo electrónico</p> <p>Participaba en redes sociales</p> <p>En caso de contar con correo electrónico ¿Cuántas veces lo consultaba por semana?</p> <p>1 o 2 veces 3 a 5 veces Toda la semana</p> <p>En caso de participar en redes sociales en cuáles participaba</p> <p>Facebook Twitter Instagram Pinterest WhatsApp Otra (especifique)</p> <p>¿Enfrentó dificultades para uso de la plataforma del SUAyED?</p> <p>¿Recibió alguna capacitación cuando fue aceptado como docente del SUAyED?</p>	<p>¿Preferentemente qué usos le das a las redes sociales? Puedes marcar más de una opción</p> <p>Facebook comunicar, divertirme, información social, aprendizaje</p> <p>Twitter Comunicar divertirme información social aprendizaje</p> <p>Pinterest Comunicar divertirme información social aprendizaje</p>
--	--	---	--

			¿Cuál es la principal diferencia que existe entre una clase presencial y el trabajo en línea?	
<p>¿Qué estrategias y recursos didácticos utilizan los docentes en su práctica docente?</p> <p>¿Cómo emplean los docentes los materiales didácticos dentro y fuera de la plataforma</p>	<p>Caracterizar las estrategias y recursos didácticos que emplean los docentes en su práctica docente</p> <p>Conocer la visión didáctica que tienen los docentes en el desarrollo de materiales de aprendizaje.</p> <p>Identificar recursos didácticos que propicien situaciones de aprendizaje en ambientes virtuales.</p>	Si el alumno cuenta con materiales pertinentes mejorará su aprendizaje	<p>Percepción de alumnos</p> <p>¿Cómo docente qué recursos promueve para que sus alumnos se apropien de los conocimientos fuera de la plataforma?</p> <p>¿Ha identificado cuáles son las actividades que propician mayores participaciones en sus alumnos?</p> <p>¿Qué tipo de actividades desagradan a sus alumnos?</p>	<p>Como alumno del SUAyED ¿Hasta dónde consideras que la plataforma web crea condiciones de aprendizaje?</p> <p>Menciona una de las actividades que más te haya agradado dentro de la plataforma.</p> <p>¿Los materiales disponibles en la plataforma ayudan a resolver las actividades para desarrollar tus aprendizajes?</p> <p>¿Usas otros mecanismos para allegarte de información que requieres para tus estudios?</p> <p>¿Qué aplicaciones o programas empleas para buscar información académica?</p> <p>¿Cómo discriminas un sitio que ofrece información académica de un sitio cuya información no es confiable?</p> <p>Con cuál te comunicas con el docente por medios que ofrece la plataforma</p> <p>Chats 0 0 0</p>

				<p>Foros Correo Electrónico</p> <p>Entre los alumnos del grupo ¿han creado algún medio para comunicarse sólo entre Ustedes? What App Facebook Otro (especifica)</p> <p>¿Qué ventajas has experimentado de la educación a distancia?</p> <p>¿Qué dificultades has experimentado en la educación a distancia?</p> <p>Consideras que el SUAyED te permite desarrollar procesos de aprendizaje (Explica tu respuesta)</p>
<p>¿Cómo contribuye el uso de las TIC en la apropiación de los aprendizajes que se imparten en el SUAyED FCPyS LCC?</p>	<p>Identificar cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en ambientes virtuales, empleando los recursos que provee el docente.</p> <p>Analizar y documentar las prácticas docentes que se apoyan de las TIC en el SUAyED FCPyS.</p>	<p>La valoración de un aprendizaje puede dar cabida a una mejor retroalimentación</p>	<p>¿Cuál es su participación dentro de los foros? ¿Propicia preguntas detonadoras?</p> <p>¿Qué tan frecuentemente interviene en las participaciones que tienen sus alumnos dentro de los foros? ¿Cómo coordina el desarrollo de las wikis? Durante el desarrollo de las videoconferencias ¿qué actitudes de sus alumnos identifica? ¿Qué estrategias emplea durante el desarrollo del chat?</p>	<p>¿Qué opinas de la forma en que has sido evaluado?</p> <p>¿Consideras que el dominio que tienes en el uso tecnológico limita o potencia tus evaluaciones?</p> <p>¿En qué momentos consideras que debes recibir retroalimentación?</p> <p>¿Ha sido suficiente la retroalimentación para reforzar los aprendizajes?</p> <p>¿Qué sugerencias haría para mejorar el trabajo del SUAyED?</p>

	Identificar cuál es la percepción que tienen los alumnos respecto a los materiales didácticos del SUAyED FCPyS.		<p>¿En qué momentos retroalimenta las actividades de sus alumnos?</p> <p>¿Considera que sus retroalimentaciones son suficientes para que el alumno adquiera los conocimientos?</p> <p>¿Qué actitud percibe tienen los alumnos con respecto a su retroalimentación?</p> <p>¿Qué sugerencias haría para mejorar el trabajo del SUAyED?</p>	
¿Qué habilidades y destrezas ha generado la integración de las TIC en la educación?	Identificar las habilidades y destrezas adquiridas con el uso de las TIC en la educación.	<p>El empleo de las TIC con perspectiva didáctica propicia la adquisición de habilidades y destrezas</p> <p>A mayor integración de las TIC dentro de los materiales que facilitan el aprendizaje mayor apropiación del conocimiento.</p>	<p>¿Hasta dónde estas propuestas responden a la potencialidad de las tecnologías?</p> <p>¿Qué valoración hace de la forma como sus alumnos realizan las actividades propuestas?</p> <p>¿Sus alumnos participan en un foro o chat por su cuenta o sólo en los que los que determina el programa?</p> <p>En cuántas ocasiones se comunica con sus alumnos en línea</p> <p>En cuántas ocasiones se comunica con sus alumnos en forma individual</p>	<p>¿Hasta dónde estas actividades son propias de un sistema a distancia en la era tecnológica?</p> <p>Cómo consideras que ha sido tu desempeño o participación dentro de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Un foro Una Wiki Un Chat Una videoconferencia web

			<p>Qué dificultades se encuentran en el trabajo en línea para impulsar los aprendizajes de los alumnos</p> <p>Considera que los alumnos de su clase logran desarrollar procesos de aprendizaje Si/no</p> <p>Explique las razones</p>	
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Anexo C. Cuestionario alumnos piloto

En la siguiente figura C-1, se anexa el cuestionario dirigido a los alumnos del SUAyED mismo que fue desarrollado a través de la herramienta de Google Forms.

Figura C-1. Cuestionario para los alumnos SUAyED.

Cuestionario

Agradeceré el tiempo que te tomes para responder este cuestionario, toda vez que las respuestas permitirán proponer mejoras para nuestro sistema educativo.

Este cuestionario forma parte de una investigación doctoral sobre el SUAyED FCPyS, y tiene como objetivos:

1. Identificar cómo contribuye el uso de las TIC en la apropiación de los aprendizajes.
2. Conocer la percepción que los alumnos tienen respecto a los materiales didácticos.

Alumnos del SUAyED FCPS



Datos generales

Descripción (opcional)

1. ¿Qué edad tienes? *

- De 17 a 23 años
- De 24 a 30
- De 31 a 40
- De 41 a 50
- De 51 en adelante

2. Selecciona con cuál de estos estudios cuentas *

- Preparatoria
- Carrera trunca
- Licenciatura terminada
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

3. ¿Interrumpiste tus estudios en algún momento antes de inscribirte en el SUAyED?

- No
- Si, de 1-5 años
- Si, de 6 a 10 años
- Si, más de 10 años

4. ¿Te encuentras becado? *

- Si
- No

5. ¿Trabajas? *

- Si
- No

6. ¿Cuál es tu estado civil? *

- Solter@
- Casad@

7. ¿Tienes hijos? *

- Si
- No

8. ¿Cuentas con Internet en casa? *

- Si
- No

Familiaridad con el uso de la tecnología

Descripción (opcional)

9. Antes de incorporarse al sistema ¿empleabas la computadora? *

- Sí
 No

10. ¿Manejabas un software ofimático? *

- Sí
 No

11. ¿Qué programas (apps) utilizabas? *

Texto de respuesta larga

12. ¿Empleabas el correo electrónico? *

Texto de respuesta larga

13. ¿Empleabas smartphone?

- Sí
 No

14. ¿Utilizabas redes sociales? *

- Sí
 No

15. ¿Preferentemente qué usos le das a las redes sociales? Puedes marcar más de una opción

	Comunicación	Diversión	Información	Aprendizaje	Socializar
Facebook	<input type="checkbox"/>				
Twitter	<input type="checkbox"/>				
Pinterest	<input type="checkbox"/>				
WhatsApp	<input type="checkbox"/>				

Percepción

Descripción (opcional)

16. Como alumno del SUAyED ¿Hasta dónde consideras que la plataforma web crea condiciones de aprendizaje?

Texto de respuesta larga

17. Menciona una de las actividades que más te haya agradado dentro de la plataforma.

Texto de respuesta larga

18. ¿Los materiales disponibles en la plataforma ayudan a resolver las actividades para desarrollar tus aprendizajes?

Texto de respuesta larga

19. ¿Usas otros mecanismos para allegarte de información que requieres para tus estudios?

Texto de respuesta larga

20. ¿Qué aplicaciones o programas empleas para buscar información académica?

Comunicación

Descripción (opcional)

21. ¿Cómo discriminas un sitio que ofrece información académica de un sitio cuya información no es confiable?

Texto de respuesta larga

22. ¿Por qué medios de la plataforma te comunicas con el docente? *

- Chat
- Foro
- Correo electrónico

23. Entre los alumnos del grupo ¿han creado algún medio para comunicarse sólo entre Ustedes? *

- Whats App
- Facebook
- Skype
- Hangouts
- Otra...

24. ¿Qué ventajas has experimentado de la educación a distancia? *

Texto de respuesta larga

25. ¿Qué dificultades has experimentado en la educación a distancia? *

Texto de respuesta larga

26. Consideras que el SUAYED te permite desarrollar procesos de aprendizaje? (Explica tu respuesta)

Texto de respuesta larga

27. ¿Hasta dónde estas actividades son propios de un sistema a distancia en la era tecnológica? (Explica tu respuesta)

Texto de respuesta larga

28. ¿Cómo consideras que ha sido tu desempeño o participación dentro de un foro, wiki, chat o sesión de aula virtual? *

Texto de respuesta larga

29. ¿Qué opinas de la forma en que has sido evaluado? *

Texto de respuesta larga

30. ¿Consideras que el dominio que tienes en el uso tecnológico limita o potencia tus evaluaciones? *

Texto de respuesta larga

Retroalimentación

Descripción (opcional)

31. ¿En qué momentos consideras que debes recibir retroalimentación? *

Texto de respuesta larga

32. ¿Has tenido suficiente retroalimentación para reforzar los aprendizajes?

Sí

No

33. ¿Qué sugerencias haría para mejorar el proceso educativo dentro del SUAyED?

Texto de respuesta larga

Fuente: Elaboración propia

Anexo D. Cuestionario docentes piloto

En la siguiente figura D-1, se anexa el cuestionario dirigido a los docentes del SUAyED mismo que fue desarrollado a través de la herramienta de Google Forms.

Figura D-1. Cuestionario para los docentes del SUAyED.

Cuestionario

Agradeceré el tiempo que te tomes para responder este cuestionario, toda vez que las respuestas permitirán proponer mejoras para nuestro sistema educativo.

Este cuestionario forma parte de una investigación doctoral sobre el SUAyED FCPyS, y tiene como objetivos:

1. Identificar las estrategias didácticas implementadas por asesores de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación.
2. Conocer la percepción que los asesores tienen respecto a los materiales didácticos .

Asesores del SUAyED FCPyS



Datos generales

Descripción (opcional)

1. De las siguientes opciones seleccione el rango que corresponda a su edad:

- De 24 a 30 años
- De 31 a 40
- De 41 a 50
- Más de 50

2. ¿Cuál es su sexo? *

- Femenino
- Masculino

3. ¿Qué formación profesional tiene? *

- Licenciatura
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

Experiencia laboral

Descripción (opcional)

4. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente? *

- Entre 0-3
- Entre 4 a 7
- Entre 8 a 10
- Más de 10

5. ¿Impartía clases en el sistema presencial? *

- Sí
- No

6. En caso afirmativo usaba alguna tecnología como apoyo a la clase presencial, ¿cuál?

Texto de respuesta larga

Familiaridad con el uso de la tecnología

Descripción (opcional)

7. Antes de ser asesor del SUAyED señale qué experiencias en el uso de las tecnologías tenía

- Contaba con computadora personal
- Usaba paquetería de Office (Word, Excell, Power point)
- Tenía Smartphone
- Usaba correo electrónico
- Participaba en redes sociales

8. En caso de contar con correo electrónico ¿Cuántas veces lo consultaba por semana?

- 1 o 2 veces
- 3 a 5 veces
- Toda la semana

9. ¿En cuáles redes sociales participa? *

- Facebook
- Twitter
- Instagram
- Pinterest
- Whata App
- Snapchat
- Ninguna
- Otra...

10. En caso de utilizar aulas virtuales vía Collaborate ¿qué actividades desarrolla?

- Muestra de presentaciones
- Empleo de la pizarra
- Proyección de documentos de MSword, imagenes, pdf, etc.
- Empleo del chat
- Empleo del vídeo
- Recorridos por sitios web
- Grabación de sesiones
- Empleo del micrófono
- Participación oral (resolución de dudas y comentarios)
- Otra...

11. ¿Enfrentó dificultades en el uso de la plataforma del SUAyED? *

- Si
- No

12. Si la respuesta fue afirmativa, mencione cuáles *

.....
Texto de respuesta larga

13. ¿Recibió alguna capacitación cuando fue aceptado como asesor del SUAyED?

- Si
- No

14. En caso de ser afirmativa, mencione cuáles

.....
Texto de respuesta larga

15. ¿Cuál es la principal diferencia que existe entre una clase presencial y el trabajo en línea?

Percepción

Descripción (opcional)

16. ¿Como asesor qué recursos promueve para que sus alumnos se apropi de los conocimientos fuera de la plataforma?

Texto de respuesta larga

17. ¿Cuáles son las actividades que propician mayores participaciones en sus alumnos?

Texto de respuesta larga

18. ¿Qué tipo de actividades desagradan a sus alumnos? *

Texto de respuesta larga

19. ¿Hasta dónde estas actividades responden a la potencialidad de las tecnologías?

Texto de respuesta larga

20. ¿Qué valoración hace de la forma de como sus alumnos realizan las actividades propuestas?

Texto de respuesta larga

21. ¿Sus alumnos participan en un foro o chat por su cuenta o sólo en los que determina el programa?

Texto de respuesta larga

22. ¿Qué dificultades encuentra en el trabajo en línea para impulsar los aprendizajes de los alumnos?

Texto de respuesta larga

23. ¿Cuál es su participación dentro de los foros? *

Texto de respuesta larga

24. ¿Propicia preguntas detonadoras? *

Texto de respuesta larga

25. ¿Qué tan frecuentemente interviene en las participaciones que tienen sus alumnos dentro de los foros?

- Nula
- En ocasiones
- Cotidianamente
- La mayoría de las veces
- Siempre

26. ¿Cómo coordina el desarrollo de las wikis? *

Texto de respuesta larga

27. ¿Qué estrategias emplea durante el desarrollo de los chat? *

Texto de respuesta larga

28. ¿Qué actitudes identifica de sus alumnos durante el desarrollo de las sesiones en el aula virtual (Collaborate)?

Retroalimentación

Descripción (opcional)

29. ¿En cuántas ocasiones se comunica con sus alumnos a través de la plataforma a la semana?

- Una ocasión
- Dos a tres ocasiones
- Más de cuatro ocasiones
- Ninguna

30. ¿En cuántas ocasiones se comunica con sus alumnos fuera de la plataforma a la semana?

- Una ocasión
- Dos a tres ocasiones
- Más de cuatro ocasiones
- Ninguna

31. ¿En qué momentos retroalimenta las actividades de sus alumnos? *

Texto de respuesta larga

32. ¿Considera que sus retroalimentaciones son suficientes para que el estudiante adquiera los conocimientos?

Texto de respuesta larga

33. ¿Qué sugerencias haría para mejorar el proceso educativo dentro del SUAYED?

Texto de respuesta larga

Fuente: Elaboración propia

Anexo E. Cuestionario alumnos final

Cuestionario dirigido a los alumnos del SUAyED en su versión final mismo que fue desarrollado a través de la herramienta de Google Forms.

1. ¿Qué edad tienes?

De 17 a 23 años

De 24 a 30

De 31 a 40

De 41 a 50

De 51 en adelante

2. Selecciona con cuál de estos estudios cuentas

Preparatoria

Carrera trunca

Licenciatura terminada

Especialidad

Maestría

Doctorado

3. ¿Interrumpiste tus estudios en algún momento antes de inscribirte en el SUAyED?

Si, de 1-5 años

Si, de 6 a 10 años

Si, más de 10 años

4. ¿Te encuentras becado?

Si

No

5. ¿Trabajas?

Si

No

6. ¿Cuál es tu estado civil?

Solter@

Casad@

7. ¿Tienes hijos?

Si

No

8. ¿Cuentas con Internet en casa?

Si

No

9. Antes de incorporarse al sistema ¿empleabas la computadora?

Si

No

10. ¿Manejabas un software ofimático?

Si

No

11. ¿Qué programas (apps) utilizabas?

12. ¿Empleabas el correo electrónico?

Si

No

13. ¿Empleabas Smartphone?

Si

No

14. ¿Utilizabas redes sociales?

Si

No

15. ¿Preferentemente qué usos le das a las redes sociales? Puedes marcar más de una opción

Facebook Comunicación Diversión Información Aprendizaje
Socializar

Twitter Comunicación Diversión Información Aprendizaje
Socializar

Pinterest Comunicación Diversión Información Aprendizaje
Socializar

WhatsApp Comunicación Diversión Información Aprendizaje
Socializar

16. Como alumno del SUAyED ¿Hasta dónde consideras que la plataforma web crea condiciones de aprendizaje?

17. Menciona una de las actividades que más te haya agradado dentro de la plataforma.

18. ¿Los materiales disponibles en la plataforma ayudan a resolver las actividades para desarrollar tus aprendizajes?

19. Si tu guiaras la sesión en el aula virtual (BlackBoard Collaborate) ¿qué tipo de actividad realizarías?

20. ¿Usas otros mecanismos para allegarte de información que requieres para tus estudios?

21. ¿Qué aplicaciones o programas empleas para buscar información académica?

22. ¿Cómo discriminas un sitio que ofrece información académica de un sitio cuya información no es confiable?

23. ¿Por qué medios de la plataforma te comunicas con el docente?

Chat

Foro

Correo electrónico

24. Entre los alumnos del grupo ¿han creado algún medio para comunicarse sólo entre Ustedes?

WhatsApp

Facebook

Skype

Hangouts

25. ¿Qué ventajas has experimentado de la educación a distancia?

26. ¿Qué dificultades has experimentado en la educación a distancia?

27. Consideras que el SUAyED te permite desarrollar procesos de aprendizaje (Explica tu respuesta)
28. ¿Hasta dónde estas actividades son propios de un sistema a distancia en la era tecnológica? (Explica tu respuesta)
29. ¿Cómo consideras que ha sido tu desempeño o participación dentro de un foro, wiki, chat o sesión de aula virtual?
30. ¿Qué opinas de la forma en que has sido evaluado?
31. ¿Consideras que el dominio que tienes en el uso tecnológico limita o potencia tus
32. ¿En qué momentos consideras que debes recibir retroalimentación?
33. ¿Has tenido suficiente retroalimentación para reforzar los aprendizajes?
- Si
- No
34. ¿Qué sugerencias haría para mejorar el proceso educativo dentro del SUAyED?

Anexo F. Cuestionario docentes final

Cuestionario dirigido a los alumnos del SUAyED en su versión final.

1. De las siguientes opciones seleccione el rango que corresponda a su edad:

De 24 a 30 años

De 31 a 40

De 41 a 50

Más de 50

2. ¿Cuál es su sexo?

Femenino

Masculino

3. ¿Qué formación profesional tiene?

Licenciatura

Especialidad

Maestría

Doctorado

4. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?

Entre 0-3

Entre 4 a 7

Entre 8 a 10

Más de 10

5. ¿Impartía clases en el sistema presencial?

Si

No

6. En caso afirmativo usaba alguna tecnología como apoyo a la clase presencial, ¿cuál?

7. Antes de ser docente del SUAyED señale qué experiencias en el uso de las tecnologías tenía

Contaba con computadora personal

Usaba paquetería de Office (Word, Excel, PowerPoint)

Tenía Smartphone

Usaba correo electrónico

Participaba en redes sociales

8. En caso de contar con correo electrónico ¿Cuántas veces lo consultaba por semana?

9. ¿Ha empleado las redes sociales para realizar actividades escolares?

Facebook

Twitter

Instagram

Pinterest

WhatsApp

Snapchat

Ninguna

10. En caso de ser afirmativo menciona un ejemplo

11. En caso de utilizar aulas virtuales vía Collaborate ¿qué actividades desarrolla?

Muestra de presentaciones

Empleo de la pizarra

Proyección de documentos de MSword, imágenes, pdf, etc.

Empleo del chat

Empleo del vídeo

Recorridos por sitios web

Grabación de sesiones

Empleo del micrófono

Participación oral (resolución de dudas y comentarios)

12. Mencione qué elementos permitirían reforzar sus habilidades en el uso de la plataforma.

13. ¿Qué estrategias y recursos didácticos utilizan en su práctica docente?

14. ¿Recibió alguna capacitación cuando fue aceptado como docente del SUAyED?

Si

No

15. En caso de ser afirmativa, mencione cuáles
16. ¿Cuál es la principal diferencia que existe entre una clase presencial y el trabajo en línea?
17. ¿Como docente qué recursos promueve para que sus alumnos se apropien de los conocimientos fuera de la plataforma?
18. ¿Cuáles son las actividades que propician mayores participaciones en sus alumnos? Cite al menos un ejemplo:
19. ¿Son suficientes los materiales didácticos que se proveen a través de la plataforma?
20. ¿Qué tipo de actividades desagradan a sus alumnos?
21. ¿Hasta dónde estas actividades responden a la potencialidad de las tecnologías?
22. ¿Qué valoración hace de la forma de cómo sus alumnos realizan las actividades propuestas?
23. ¿Sus alumnos participan en un foro o chat por su cuenta o sólo en los que determina el programa?
24. ¿Qué dificultades encuentra en el trabajo en línea para impulsar los aprendizajes de los alumnos?
25. ¿Cuál es su participación dentro de los foros?
26. ¿Propicia preguntas detonadoras?
27. ¿Qué tan frecuentemente interviene en las participaciones que tienen sus alumnos dentro de los foros?

Nula

En ocasiones

Cotidianamente

La mayoría de las veces

Siempre

28. ¿Cómo coordina el desarrollo de las wikis?

29. ¿Qué estrategias emplea durante el desarrollo del chat?
30. ¿Qué actitudes identifica de sus alumnos durante el desarrollo de las sesiones en el aula virtual (Collaborate)?
31. ¿En cuántas ocasiones se comunica con sus alumnos a través de la plataforma a la semana?
- Una ocasión
- Dos a tres ocasiones
- Más de cuatro ocasiones
- Ninguna
32. ¿En cuántas ocasiones se comunica con sus alumnos fuera de la plataforma a la semana?
- Una ocasión
- Dos a tres ocasiones
- Más de cuatro ocasiones
- Ninguna
33. ¿En qué momentos retroalimenta las actividades de sus alumnos?
34. ¿Considera que sus retroalimentaciones son suficientes para que el alumno adquiera los conocimientos?
35. ¿Qué sugerencias haría para mejorar el proceso educativo dentro del SUAyED?

REFERENCIAS

Adell, Jordi (2007), "Wikis en educación", en J. Cabero Almenara y J. L. Barroso (Coord.). *Posibilidades de la tele formación en el espacio europeo de educación superior*, Barcelona, Octaedro, pp. 323-333.

Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2012), "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?", en J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en el educación con TIC*, Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, pp. 13–32.

Aebli, Hans (1958), *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Agamben, Giorgio (2020), "Réquiem per gli student", *Istituto Italiano per gli Studi Filosofici*, en: <https://www.iisf.it/index.php/progetti/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html> (consulta: 15 de junio de 2020).

Amador Bautista, Rocío (2012), "40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM: Crónica histórica", *Perfiles educativos*, vol. 34, núm. 137, pp. 194-212.

Andrade, Norma; Bañuelos, Ana; Cabrera, Silvia; Casillas, Laura; y Eusse, Ofelia (2014), "Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM", *CUAIEED-UNAM*, en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/Modelo_SUAYED.pdf (consulta: 8 de marzo de 2019).

Aparicio Gómez, Oscar (2018), "Las TIC como herramientas cognitivas", *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, vol. 11, núm. 1, pp. 67-80.

Arancibia Herrera, Marcelo; Cárcamo Ulloa, Luis; Contreras, Paulo; Scheihing García, Eliana y Troncoso Vargas, Daniela (2014), "Re-pensando el uso de las TIC en educación: reflexiones didácticas del uso de la Web 2.0 en el aula escolar", *Arbor*, vol. 190, núm. 766, pp. 1-13. a122.

Arancibia Herrera, Marcelo; Soto Caro, Carmen y Casanova Seguel, Roberto (2017), "Análisis de los segmentos de actuación docente en diez secuencias didácticas de profesores de historia usando tecnologías", *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 101-115.

Aranda, Marcos (2021), *Una mirada al SUAyED a 15 años de su creación ¿Sistema democratizador de la educación o una opción alterna?*, Tesis de licenciatura (en proceso de revisión), Ciudad de México, FCPyS-UNAM (México).

Azevedo, Roger; Cromwell, Jennifer y Sievert, Diane (2004), "Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia?", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, núm. 3, pp. 344-370.

Bartolomé Pina, Antonio y Grané i Oró, Mariona (2004), "Educación y Tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 135, pp. 9-11.

Bates, Anthony (2015), *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*, Vancouver BC, Tony Bates Associates Ltd.

Bautista, Guillermo; Borges, Federico y Forés, Anna (2006), *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*, Madrid, España, Edit. Narcea.

Benkler, Yochai (2003), "Freedom in the Commons: Towards a Political Economy of Information", *Duke Law Journal*, vol. 52, pp. 1245-1276.

Bennett, B.E., Spencer, D., Bergmann, J., Cockrum, T., Musallam, R., Sams, A., Fisch, K. y Overmyer, J. (2011), "The Flipped Class Manifest", *The Daily Riff*, en: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php> (consulta 23 de junio de 2020).

Berger, Carl y Kam, Rosalind (1996), "Definitions of Instructional Design. Adapted from Training and Instructional Design", *Applied Research Laboratory*, Penn State University, en: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html> (consulta: 8 de marzo de 2020).

Bergmann, Jonathan y Sams Aaron (2012), *Flipped your classroom: reach every student in every class every day*, Estados Unidos, ISTE.

Brian, Arnold (2014), "Gamification in education", ponencia presentada en "Annual American Society of Business and Behavioral Sciences (ASBBS) conference", Las Vegas, NV, enero 2014.

Bruner, Jerome (1969), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Uthea.

Buber, Martin (1949), *¿Qué es el hombre?*, Fondo de Cultura Económica, México.

Bustos, Alfonso (2011), *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita*, Tesis de Doctorado, España, Universidad de Barcelona.

Cabero Almenara, Julio (2006), "Bases pedagógicas del e-learning", *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-10.

Cabero Almenara, Julio (2014), "Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación", *Andalucía Educativa: Revista digital de la Consejería de Educación*, núm. 81, pp. 1-6.

Cabero Almenara, Julio (2016b), "¿Qué debemos aprender de las pasadas investigaciones en Tecnología Educativa?", *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, núm. 0, pp. 23-33.

Cabero Almenara, Julio y Llorente Cejudo, María del Carmen (2015), "Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje", *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 12, núm. 2, pp. 186-193.

Cabero, Julio (2016a), *Tendencias educativas para el siglo XXI*, España, Centro de Estudios Financieros.

Cabero, Julio; Llorente, María del Carmen y Gisbert, Mercé (2006), "El papel del profesor y estudiante en entornos tecnológicos de formación", en Julio Cabero Almenara, *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 261-277.

Cabra Torres, Fabiola y Marciales Vivas, Gloria (2009), "Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión", *Revista Universitas Psychologica*, vol. 8, núm. 2, pp. 323-338.

Canales, Alejandro (2002), *Un modelo semiformal para el desarrollo de software educativo*, Tesis de doctorado, Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional (México).

Carneiro, Roberto (2011), "Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma", en Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano, Tamara Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI, pp. 15-27.

Chan Núñez, María Elena (2016), "La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas", *RED-Revista de Educación a Distancia*, núm. 48, pp. 1-32.

Chevallard, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Argentina, Aique.

Chiappe Laverde, Andrés (2008), "Diseño instruccional: oficio, fase y proceso", *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, pp. 229-239.

Cobo, Cristobal y Moravec, John (2011), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions.

Cole, Pamela; Martin, Sarah y Dennis, Tracy (2004), "Emotion Regulation as a scientific construct: Methodological Challenges and directions development research", *Child development*, vol. 75, núm. 2, pp. 317-333.

Coll Salvador, César (2008), “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, *Boletín de la institución libre de enseñanza*, núm. 72, pp. 17-40.

Coll Salvador, Cesar (2018), “La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje”, *Dossier Graó*, núm. 3, pp. 5-11.

Coll, César y Valls, Enric (1992), “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos”, en César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia, Enric Valls (coord.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.*, Madrid, Santillana, pp. 81-132.

Coll, César; Mauri, Teresa y Onrubia Javier (2008), “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas”, en César Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual*, pp. 213-232.

Colvin Clark, Ruth (2007), “Four architectures of instruction”, *Performance Improvement*, vol. 39, núm. 10, pp. 31 – 38.

Comenius, J. A. (1705), “Orbis sensualium pictus. John Sprint”, <https://archive.org/details/johamoscommeniio00come/page/n7/mode/2up>

Consejo de Evaluación Educativa (CEE) (2021), "Avances de la Red Colaborativa 4, programa SUAyED", documento interno de trabajo, Ciudad de México, CUAIEED, UNAM.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2020), “Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje: SEP”, en <https://www.gob.mx/conafe/es/articulos/logra-aprende-en-casa-que-9-de-cada->

10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=eshttps://www.gob.mx/conafe/es/articulos/logra-aprende-en-casa-que-9-de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es (19 de junio de 2021).

Contreras, Ofelia; Monroy, Miguel y Desatnik, Ofelia (2009), *Psicología educativa*, México, UNAM - Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Contreras, Paulo y Arancibia Herrera, Marcelo (2018), "Aprendizaje y TIC: Innovaciones Didácticas para Transformar contextos educativos", *Estudios Pedagógicos*, vol.39, núm. Especial, pp. 5-6.

Cruz Moreno, Ernesto (2010), "Como manejar la pregunta detonadora en un escenario virtual", *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 2, núm. 4, pp. 54-56.

Cuevas, Yazmín (2017), "Estrategias para el análisis de las representaciones sociales en investigación educativa: una aproximación cualitativa", en Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coord.), *La interpretación: Un reto en la investigación educativa*, México, Newton-UATx, pp. 167-196.

Delgado Fernández, Mariela y Solano González, Arlyne (2009), "Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje", *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-21.

Dewey, John (1958), *Experiencia y educación*, Argentina, Losada.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1999), *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill.

Díaz Manrique, Adriana y Canales Cruz, Alejandro (2011), “Aplicación de las Tecnologías de la Información y de la comunicación en la educación superior: El caso del SUAyED UNAM”, *Revista Reencuentro*, núm. 62, pp. 30-36.

Díaz, Adriana (2011), “La cultura como elemento para reforzar el sentido de pertenencia en los alumnos de la modalidad a distancia”, en Francisco cervantes Pérez, Alma Herrera Márquez, José Antonio Sánchez (coord.), *Experiencias y prácticas en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*, México, CUAED-UNAM, pp. 133-137.

Díaz, Adriana (2018), “Evaluación en la educación a distancia con base en su tipo de pensamiento”, ponencia presentada en “Debates en evaluación y currículum/ Congreso internacional en evaluación 2018”, Tlaxcala, México, en: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A177.pdf> (consulta: 30 de octubre de 2019).

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández, Gerardo y Rigo Marco Antonio (2009), *Aprender y enseñar con TIC. Contribuciones a la educación Superior*, México, Facultad de Psicología, UNAM.

Díaz-Barriga, Ángel (1998), “La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos”, *Perfiles Educativos*, núm. 80, pp. 1-22.

Díaz-Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Díaz-Barriga, Ángel (2008), "Temas de debate en la innovación educativa. México", *CESUE* - *UNAM*, en https://repositorios.fca.unam.mx/anfeca_docs/asambleas/2007/debate.pdf (1 de junio de 2020).

Díaz-Barriga, Ángel (2009), *Pensar la Didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu Ed.

Díaz-Barriga, Ángel (2013), "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 4, núm. 10, pp. 3-21.

Díaz-Barriga, Ángel (2014), "Juan Amos Comenio apóstol de la educación", entrevista realizada por alumnos de la Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa de UATx, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 17 de junio de 2014, en: <https://www.youtube.com/watch?v=uGEG922rc> (consulta: 3 de noviembre de 2020).

Díaz-Barriga, Ángel (2017), "Tecnologías en el aula y prácticas didácticas. Una experiencia de docentes de bachillerato", ponencia presentada en el "XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE", San Luis Potosí, México, 17 de enero de 2017, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1049.pdf> (consulta: 23 de junio de 2018).

Díaz-Barriga, Ángel (2020a), "De la Integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana", *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 169, pp. 160-179.

Díaz-Barriga, Ángel (2020b), "Didáctica. Una disciplina de la pedagogía", ponencia presentada para estudiantes del Doctorado, IISUE. UNAM, 26 de octubre 2020.

Díaz-Barriga, Ángel (2021), "Repensar la universidad: ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. XII, núm. 33, pp. 3-20.

Domínguez, Carolina (2017), "Interpretación en investigación educativa a partir del enfoque sistémico", en Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coord.), *La interpretación: Un reto en la investigación educativa*, México, Newton-UATx, pp. 87-110.

Downes, Stephen (2007), "What Connectivism is", *Half an hour*. en: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html> (consulta: 18 de noviembre de 2014).

Downing, Steven y Haladyna, Thomas (2006), *Handbook of test development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Drenoyianni, Helen y Selwood, Ian (1998), "Conception or misconceptions? Primary teachers' perceptions and use of computers in the classroom", *Education and information Technologies*, núm. 3, pp. 87-99.

Enríquez, Silvia (2012), “Luego de las TIC, las TAC”, ponencia presentada en “// *Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*”, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, disponible en [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/Documento_completo.luego%20de%20las%20TIC,%20las%20TAC%20\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/Documento_completo.luego%20de%20las%20TIC,%20las%20TAC%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y) (consulta: 8 de noviembre de 2019).

Estiwar Gómez, Jhon (2016), “Las TIC como puente cognitivo en el triángulo didáctico”, *Revista de Investigación Miradas*, vol. 1, núm. 14, pp. 122-131.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (FCPyS) (2013), *Documento base. Reforma de los planes de estudio de licenciatura FCPyS*. Distrito Federal: FCPyS-UNAM.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (FCPyS) (2017), “Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación”, en: https://escolar1.unam.mx/planes/f_ciencias_politicas/Sua-cien-co.pdf (consulta: 11 de agosto de 2017).

Fajardo, Germán (2021), “Los cambios necesarios en los Planes de Estudio post pandemia en universidades.”, entrevista realizada por ECESELI UDUAL, 8 de abril de 2021, en: <https://www.youtube.com/watch?v=GE7Lj6e1SIE> (consulta: 8 de abril de 2021).

Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Artur; Rahnema, Majid y Champion, Frederick (1973), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza/ UNESCO.

Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano (2001), *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández, José (2008), *El Estado del arte en la construcción del tema: Prácticas sociodiscursivas y desempeño institucional de los estudiantes de Filosofía y sus aproximaciones hermenéuticas*. Tesis Doctoral. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala (México).

Flores Terrones, Erika (2012), “Aplicación del Enfoque Sistémico a la educación virtual, en el modelo de la UVEG. Al generar pequeños cambios en las relaciones entre profesor y alumno se generan grandes cambios en el sistema”, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 4, núm 7, pp. 78-84.

Freinet, Celestin (1963), *Les techniques audiovisuelles*, Cannes, Bibliotheque de l'ecole moderne.

Freinet, Celestin (1987), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Galicia, Jovita (2012), *Hacia la transformación del habitus docente frente a las demandas de la educación a distancia*, Tesis de doctorado, Ciudad de México, UNAM (México), en <http://132.248.9.195/ptd2012/noviembre/0684045/Index.html> (18 de junio de 2018).

García Carreño, Ingrid (2009), “Teoría de la conectividad como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras”, *REDHECS: Revista*

electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, vol. XXI, año. 4, núm. 6, pp. 1-25.

García Matamoros, Manuel (2014), "Uso Instruccional del video didáctico", *Revista de Investigación*, vol. 38, núm. 81, pp. 43-67.

García, Felipe; Portillo Javier; Romo Jesús y Benito Manuel (2007), "Nativos Digitales y modelos de aprendizaje", en Martín Llamas Nistal, Carlos Vaz de Carvalho, Carlos Rueda Artunduaga (coords), *TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*, España, Servicio de Publicaciones Teleco Vigo, pp. 73-80.

García-Aretio, Lorenzo (1987), "Hacia una definición de educación a distancia", *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, abril, año 4, núm 18, pp. 1-9.

García-Aretio, Lorenzo (2001), *La educación a distancia. De la Teoría a la práctica*, España, Ariel.

García-Aretio, Lorenzo (2013), "De dónde venimos y hacia dónde vamos en educación a distancia", ponencia presentada en "XXX Aniversario de los Cursos Iberoamericanos de Educación a Distancia", España, UNED, 16 de julio 2013, en: https://www.youtube.com/watch?v=J_A2wp7_5Z8 (consulta: 17 de febrero de 2018).

Garduño Vera, Roberto (2009), "Contenido educativo en el aprendizaje virtual", *Investigación bibliotecológica*, vol. 23, núm. 47, pp. 15-44.

Giraldo, María Elena (2017), "Capítulo 1. De los tópicos a los mitos de las TIC y la educación virtual", en Claudio Rama Vitali, María Elena Chan Nuñez (edit),

Futuro de los sistemas y de los ambientes educativos mediados por TIC, México, Universidad de Guadalajara, pp. 19-40.

González Casanova, Pablo (1992), “Los sistemas de universidad abierta y las ciencias y técnicas del conocimiento”, ponencia presentada en el “Simposium Internacional Perspectivas de la Educación abierta y a Distancia para el Siglo XXI. 20 aniversario del Sistema Universidad Abierta 1972 - 1992”, México, SUA - UNAM, pp. 277- 287.

Greene, Barbara y Land, Susan (2000), “A Qualitative Analysis of Scaffolding Use in a Resource-Based Learning Environment Involving the World Wide Web”, *Journal of Educational Computing Research*, vol. 23, núm. 2, pp. 151-179.

Grisales Franco, Lina (2012), “Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria”, *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 2, pp. 203-218.

Guerrero, José Froilán y Gisbert, Mercè (2012), “El cambio organizacional en la universidad a través del uso de los campus virtuales desde la perspectiva de los estudiantes”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 40, pp. 75-88.

Guilford, Joy (1980), *La creatividad*, Madrid, Narcea.

Hernández, Stefany (2008), “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. 2, pp. 26–35.

Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey y Bond, Aaron (2020), “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, *Educase Review*, en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the->

difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (consulta: 11 de julio de 2021).

Howe, Neil y Strauss, William (2000), *Millennials Rising: The Next Great Generation*, Estados Unidos, Vintage.

Huberman, Michael (1990), "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión", *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, núm. 2, pp. 139–159.

Imbernón, Francesc (2010), *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*, Barcelona, Editorial Grao.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). *COVID-19 y la educación superior de los efectos inmediatos al día después*, en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> (consulta: 25 de abril de 2021).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2018, *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2018*, INEGI, en <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/> (consulta: 20 de julio de 2021).

Jackson, Bob; Rick, Lichtwardt y Holden, David (1995), *The University of Tennessee at Knoxville, Division of Continuing Studies and Distance Education: Teleclass Teacher's Guide*, EUA, O'Brien Ted.

Keegan, Desmond (1980), *On the Nature of Distance Education*, Hagen, ZIFF.

Kleining, Gerhard (1995), "Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung", en Uwe Flick et al. (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, München, Psychologie Verlags Union, pp. 11-22.

Kolb, David (1984), *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Kumar Archana y Heejin, Lim (2008), "Age differences in mobile service perceptions: comparison of Generation Y and baby boomers", *Journal of Services Marketing*, vol. 22, núm. 7, pp. 568-577.

Lepi, Karl (2012), "A Simple Guide To 4 Complex Learning Theories", *Edudemic. Connecting education-technology*, en <http://www.edudemic.com/2012/12/a-simple-guideto-4-complex-learning-theories/> (consulta: 8 de abril de 2019)

Lipman, Matthew (1998), *La Filosofía en el Aula*, Madrid, De la Torre.

López, María; Tejeda, Cecilia; Flores, Katiuzka y Espinoza, Adolfo (2020), "Estudio sobre la implementación de políticas tic en escuelas formadoras de docentes de México", en Enrique Sánchez Rivas en al. (coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, España, UMA Editorial, pp. 1414-1425.

López, Patricia y Romero, Laura (2020), "Aumenta el riesgo de deserción en licenciatura y posgrado", *Gaceta UNAM*, núm. 5150, pp. 6-7.

Luzuriaga, Lorenzo (1959), *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos aires, Losada.

Magnani, Esteban (2020), "Educación y Tecnologías. Adentro de la caja", en Inés Dussel (coord.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires, UNIPE, editorial universitaria, vol. 1, pp 85-102.

Martin, Marco (2009), "La teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: Una lectura del siglo XXI", *Tiempo y espacio*, vol. 20, pp. 98-110.

Martínez, Adrián; Manzano, Abigail; García, Patricia; Herrera, Careli Johana; Buzo, Enrique Ricardo; y Sánchez, Melchor (2018), "Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado.", *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 188, pp.57-85.

Martínez, Miguel (1999), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, México, Trillas.

Martínez, Miguel (2006), *Ciencia y el arte en la metodología cualitativa*, México, Trillas.

McLuhan, Marshall (1970), "Education in the Electronic Age", en Hugh Alexander Stevenson, *The Best of Times/The Worst of Times: Contemporary Issues in Canadian Education*, Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada Limited, pp. 515-531.

Meirieu, Philippe (2002), *Aprender sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.

Meirieu, Philippe (2007), "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". *Entrevista. Cuadernos de pedagogía*, núm. 373, en:

<https://docs.google.com/file/d/0ByY1BMds6LXaTGpWZThacVdvVGs/edit>
(consulta: 8 de mayo de 2019).

Meirieu, Philippe (2019), "Encontrar en el aula el placer de aprender juntos", ICIEC UEPC, en: <https://www.youtube.com/watch?v=sFBlaiRe1oY> (consulta: 15 de diciembre de 2019).

Meso, Koldo; Pérez, Jesús; y Mendiguren, Terese (2011). "La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria", *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, núm. 12, pp. 137-155.

Moll, Santiago (2014), "Gamificación: 7 claves para entender qué es y cómo funciona", *Blog educativo: Justifica tu respuesta*, en: <http://justificaturespuesta.com/gamificacion-7-claves-para-entender-que-es-y-como-funciona/> (consulta: 8 de noviembre de 2018).

Moore, Michael (1972), "Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Learning.", *Collection of Conference Papers*, vol. 2, núm. 5, pp. 76-88.

Moore, Peter (1997), *Inferential Focus Briefing*, New York, Inferential Focus Inc.

Navarrete, Zaira y Manzanilla, Héctor (2017), "Panorama de la Educación a Distancia en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 13, núm. 1, pp. 65-82.

Núñez Martínez, Juan Jacobo (2010), "Mitos y realidades de la educación virtual (e-learning) de carácter asincrónico: su aplicación en cursos de derecho y ciencia política.", *Revista de Derecho UNED*, núm. 6, pp. 369-392.

Oakeshott, Michel (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, España, Ediciones Universidad de Salamanca.

Onrubia, Javier (2005), “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”, *RED. Revista de educación a distancia*, vol. IV, núm. II, pp. 1–16.

Orduz, Rafael (2014), “Generaciones y tecnologías. Cuadernillo”, *Corporación Colombia Digital*, en: <https://en.calameo.com/read/0035904629ca798ee7f38> (consulta: 4 de febrero de 2018).

Ortega y Gasset, José (1951), *En torno a Galileo*, España, Domingo Hernández Sánchez Ed.

Ospina, Oswaldo (2012), *Educación 2.0: Retos educativos de las sociedades hiper-conectadas*, España, Bogotá: Corporación Colombia Digital, OECC Universidad del Norte.

Pérez, Lourdes (2009) “El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso”, *Universidad de Salamanca*, en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html (consulta: 15 de enero de 2019).

Perraton, Hilary (1982), “Una teoría de la enseñanza a distancia”, *Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta*, México.

Perrenoud, Philippe (2000), “Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo?”, en:

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html (consulta: 20 de marzo de 2019).

Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

Piaget, Jean (1984), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca.

Picco, Sofía (2014), *Concepciones en torno a la normatividad didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas, didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990*, Tesis Doctoral, Universidad de la Plata Argentina.

Posada, Fernando (2013), "Gamificación educativa", *Blog: canalTIC.com*, en <https://canaltic.com/blog/?p=1733> (consulta: 13 de abril de 2018).

Prensky, Marc (2001), "Digital natives, Digital Immigrants", *On the Orizon*, vol. 9, núm. 5, pp. 1-6.

Prensky, Marc (2013), *Enseñar a nativos digitales*, México, SM Ediciones (1a. ed).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020), *PNUD estima que 1,4 millones de estudiantes no regresarán a clase en México debido a la pandemia*, en: <https://www.aa.com.tr/es/mundo/pnud-estima-que-1-4-millones-de-estudiantes-no-regresar%C3%A1n-a-clase-en-m%C3%A9xico-debido-a-la-pandemia/1932558#> (consulta: 25 de abril de 2021).

Rama, Claudio (2012), *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*, Jalisco, México, Universidad de Guadalajara-Sistema de Universidad Virtual.

Reigeluth, Charles (2016), "Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education", *Revista de Educación a Distancia (RED)*, núm. 50, pp. 1-17.

Sánchez, María (2019), "Necesidades de formación de los docentes de las licenciaturas del SUAyED UNAM para la operación de sus programas", ponencia presentada en "*Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5*", septiembre de 2019 a Agosto de 2020, en: [https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E215.pdf_\(consulta: 7 de enero de 2020\)](https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E215.pdf_(consulta: 7 de enero de 2020)).

Sánchez, Víctor (2020), "Prospectiva del SUAyED desde un enfoque ecosistémico. Principios ecosistémicos para una educación en el marco de las sociedades de la información y los conocimientos. Caso de estudio SUAyED.", México, UNAM.

Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial (1998). Acuerdo secretarial número 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. México: SEP

Serra, Cifre (1996), "*Las redes y los Cambios de Formación en Europa*", en Salinas Ibañez et al. (Coord.), *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*, Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares, EEOS, pp. 15-29.

Sharples, Mike; McAndrew, Patrick; Weller, Martin; Ferguson, Rebecca; FitzGerald, Elizabeth; Hirst, Tony; Mor, Yishay; Gaved, Mark y Whitelock, Denise (2012), *Innovating Pedagogy 2012: Open University Innovation Report 1*, United Kingdom, The Open University.

Siemens, George (2004), "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", *elearnspace everything elearning*, en: <http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm> (Consulta: 4 de febrero de 2018).

Snyders, Georges (1972), *La Pedagogía progresista*, Madrid, Marova.

Sztajnszrajber, Dario (2017), "El aula ha muerto: reflexiones filosóficas sobre la experiencia postaulica", conferencia magistral presentada en el "3er Congreso Internacional: Formación de Profesionales de la Educación: Perspectivas y Desafíos Emergentes", Oaxaca-México, ICE-UABJO, 25-27 de octubre de 2017, en https://www.youtube.com/watch?v=mFr_hZp7G-M

Taba, Hilda (1962), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel S.A.

Tardif, Maurice (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Tapscott, Don (1999), *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*, Nueva York, McGraw- Hill.

Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Ediciones Paidós.

Tobón, Sergio; Pimienta, Julio y García Juan (2010), *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson.

Torres-Bodet, Jaime (1962), *Perspectivas de la educación. México 50 años de Revolución (IV, La Cultura)*, Ciudad de México, México, Fondo de Cultura Económica.

Touriñán, José Manuel; Oliveira, M. Esther; y Rodríguez, Antonio (2003), “La sociedad de la información y las nuevas exigencias en la formación del profesorado”, *Aula abierta revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad de Oviedo, núm. 81, pp. 57–74.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Dirección General de Comunicación Social (2017), *El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, clave en la proyección del futuro de la UNAM*. México, UNAM-DGCS.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1972), “Estatuto del Sistema Universidad Abierta (ESUA)”, UNAM, México.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2009), “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, relativo al ingreso, permanencia y exámenes”, México, UNAM, en: <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/277.pdf> (20 de junio de 2020).

Urbina, Santos (1999), “Informática y teorías del aprendizaje”, *Revista Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación [Revista en línea]*, núm. 12, pp. 87-100.

Vargas, Elaine (2006), "La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor.", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 39, núm. 4, pp. 1-10.

Wedemeyer, Charles (1981), *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan*, Madison, The University of Wisconsin Press.

Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Zabalza, Miguel (2007), "La didáctica universitaria", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 59, núm. 2 y 3, pp. 489-509.

Zapata, Miguel (2014), *Los MOOC en la crisis de la Educación Universitaria. Docencia, diseño y aprendizaje*, España, CreateSpace Independent Publishing Platform.

Anexo G. Informe de originalidad.

Tesis de Doctorado



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Adriana Díaz Manrique
Título del ejercicio: Ensayo
Título de la entrega: Tesis de Doctorado
Nombre del archivo: TesisDoctoradoAdrianaDiaz.docx
Tamaño del archivo: 2.31M
Total páginas: 207
Total de palabras: 51,182
Total de caracteres: 281,669
Fecha de entrega: 09-ene.-2022 05:18p. m. (UTC+0100)
Identificador de la entre... 1739118448



Tesis de Doctorado

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	www.e-publicacoes.uerj.br Fuente de Internet	4%
2	Submitted to CONACYT Trabajo del estudiante	3%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 3%

Excluir bibliografía

Apagado