

La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano

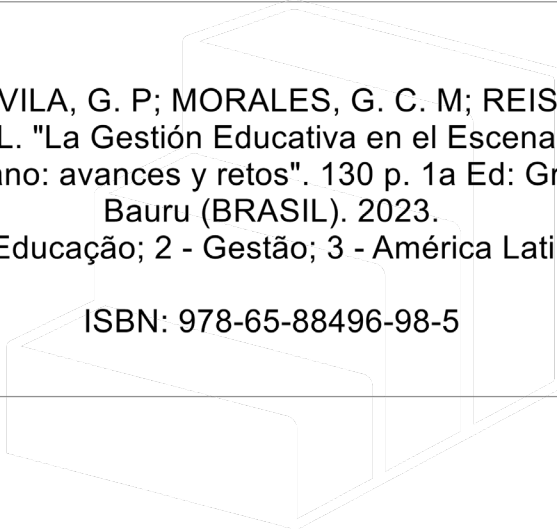
Avances y Retos

Coordinadoras:

Guadalupe Palmeros y Avila
Gladys del Carmen Medina Morales
Márcia Lopes Reis

 **Red AGE**
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

 **GRADUS**
EDITORA



ÁVILA, G. P; MORALES, G. C. M; REIS,
M. L. "La Gestión Educativa en el Escenario
Latinoamericano: avances y retos". 130 p. 1a Ed: Gradus Editora
Bauru (BRASIL). 2023.
1 - Educação; 2 - Gestão; 3 - América Latina.

ISBN: 978-65-88496-98-5

CDD: 370.00

Coordinadoras:
Guadalupe Palmeros y Avila
Gladys del Carmen Medina Morales
Márcia Lopes Reis

La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano

Avances y
Retos

Editor-chefe:

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico:

Bruno Eustáquio

Diagramação

Bruno Eustáquio

Revisão:

Gradus Editora

Comité Científico de Revisores

Nicolasa Terreros Barrios

Universidad Especializada de las Américas.
Panamá

María Alejandra Martínez Barrientos

Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.
Bolivia

Consuelo Arce González

Universidad de Tolima. Colombia

Rosa Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

Patricio Alejandro Urrutia González

Universidad Finis Terrae. Chile

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México

Corrector de estilo

Arnulfo López Ramos

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México



A Editora GRADUS adota a licença da Creative Commons CC BY:

Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND:

Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.

Acesse as licenças: <http://creativecommons.org/licenses/>

SUMÁRIO

Modelos en transición: dilemas del liderazgo educativo 9

María Inés Vázquez Clavera

El rol estratégico de la formación de la gestión hacia la reducción de la brecha digital: un estudio de caso - Brasil y Portugal.....17

Márcia Lopes Reis

Miguel Jerónimo

La gestión para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Panamá 27

Abril Eneida Méndez Chang

Gladys Correa

Franklin De Gracia González

Equidad educativa durante la Covid-19 desde la mirada de estudiantes universitarios41

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Regina Dajer Torres

Marilú Villalobos López

Sincronía entre ciencia y política pública para la capacitación docente de la educación básica en Nuevo León, México.....51

Lorena Gurrola Pérez

Las escuelas telesecundarias en contextos vulnerables. Retos en tiempos pospandemia 63

José Concepción Reyes May

Guadalupe Palmeros y Ávila

Retos de la gestión educativa para la transformación de la escuela. Reflexiones y propuestas 73

Luciano Román Medina

Etapas en la adopción de innovaciones tecnológicas para el aseguramiento de los servicios educativos..... 79

Verónica García Martínez

Pedro Ramón Santiago

La gestión de proyectos internacionales compartidos: retos hacia la concreción de las comunidades de aprendizaje 89

Márcia Lopes Reis

Marisa Montesano de Talavera

Luis Cubilla Ríos

Implementación del modelo híbrido en educación secundaria en la asignatura de matemáticas..... 99

Lily Lara Romero

Comunidad educativa sobre evaluación socioformativa de Objetos Digitales de Aprendizaje 107

Karina Rodríguez Cortés

Rosa María González Isasi

Celia Reyes Anaya

El abordaje pedagógico de los modelos híbridos guiado por el aprendizaje profundo a través de competencias y su relación con las habilidades socioemocionales 115

Saraí Cárdenas Mata

María Guadalupe Veytia Bucheli

Presentación

Los efectos de la pandemia continúan impactando la dinámica vital de todas las personas en el mundo, así como en las dinámicas de las organizaciones sociales. Específicamente en la escena educativa, las consecuencias no se hicieron esperar; se manifestaron o se hicieron visibles problemas y dificultades de naturaleza diversa: la necesidad de conciliar modelos de enseñanza y aprendizaje disímiles (presencial/*e-learning*), la brecha cada vez más notoria entre las exigencias del contexto y las limitaciones derivadas de la débil formación del personal docente y de los estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas y metodologías digitales, la inequidad en el acceso a la conectividad, el compromiso de asegurar la continuidad de la formación con calidad en espacios bimodales, la ausencia o indefinición de políticas educativas para esta nueva coyuntura, entre otras, que pusieron en evidencia la relevancia de la gestión educativa ante los ingentes retos que las instituciones educativas, de todos los niveles y modalidades, deben continuar enfrentando.

La presente publicación, *La gestión educativa en el escenario latinoamericano. Avances y retos*, compila un conjunto de trabajos teóricos y reflexivos, así como resultados de investigaciones, expuestas en el marco del 1er. Congreso Internacional de Gestión Educativa (“Retos para la Innovación”), celebrado del 2 al 4 de junio 2022 en la ciudad de Villahermosa, Tabasco (México), todos relacionados con las situaciones problemáticas expresadas y en estrecha relación con la gestión educativa.

En los distintos aportes, que presentan realidades y experiencias de diferentes países y contextos, se destaca como eje transversal y coincidente el énfasis en la gestión educativa, entendida ésta, por una parte, como la materialización de procesos de socialización que dinamizan a las instituciones, concretan e implementan modelos de actuación con autonomía de todos los actores de la comunidad educativa; por otra, como proceso orientado al logro de objetivos comunes, en consonancia con los contextos y sus necesidades, de modo que promueva, particularmente en tiempos de pandemia y postpandemia, la interacción, la toma de decisiones y el desarrollo organizacional. En todos los casos, juega un relevante papel un liderazgo educativo que debe ser cabalmente comprendido por los sistemas educativos y por los distintos agentes e instituciones formadoras de docentes.

Las realidades y situaciones expuestas muestran, entre otros aspectos, las condiciones de desventaja en el desarrollo de la modalidad virtual durante la pandemia; de igual forma, las dificultades de acceso, permanencia y egreso educativo. Con respecto al acceso, se resalta como, en algunos casos, el lugar de procedencia, el nivel socioeconómico, los problemas de salud y el género han sido condiciones que más han propiciado desventajas, cobrando mayor fuerza alternativas de solución y avances como, por ejemplo, la consolidación de comunidades de aprendizajes gestionadas desde lo interinstitucional e intercultural.

La reducción de la brecha digital y la equidad educativa, el equipamiento y la conectividad, el rol estratégico de la formación para la gestión, la consolidación de comunidades de aprendizaje, la implementación e institucionalización de los modelos híbridos de formación y la evaluación socioformativa de objetos digitales de aprendizaje son planteamientos que se entretajan en

este documento visibilizando realidades, con sus dinámicas y problemáticas particulares, para presentar propuestas y abrir caminos posibles hacia la promoción e impulso de cambios efectivos y contextualizados desde la gestión inclusiva y actualizada de los centros educativos.

Creemos necesario resaltar que encuentros entre pares preocupados por la gestión educativa, que recojan las experiencias y aportes desde la mirada de diferentes países y contextos, son necesarios para fomentar espacios que reafirmen la construcción de conocimientos en torno a la gestión educativa, su administración y la reflexión permanente sobre su práctica. Se trata de enfocar la mirada sobre el impacto de su papel en la mejora y calidad de los centros educativos, así como de fundamentar la toma de decisiones desde las políticas públicas educativas.

Joaquín Gairín Sallán

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Nuby Molina Yuncosa

Universidad de Los Andes, Venezuela



Modelos en transición: dilemas del liderazgo educativo

María Inés Vázquez Clavera
Instituto Universitario Elbio Fernández
ines.vazquez@elbiofernandez.edu.uy
Uruguay

Introducción

Durante las últimas décadas, a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, se han ido generando cambios significativos en las formas en que las personas se vinculan con la información y el conocimiento (Bauman, 2002). Las nociones de espacio y tiempo han cambiado con la llegada y el desarrollo del mundo digital. La estructura del sistema educativo se configura a partir de una red de comunicaciones que define nuevas interacciones no previstas en las estructuras tradicionales. De acuerdo con el autor, los espacios virtuales ya no se encuentran anclados al territorio, tal como ocurre con los escenarios presenciales que forman parte de las estructuras organizacionales educativas tradicionales.

Según Berardi (2017, p. 29), “se advierte una mutación antropológica que evidencia la transición de modos conjuntivos a otros conectivos en la esfera de la comunicación”, lo cual estaría generando cambios en el campo de la sensibilidad y el mundo afectivo. De acuerdo con el autor, los entornos técnicos están cambiando a mayor velocidad que los entornos culturales y ello afecta la dimensión socioafectiva de las personas, lo que se evidencia en lo que el autor denomina un “colapso Prozac” (Berardi, 2017, p. 50). Llamam la atención los altos índices de depresión presentes entre los jóvenes de educación media en Uruguay; uno de los factores asociados a estos cuadros son los “sentimientos de inadecuación y dificultades académicas” (Cajidas-Segredo et al, 2010, p. 9).

Los efectos emocionales detectados en los últimos dos años a partir de la pandemia han quedado en evidencia tanto a nivel nacional (ANEP, 2020) como internacional (UNESCO, 2020). Las interacciones mediadas exclusivamente por canales virtuales pusieron en evidencia aspectos altamente positivos y otros preocupantes. Permitieron mantener el vínculo pedagógico a través de las distintas plataformas, si bien no lograron sustituir la interacción directa cara a cara entre los docentes y sus estudiantes, lo que afectó significativamente a muchos niños y jóvenes.

Más allá de esta situación inesperada que enfrentó la humanidad, las estructuras educativas han seguido funcionando respaldadas en lógicas que no han cambiado sustancialmente. Tal vez cambiaron las herramientas, pero no los supuestos de partida de las estructuras y procedimientos que orientan los procesos formativos.

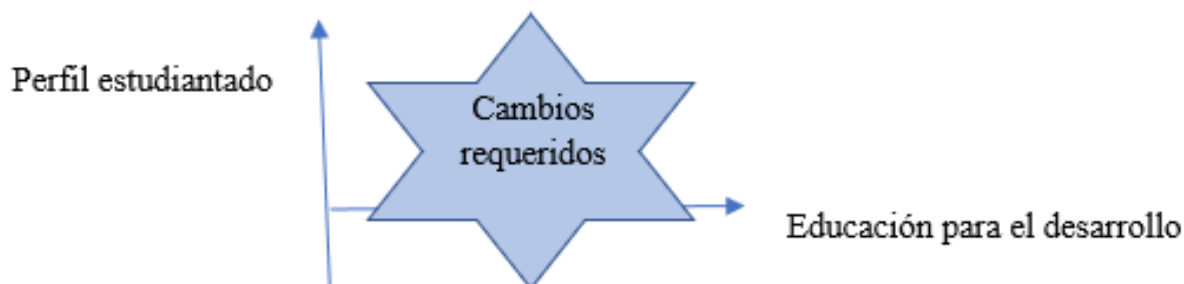
Algunos desafíos para la gestión educativa

De Souza Santos (2021) plantea algunas preguntas que define como paradigmáticas, que pueden ayudarnos a focalizar la mirada en fenómenos que se producen en los actuales escenarios educativos. Así, por ejemplo: ¿cómo refundar la misión del sistema educativo en un mundo globalizado?, ¿cuál es el lugar del sistema educativo como centro de producción y difusión del conocimiento en una sociedad con muchos otros centros de producción y difusión del conocimiento?

Para intentar acercarnos desde la perspectiva del liderazgo educativo a estos grandes interrogantes, lo haremos desde dos coordenadas de análisis: una que define las características que deberían tener la educación para el desarrollo y otra que considera el perfil actual del estudiantado siglo XXI.

Figura 1

Coordenadas de análisis de los cambios requeridos



Perfil del estudiantado

Carolina Dueck (2013) realiza un interesante análisis del desarrollo de los niños mediados por pantallas, tomando en cuenta las interacciones que se producen entre los denominados nativos analógicos y los digitales. Recuerda que en los últimos veinticinco años se han producido importantes cambios culturales en las formas de transmitir y acceder a la información; en las maneras en que se producen las comunicaciones y en la fragmentación de los vínculos tradicionales dentro del ámbito familiar, así como también entre la familia y la escuela.

La autora afirma que las representaciones de los jóvenes en relación con los procesos de aprendizaje y su vinculación con el conocimiento han cambiado sustancialmente. Los nuevos entornos comunicativos han afectado no solo las formas de acceder a la información sino también los procesos de construcción de conocimiento. Tanto la familia como la escuela dejan de ser los núcleos básicos de adquisición de conocimiento, ante la aparición de múltiples otros entornos con los cuales es posible interactuar y de los cuales es factible formar parte.

Las relaciones de los jóvenes con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación suponen la presencia de nuevas alternativas de cómo vincularse con el otro, dando acceso a diferentes niveles de autonomía.

Los entornos virtuales también permiten definir preferencias y discriminar qué mostrar de uno mismo y que no. Surgen así los *facework*, fenómeno asociado a "procesos en el que las personas evalúan qué mostrar de sí ante los otros para obtener una imagen positiva de sí mismos ante los demás" (Dueck, 2013, p. 21).

Por otra parte, los "niños usuarios" de las tecnologías asumen un rol activo en la toma de decisiones de sus interacciones cotidianas con la virtualidad, situación que no siempre es factible en los vínculos escolares tradicionales.

La convivencia simultánea entre realidades concretas y virtuales han llevado a que se generen nuevas configuraciones en las operaciones del psiquismo y la estructura de conciencia (Aguilar & Bize, 2011). Fenómenos como los señalados por estos autores, llevan a que se vuelva necesario salir de ciertas prácticas tradicionales en los procesos formativos y generar instancias de reflexión y análisis que permitan identificar nuevos procedimientos y estrategias que acompañen procesos sociales dinámicos y en constante cambio. No es posible seguir sosteniendo dinámicas que ya han

demostrado estar perimidas, tanto para los jóvenes que desertan del sistema educativo como para los docentes que terminan manteniéndose dentro, pero presentando claros signos de desmotivación e inclusive de enfermedad (INEEd, 2020).

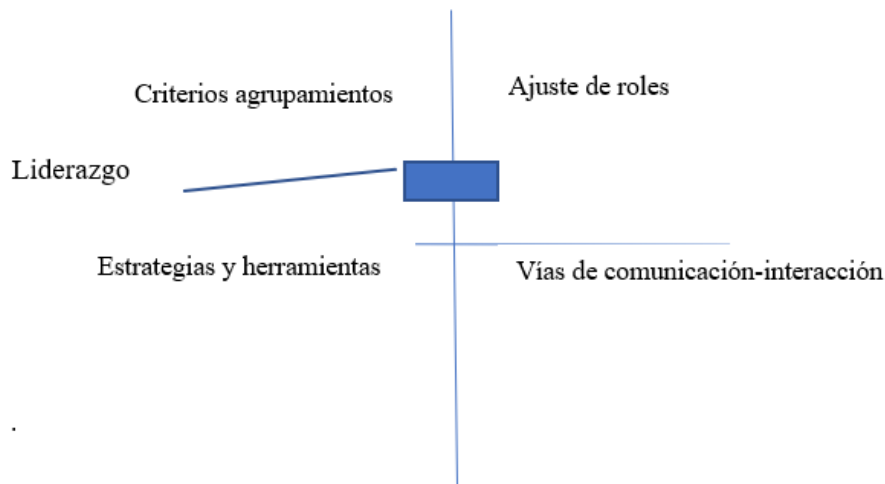
Las sobrecargas cognitiva, cuantitativa y emocional son percibidas en mayor medida entre las mujeres, quienes trabajan en inicial y primaria pública, y los docentes de mayor edad y antigüedad (exceptuando el tramo final, cuando la sobrecarga vuelve a disminuir). Los docentes con mayor formación presentan más sobrecarga cognitiva y emocional. (INEEd, 2020, p. 15)

¿Cómo acompañar el cambio desde el liderazgo?

Los desafíos que actualmente enfrenta la gestión educativa son múltiples. Focalizaremos en algunos aspectos que consideramos clave desde la perspectiva del liderazgo.

Figura 2

Campos de acción desde el liderazgo



Las dinámicas actuales permiten la configuración de nuevos entornos de aprendizajes (personales y colectivos) con los cuales debería ser posible interactuar desde los centros educativos. En la figura 2 se plantean cuatro posibles “campos de acción” a ser desarrollados y consolidados desde el Liderazgo educativo. Su activación en forma conjunta permite disminuir la brecha presente entre los diversos escenarios, dando viabilidad a su vez a la transición entre modelos educativos (los tradicionales verticales, cubiculares y rígidos hacia otros más reticulares, interactivos y flexibles). Analizaremos brevemente cada uno de estos posibles campos de acción.

Criterios de agrupamiento

Tradicionalmente, el sistema educativo ha sido configurando a partir de la división de los procesos formativos en niveles, estructura que se mantiene incambiada en la mayoría de los

sistemas educativos de la región. Las actuales dinámicas de interacción y comunicación basadas en plataformas digitales se organizan y reconfiguran desde otros parámetros, posibilitando la interacción y el intercambio de distintos grupos etarios con diferentes recorridos formativos. Esas nuevas configuraciones permiten que los jóvenes adquieran roles de mayor protagonismo, facilitando en muchos casos interacciones basadas en la colaboración entre participantes nucleados a partir de propósitos comunes. Tal como lo afirma Sahlberg (2013), el futuro exige nuevas formas de pensar, y nosotros agregaríamos también de hacer.

Las prácticas educativas tradicionales no favorecen superar la díada entre un rol activo docente, que sin pretenderlo fomenta otro pasivo en los estudiantes. Los jóvenes asumen extramuros con mayor protagonismo en sus interacciones; situación que podría ser mejor aprovechada en los escenarios escolares. Desde esta perspectiva, el líder escolar puede promover jornadas de interacción entre niveles, generando intercambios entre estudiantes más avanzados y otros de niveles inferiores, contando con la coordinación y el apoyo logístico de sus docentes. También se podrían impulsar jornadas temáticas en las que docentes de diversas disciplinas trabajen juntos con estudiantes de distintos grados, estableciendo criterios que les permitan a todos compartir escenarios de aprendizaje específicos guiados por objetivos explicitados y compartidos por todos.

Ajustes de roles

Este segundo campo de acción del liderazgo se articula con el anterior. Los jóvenes, en su condición de nativos digitales manejan las tecnologías con mayor dominio que muchos docentes, más asociados por lo general con perfiles analógicos. Desde el liderazgo se podrían organizar talleres de aprestamiento en el uso de las tecnologías, para docentes interesados en desarrollarse en esta área, a cargo de nativos digitales que demuestren habilidades para realizar esta tarea de forma colaborativa. Estas actividades que podrían estar coordinadas por docentes del área, permitiría un intercambio más interactivo entre docentes y estudiantes, fortaleciendo la capacidad de los jóvenes no solo en compartir saberes y habilidades sino también en asumir tareas de responsabilidad y de respeto, desde un rol que destaca la confianza que la institución deposita en ellos. Quienes han participado en este tipo de experiencias cognitivas en la interacción, han cambiado su visión personal y del propio centro educativo (Camilloni, 2010).

Estrategias y herramientas

Otra línea de trabajo en la que se podría avanzar desde el liderazgo educativo es la de incorporar paulatinamente nuevas estrategias y herramientas en los procesos formativos. Las nuevas tecnologías han favorecido la aparición de múltiples alternativas en este sentido. Desde esta perspectiva es posible articular entornos colectivos de aprendizaje con otros entornos personales (Gutiérrez, 2014). Desde estos diferentes espacios de trabajo es posible promover actividades colaborativas que se complementen con otras instancias autónomas de búsqueda de información y otras de producción colectiva, utilizando recursos digitales como ejemplo los blogs.

A partir de estas propuestas, el docente sigue siendo quien configura y habilita los diferentes escenarios de aprendizaje, promoviendo a su vez el protagonismo de los estudiantes. Trabajar

articulando instancias presenciales con otros entornos virtuales permite activar distintas funciones que implican tanto a los docentes como a los estudiantes (Suárez & Gros, 2012): (i) interactivas entre los diferentes participantes implicados, (ii) mediadoras entre procesos de enseñanza y aprendizaje; (iii) comunicativas, necesarias para transitar por las distintas líneas de actividad y (iv) de almacenamiento o repositorio de los recursos didácticos propuestas y de las actividades realizadas.

Vías de comunicación e interacción

Tal como quedó planteado al inicio de este trabajo, actualmente conviven modelos educativos tradicionales (organizados por niveles jerárquicos y de formación) y otros que tienden a estructuras más planas, reticulares e interactivas. Uno de los principales desafíos desde la gestión y en particular desde el liderazgo educativo es generar puentes entre ambos modelos, tomando en cuenta las posibilidades que admite “el aquí y el ahora”.

Para avanzar en esa línea, parece evidente tener que afianzar los niveles de autonomía con los que cuentan los centros educativos y sus directivos. Los escenarios de aprendizaje colectivos requieren de sentido de pertenencia, confianza y perspectiva contextual o situada. Sin estos atributos parece poco probable que cambien las formas de entender y representar los escenarios educativos institucionalizados.

A modo de reflexión final

Los líderes educativos actúan en escenarios signados por la transición y el cambio. Los tiempos para transitar los cambios no son los mismos en los sistemas educativos, en sus equipos o en los contextos de actuación. Representan ecosistemas específicos, si bien articulados entre sí. Se requiere de estrategias orientadas desde la planificación situada, superando otras modalidades normativas y estratégicas que resultaron operativas en otras épocas, pero ya no. Liderazgos que permitan avanzar en articular necesidades y posibilidades desde los diferentes escenarios y que hagan posible los cambios que sin dudas nuestros sistemas educativos necesitan concretar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, A. M., & Bize, B. R. (2011). *Pedagogía de la internacionalidad*. Santa Fé: HomoSapiens
- ANEP (2020). *Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*. Uruguay:ANEP
- Baumann, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-Alfa*. Buenos Aires: Tinta limón
- Berardi, F. (2016). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. Buenos Aires: Caja Negra
- Cajigas-Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M. & Ugo, M. del C. (2010). Depresión en estudiantes de Educación Media Pública. Comunicación presentada en “Violencia y Escola”. Brasil:UNESP

Camilloni, A. (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En R. Anijovich (Ed.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós

De Souza, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO

Duek, C. (2013). *Infancias entre pantallas*. Buenos Aires: Capital intelectual

Gutiérrez, P. (2014). *Entornos personales de Aprendizaje*. España: Universidad de Extremadura

INEEd (2020). Estudio de Salud Ocupacional Docente. Resumen ejecutivo. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Resumen-ejecutivo.pdf>

Sahlberg, P. (2011). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós

Suárez, C., y Gros, B. (2012). *Aprender en red. De la interacción a la colaboración*. Barcelona: UOC

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y Educación*. Paris



El rol estratégico de la formación de la gestión hacia la reducción de la brecha digital: un estudio de caso - Brasil y Portugal

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' – UNESP

marcia.reis@unesp.br

Brasil

Miguel Jerónimo

CI&DEI - Instituto Politécnico de Leiria

miguel.jeronimo@ipleiria.pt

Portugal

Introducción

Son conocidas las tareas y retos de la educación en la contemporaneidad como parte de un proyecto social y colectivo de disminución de la desigualdad (Dubet, 2012) en contraposición al papel de una práctica educativa que se reducía a la reproducción de las jerarquías sociales hegemónicas (Bourdieu & Passeron, 1982; Gramsci, 2002). Eso porque parte de la comprensión del rol de la educación se hace concreto en las conclusiones de Freire (2011), para quien la educación no cambia la sociedad. La educación cambia las personas. Esas, a su turno, cambian las condiciones sociales. En ese contexto, el rol desarrollado para la gestión educativa parece todavía más relevante cuando se analizan los modos de implementación de las políticas públicas – elementos que sirven la redistribución de poder en las sociedades modernas y contemporáneas (Stoppino, 1991).

De igual modo, se hacen muy concretas las condiciones de formación de los profesionales de educación para la gestión en Brasil, bajo la influencia de los teóricos de Portugal. El período de una relación de colonizado-colonizador (1500 – 1882) parecen haber dejado un intenso proceso de contribución teórica y metodológica que se puede notar en algunas de las referencias que todavía se utilizan en las universidades para la formación de esos profesionales. Para ponerles un ejemplo, se puede considerar el teórico portugués Carneiro Leão (1953) al empezar sus estudios desde la premisa que “ningún problema supera en relevancia el tema de la administración educativa”.

Otro aporte a este concepto nos llega con Franca y Padilla (2016) cuando documentan que las relaciones entre Portugal y Brasil a nivel de educación, y especialmente a nivel de la educación superior, se volvieron más que necesarias: absolutamente convenientes. En un contexto en el que se produjo una importante disminución del número de estudiantes y recortes presupuestarios, el interés de Portugal por Brasil se puso de manifiesto al mantener la influencia portuguesa en parte de la producción intelectual brasileña, reproduciendo y difundiendo teorías y escuelas de pensamiento, mientras que para Brasil tal relación configura la perspectiva de Portugal como socio, pero también como vínculo con otros países de la Unión Europea.

Si consideramos como temas de la dimensión administrativa de la gestión, la conectividad, por ejemplo, las prácticas de gestión se ponen todavía más en relieve. Este trabajo intenta, de ese modo, enseñar y sistematizar elementos y factores de las prácticas de gestión educativa que, tras el largo período de aislamiento social durante los dos años de pandemia a causa de la Sars-Covid-19, ha resultado en la profundización de las inequidades sociales.

Una de las evidencias de ese proceso suele ser los datos bajo el tema de la brecha digital y sus consecuencias. En Brasil, por ejemplo, 85% de la población de grupos vulnerabilizados por su género, raza o renta solamente accede a las redes sociales por sus móviles, datos del Cetic (2022). Mientras tanto, los rangos más elevados de la población brasileña se están preparando para que las clases de sus hijos tengan lo del ‘metaverso’ como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

En Portugal, los datos – FFMS - PORDATA (2021) indican que, en 2017, entre el 61.9% y el 79.2% de los hogares portugueses tenían un ordenador y que entre el 87.2% y el 93.2% tenían internet en casa. Pero estos datos no significan que no sea necesario corregir las asimetrías. Por un lado, se sabe que Portugal es miembro de la Unión Europea desde los años 80 y que ha habido una gran cantidad de fondos para financiar toda una serie de infraestructuras sin las cuales el país no estaría

en la situación en la que se encuentra. Por otra parte, al igual que Brasil, Portugal sigue siendo un país con enormes asimetrías. Mientras hay una costa desarrollada e industrializada, hay todo un interior que sigue siendo muy desigual. Hay zonas del país donde es difícil acceder a la red telefónica y, por tanto, también a Internet. Por ejemplo, un agricultor fue noticia en la televisión porque durante la pandemia tuvo que viajar diariamente en coche con su hija hasta la cima de una montaña para poder acceder a Internet y así poder seguir sus clases online.

Es en estos aspectos, entre otros muchos, en los que la gestión educativa está llamada a intervenir, para garantizar, en la medida de lo posible, que los alumnos tengan el mismo acceso a la tecnología digital y a las condiciones necesarias para aprender en idénticas condiciones que sus compañeros de regiones más favorecidas.

En los dos países, la formación de los gestores educativos suele pasar en la formación del grado en la universidad. En esas instituciones, la formación para la gestión forma parte de una de las especialidades o una de las áreas de actuación del profesional de la educación. En otros casos, la formación para la gestión se hace solamente en una de las asignaturas del curso y luego en un período de prácticas conocidas como 'Estagio'. Aunque sean más o menos abarcentes llama la atención que la estructura de esos currículos no siempre tratan de contenidos que reflejan una sociedad cambiante y sus rasgos como se puede considerar la profundización de la brecha digital.

Así que los currículos de formación para la gestión educativa suelen empezar todavía por las teorías clásicas de Administración. Se les considera necesarias, pero suelen presuponer:

- a. una realidad regular, estable y permanente desde una mirada de que los sistemas de educación y las organizaciones no se diferencian entre sí;
- b. el lugar de trabajo y el comportamiento son previsibles y controlables;
- c. la incertidumbre, la ambigüedad, la tensión, los conflictos y las crisis pasan por una mirada de disfunción y los problemas parecen ser todos evitables;
- d. los éxitos suelen ser analizados como casos aislados que provienen del esfuerzo de uno mismo, sin las prácticas colectivas;
- e. la responsabilidad del gestor es la garantía de los recursos materiales para la implementación de la gestión;
- f. la mejor forma de gestión es la fragmentación del trabajo en tareas y funciones;
- g. la objetividad garantiza los buenos resultados y la técnica de administración suele ser la mejor forma de gestión. Así que los datos pueden ser considerados sin cualquier reflexión o crítica. Ese conjunto de modos de abordaje que se acercan de una mirada excluyente de los temas que están al día como la profundización de las desigualdades sociales y la profundización de temas como la brecha digital.

Así que el paradigma de una sociedad cambiante (Berger & Luckmann, 2001; Latour, 1994; Morin, 1991, entre otros) impacta directamente en las organizaciones de lo que se podría presentar en otros presupuestos teóricos y metodológicos para la formación de la gestión:

- h. la realidad es global y mundializada, lo que resulta en la formación de redes de conocimiento, prácticas y aprendizaje, incluso, bajo el tema de la gestión;

- i. la realidad es dinámica y ha sido construida en las relaciones sociales;
- j. el comportamiento y el ambiente social suelen ser dinámicos e imprevisibles;
- a. la incertidumbre, la ambigüedad, la tensión, el conflicto y las crisis pueden ser miradas como elementos típicos de cualquier proceso social;
- b. la búsqueda de logro y éxito forman parte de un proceso y no serían un fin en sí mismos;
- c. la responsabilidad más grande de la gestión debe ser la articulación de la sinergia de los sujetos involucrados en acciones que puedan añadir al equipo nuevas prácticas, sobre todo, algunas que resultan en disminución de inequidades sociales;
- d. las prácticas exitosas en distintos sitios se pueden comprender como posibilidades de interacción.

Aunque todo eso se nos parezca muy sistematizado y sencillo para su implementación, las observaciones de los currículos de las instituciones de formación para la gestión suelen estar reducidas, todavía, a las primeras clases de Administración Clásica.

Pero ¿cómo sería posible que pasados tantos años desde la ruptura de la condición de países como Portugal y Brasil – colonizador y colonizado – las teorías y abordajes para la formación de la gestión educativa sigan siendo tan cercanas? ¿Qué elementos de las condiciones sociales de los dos países pueden hacer la función de aunar variables de interacción i/o intervención en las realidades de esos dos países?

Metodología

Para contestar a las reflexiones propuestas, el estudio de caso de tipo analítico (Yin, 2001; Goldenberg, 2004; Ludke & André, 2013), por las características en cuanto a problematizar este tema, así como por la condición de tener visiones diferentes sobre la posibilidad de implementación de acciones/interacciones o intervenciones de la gestión educativa tras una formación inicial, constituyó la metodología elegida. De esa forma, los sujetos son profesores de una universidad pública brasileña y del instituto politécnico portugués que han introducido acciones derivadas del concepto de la 'gestión hacia la equidad de condiciones' en sus principios teóricos de planificación e implementación de metodologías, propuestos en los objetivos de las instituciones.

Cabe señalar que el carácter de internacionalización que propone el trabajo se configurará en las referencias bibliográficas y documentales de esta propuesta que involucran a los dos países. Esta característica refuerza el sentido de la elección metodológica, una vez que los estudios de caso presuponen la existencia de diferentes visiones teóricas sobre el tema investigado para orientar las discusiones sobre un determinado fenómeno cuyas discusiones se orientan hacia la búsqueda de evidencias.

Así, el caso estudiado está formado por distintas vivencias en los dos países en los cuales el tema de la disminución de las desigualdades sociales y, sobre todo, de la brecha digital es el tema que orienta la formación y las acciones. La elección de esa metodología se hace posible para

adquirir conocimiento del fenómeno estudiado a partir de la exploración intensa de un solo caso y complementos: el estudio de caso reúne la mayor cantidad de información detallada, a través de diferentes técnicas de investigación, con el objetivo de aprehender la totalidad de una situación y describir la complejidad de un caso concreto.

Desarrollo

Pensando de esta manera, el contexto de los procesos de internacionalización juega el papel de escenario y proporciona información detallada sobre las posibles relaciones de prácticas interculturales en proyectos internacionales cuando se comparan los modos de formación de la gestión educativa en las dos distintas instituciones de educación superior como UNESP y Politécnico de Leiria.

El caso de la UNESP, en Brasil, es el proceso de implementación de acciones de extensión en las cuales la gestión hace el rol de sistematizar una 'cartografía de los colectivos involucrados' en esos proyectos. Así, se puede considerar como ejemplo los programas de mejora de la calidad del conocimiento de los jóvenes egresados de las escuelas públicas de la enseñanza secundaria que no acceden a las informaciones y conocimientos de las redes sociales por su precariedad de recursos materiales. Esos proyectos, por lo tanto, deberían ser considerados en la formación de la gestión cuando se comprende como parte de una posibilidad de implementar acciones para el cambio de la sociedad.

En el caso del Instituto Politécnico de Leiria, la formación en gestión educativa y la implicación en cuanto a la gestión y administración de los centros educativos ha sufrido cambios en los últimos tiempos hacia la preocupación por las cuestiones de equidad, igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y éxito educativo. Como se desprende de la descripción del Máster en Ciencias de la Educación - Gestión Escolar (Politécnico de Leiria, 2022). Además de dotar a los alumnos de las competencias adecuadas para las funciones de dirección y gestión educativa, les capacita para el diseño, gestión y evaluación de proyectos, planes de actividades y otros instrumentos de gestión estratégica, con vistas a la mejora de la calidad educativa y del servicio prestado por el centro; un análisis e interpretación crítica del propio centro de sus contextos y dispositivos de formación educativa, teniendo como referencia las aportaciones teóricas, pero principalmente todas las necesidades del entorno en el que se inserta el centro educativo en cuestión.

Resultados

Pasados dos siglos de la ruptura política de la condición de dependencia política, Portugal y Brasil siguen siendo países muy cercanos en los abordajes teóricos y metodológicos de las prácticas de gestión hacia la equidad de condiciones sociales que intentan la disminución de las desigualdades sociales. A lo mejor por sus condiciones históricas, los análisis de los casos enseñan parte de ese proceso.

Los análisis de los currículos de formación de los gestores en las dos instituciones de Brasil y Portugal presentan rasgos que les acercan si miramos desde algunas evidencias en sus propuestas curriculares:

- a. las teorías clásicas de Administración siguen enseñando una realidad con rasgos de regularidad, estabilidad y permanente en la cual los sistemas de enseñanza y las organizaciones no se diferencian de modo significativo;
- b. los sujetos en los ambientes de trabajo pueden ser considerados como categorías y el comportamiento humano son previsibles y controlables por las reglas y reglamentaciones;
- c. los temas como incertidumbre, ambigüedad, tensión, conflicto y crisis no forman parte de los abordajes de los contenidos en la formación de los gestores;
- d. las propuestas de una labor colaborativa o cooperativa que pueda resultar en la formación de redes o comunidades de aprendizaje, por ejemplo, se hacen lejanos de las asignaturas;
- e. la forma de profesionalización de la gestión se hace con énfasis en la productividad;
- f. los criterios de evaluación de la buena gestión siguen modos de jerarquización de tareas y división del trabajo;
- g. la búsqueda de la objetividad no puede superar las formas de garantizar la subjetividad de los gestores que conllevan un conjunto de aprendizajes y conocimientos necesarias a la comprensión de los temas de las sociedades contemporáneas y sus contextos.

Para comprender cada uno de esos siete puntos de convergencia, se presentan de modo detallado. El primer aspecto bajo la condición de los estudios clásicos de la Administración que siguen enseñando una realidad con rasgos de regularidad, estabilidad y permanente, en la cual los sistemas de enseñanza y las organizaciones no se diferencian de modo significativo, se debe añadir la condición del cambio fundamental que está pasando en las organizaciones en escala mundial. Tales cambios estarían provocando una renovación del modelo de gestión de esas organizaciones por la necesidad de su supervivencia en el medio en que actúan. En parte, a raíz de eso, se pueden notar críticas muy importantes en los años de formación de los estudiantes de las carreras sean de Administración/Gestión Escolar u otras cercanas. Balbachevsky y Schwartzman (2011), tras analizar algunas de las carreras de grado a finales del siglo pasado, han realizado estudios que permitirían comprender que no se aprende en el imaginario con teorías solamente. Hace falta desarrollar y aplicar los conceptos y teorías en el ambiente de las instituciones de enseñanza para llegar al aprendizaje significativo de la gestión de las organizaciones. Las teorías clásicas siguen necesarias, pero, contextualizarlas parece ser todavía más relevante.

El segundo rasgo de las convergencias estaría en la formación de los sujetos en los ambientes de trabajo. Considerados como categorías y el comportamiento humano previsible y controlable por las reglas y reglamentaciones, la complejidad de esos sujetos en las instituciones y organizaciones ya no se puede ser comprendido bajo las categorías que han sido creadas a finales del siglo XVIII. Para algunos teóricos como Peter Manning (1992), de la Universidad Estatal de Michigan, se debe estudiar las organizaciones desde una mirada muy atenta a esos sujetos, pues aclararles las reglas, los códigos y normas que forman parte del funcionamiento de la institución es decisivo para el éxito de la comunicación interna, por ejemplo. Ese sujeto representa parte de una sociedad de la información y del conocimiento que debe formar parte de las tomas de decisión, como protagonista en todo el proceso.

En cuanto al análisis del tercer aspecto, los temas como incertidumbre, ambigüedad, tensión, conflicto y crisis parecen no formar parte de los abordajes de los contenidos en la formación de los gestores. En el contexto de la contemporaneidad, para Margarida Kunsch (2003), las organizaciones han asumido nuevas formas de estar en la sociedad de hoy. La velocidad de los cambios que pasan en todos los sectores sociales hace frente a la opinión pública bajo el tema de las prácticas institucionales. A raíz de eso, las organizaciones no pueden estar indiferentes, lejos de lo que pasa en sus entornos. Las tensiones y crisis forman parte del modo capitalista de ser y las instituciones escolares o no, deben considerar distintos abordajes de las demandas y propuestas de acción.

De ahí que las prácticas colaborativas o cooperativas parecen representar contenidos relevantes a la formación para la gestión de las instituciones educativas. La formación de redes o comunidades de aprendizaje pasa a ser el foco de las acciones que pueden compartir buenas prácticas, como trata la cuarta evidencia de las similitudes entre Portugal y Brasil, cuando analizamos el tema de la gestión en las instituciones de educación superior. Tales características siguen lejos de las asignaturas, todavía, pero los proyectos de gestión en las dos instituciones representan parte de redes colaborativas o cooperativas que interactúan en las comunidades del entorno de las instituciones. Es decir, las relaciones teoría y práctica acercan todavía más las características.

Productividad es parte de la herencia del modelo de gestión desde las prácticas de las fábricas, pero no tiene sentido que sigan como un contenido relevante en la formación de educación superior para los proyectos educativos. Ese rasgo de los aspectos comunes entre dos países tan cercanos en sus historias se debería reemplazar por la calidad de los procesos. Desde esa mirada, gestión significa estudiar organizaciones y actuar en ellas, es decir, en las empresas, instituciones y acciones humanas con la finalidad de cambiarlos y que sean más eficaces y eficientes, más exitosos y menos dispendiosos o aun aumentarles la productividad y el rendimiento reducido lo menos posible de costes materiales y sociales. Al fin y al cabo, reemplazar la productividad por la calidad del proceso forma parte de la necesidad de revisión del quinto aspecto común a las dos instituciones en la formación de gestores de las prácticas educativas. En ellas, los objetivos no se evalúan por la cantidad, sino por la calidad de los procesos desarrollados.

Desde allí se pueden resumir los aspectos que siguen, pues los criterios de evaluación de la buena gestión conllevan modos de jerarquización de tareas y división del trabajo en las clásicas teorías de administración. Aunque sea así, la evaluación forma parte de la cultura organizativa de las organizaciones y juega un rol importante pues para Kunsch (2003) abarca varios factores y es interdisciplinaria. Forman parte de la cultura organizativa el sistema social y estructural (objetivos, estructura formal, entre otros), el sistema cultural (valores, ideología y símbolos de las organizaciones) y los actores. La cultura de la comunicación es transversal a todos esos sistemas y para Schein (2009) puede resultar en la construcción de la identidad que es lo que caracteriza la gestión de las organizaciones. Según Kunsch (2003), la identidad es constituida por la visión y misión que comunican las instituciones, el comportamiento de sus sujetos y la calidad de los servicios que logran presentar. Se notan los procesos que suelen caracterizar las instituciones educativas de modo dialógico en los proyectos educativos: el diálogo con la comunidad resulta necesario para el reconocimiento de sus funciones sociales.

Conclusiones

Tras los breves análisis de los procesos de formación de esos dos países que siguen conectados por sus culturas, Portugal y Brasil, se puede concluir la relevancia de un abordaje contextualizado de la gestión. Sobre todo, en la formación inicial o continua, los temas que nos tipifican como sociedades en las cuales la desigualdad social parece una agenda pendiente en sus distintos contextos – Europa y América Latina.

Profundizada por las condiciones de pandemia, hacer frente a esas temáticas es la tarea más importante de la formación para la gestión educativa en la contemporaneidad. Tales prácticas empiezan por los contenidos de la Administración Clásica y Científica pero no pueden quedar restringidos a ellos, sobre todo si el énfasis es la disminución de la inequidad social y su consecuente profundización de las brechas digitales. Las políticas públicas implementadas por los sujetos de la gestión educativa para hacer frente a esos temas se implementan por ellos y con ellos.

De ese modo, la gestión en la educación juega ese rol estratégico en las organizaciones que fomenta la sistematización, la movilización y la articulación de las condiciones materiales y humanas necesarias para garantizar el avance de los procesos sociales y educativos de los establecimientos de enseñanza orientados hacia el aprendizaje efectivo. La efectividad de la educación resultaría en el logro de los objetivos avanzados, de acuerdo con las nuevas demandas de intercambio social, económica y cultural.

La responsabilidad social de la gestión escolar establece el sentido y la movilización que sean capaces de mantener y dinamizar la cultura organizativa de esas instituciones más allá de los resultados evaluados por los sistemas. Sin esa mirada hacia el contexto local y los objetivos de superación de los temas pendientes que nos caracterizan hace décadas, las teorías de administración o los conocimientos de los distintos escenarios no representan la visión estratégica y del todo. Las acciones relacionadas entre ellas como en una red en que los nudos pueden estar representados por los problemas locales que impactan de distintos modos en su práctica cotidiana.

Referencias

Balbachevsky, E.; Schwartzman, S. (2011). Brazil: Diverse Experiences in Institutional Governance in the Public and Private Sectors. In: LOCKE, WEilliam et al. (Eds.). *Changing governance and management in higher education*. Nova York: Springer, 2011. p. 35-56.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2001). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Dubet, F. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, 2012.

FFMS. (2021). Agregados domésticos privados com computador, com ligação à Internet e com ligação à Internet através de banda larga (%). <https://bit.ly/3HCXpZ2>

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
- Kunsch, M. M. K. (2003). *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada* São Paulo: Summus.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaios de antropología simétrica*. São Paulo: Editora 34.
- Leão, A. C. (1953). *Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras*. 3. ed. São Paulo: Nacional.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Manning, P. K. (1992). *Organizational Communication*. New York: Aldine de Gruyter.
- Morin, E. (1991). *O método IV. As ideias: a sua natureza, vida, hábitat e organização*. Lisboa: Europa-América
- Padilla, B. & Franca, T. (2016). *Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: ¿Internacionalização ou (pós)colonização universitária?* Universidades. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348528006>.
- Politécnico de Leiria. (2022). *Ciências da Educação – Mestrado em Gestão Escolar*. <https://www.ipleiria.pt/curso/mestrado-em-ciencias-da-educacao-gestao-escolar/>
- Schein, E. H. (2009). *La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*. Editorial Félix Varela.
- Stoppino, M. Poder. In: Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. (1991). *Dicionário de política*. 3. ed. Brasília: UnB, v. 2, p. 933-943.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam.



La gestión para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Panamá

Abril Eneida Méndez Chang

abril.mendezch@up.ac.pa

Gladys Correa

gladys.correa@up.ac.pa

Franklin De Gracia González

franklin.degracia@up.ac.pa

Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE)

Universidad de Panamá

Panamá

Introducción

En la región Centroamericana y Panamá, la evaluación para la acreditación se plantea como respuesta a los reclamos por el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación en general, y de la educación superior en especial, sustentada e impulsada por numerosos estudios, conferencias, acuerdos y convenios, provenientes de organizaciones como UNESCO-CRESALC, Proyecto Multirregional de Educación Media y Superior (PROMESUP), Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos(OEI), entre otros.

Así, por ejemplo, y sobre este último organismo se destacan los esfuerzos tendientes a promover el conocimiento y la calidad en materia educativa para el nivel superior. La XV Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones de 2005, cuyo lema fue “El mañana es hoy”, promovió la creación de un espacio para desarrollar la educación superior; en 2010 la XX Cumbre Iberoamericana “Educación para la Inclusión Social”, propuso como eje central el “Plan Educativo Metas hasta 2021, para una educación de calidad”. Este Plan reitera los compromisos de ampliar el acceso a información para todos los niveles educativos, propone fortalecer la formación inicial del docente, resguardando sus condiciones laborales y, de igual forma, instituye el fortalecimiento y promoción de la investigación científica y la innovación tecnológica; consolidando así los espacios del conocimiento y favoreciendo la cooperación interuniversitaria y la movilidad académica.

En Panamá, el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria tiene sus antecedentes en el Sistema de Integración Centroamericana (SICA), quien desde finales de los noventa, mediante el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); promovió en la VI Reunión Ordinaria, celebrada en Panamá de 1998, el establecimiento del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), bajo la coordinación del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA).

El CCA alentó en la región centroamericana la conformación de entes de acreditación tales como: la Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI), la Agencia de Acreditación Centroamericana de Educación Superior en el Sector Agroalimentario y de Recursos Naturales (ACESAR) y la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP).

Producto de estas iniciativas en Panamá, tanto las universidades públicas (Universidad de Panamá, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad Autónoma de Chiriquí), como las privadas (Universidad Santamaría la Antigua y Universidad Latina de Panamá), se sumaron a los procesos de evaluación y acreditación, adquiriendo sus primeras experiencias a nivel de carreras y postgrados.

Estos temas poco a poco se insertaron en la agenda del debate y análisis de política educativa universitaria, y es en este contexto que el Consejo de Rectores de Panamá (ente integrado por los rectores o representantes de las universidades oficiales y particulares del país), reconoce la importancia de “procurar, en forma permanente, el mejoramiento de la calidad y pertinencia, equidad y modernización de la gestión de las instituciones de educación superior, para lograr una mayor eficiencia y eficacia administrativa” (Consejo de Rectores de Panamá, 1998, p.6).

A partir de esto, el país desarrolla legislación y estructuras administrativas y operativas, que orientan, organizan y conducen los procesos de evaluación y acreditación institucional y de programas. Luego de un primer ejercicio y de cara a la reacreditación, se hace necesario provocar el análisis crítico y la discusión acerca del modelo de gestión que acompaña al proceso de evaluación para la reacreditación, y presentar aproximaciones para su mejora.

Características del modelo y el marco legal para la gestión de los procesos de evaluación, acreditación y reacreditación en Panamá.

La Gestión Educativa “está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales” (Álvarez et al. 2013, p. 151).

Brunner (2016), con una visión de contexto señala, entre otras cosas, que

Iberoamérica presenta un cuadro de baja cohesión social, caracterizado por niveles agudos de exclusión, pobreza y desigualdad y por un insuficiente desarrollo de la educación fundamental. Todo esto, a pesar de los avances observados en el plano social y de la educación escolar, limita las oportunidades de las personas para progresar en la vida, debilita el tejido social y reduce el impacto de los avances logrados en el mejoramiento de las condiciones materiales de la población. (p.48)

Con esto, identifica desafíos, en términos del desarrollo humano y cohesión social, del crecimiento y competitividad, de las instituciones públicas y del capital humano; aspectos en los que la educación superior esta llamada a jugar un rol protagónico.

La realidad educativa del nivel superior en la región se caracteriza hoy día por la masificación, la universalización (conocida en nuestros medios como internacionalización), la feminización, la eliminación de las fronteras para el conocimiento, la atención de las minorías, diversidad, virtualidad, los cambios en el mercado laboral, la movilidad de alumnos y profesores, entre otras.

La oferta es variada, atendiendo a una diversidad de programas de licenciatura, cursos cortos, maestrías, especializaciones y doctorados (UNESCO, 2013). Son evidentes, además, los cambios en los diseños curriculares, los modelos pedagógicos, entre otras.

En lo concerniente a la investigación, aún es insuficiente y encuentra limitaciones en cuanto al acceso a recursos. Procura aún eso la interdisciplinaria, lo internacional, el modelo de ciencia abierta para la divulgación de conocimientos, caracterizada por las publicaciones digitales a través de revistas indexadas, y la transparencia acerca del uso de los recursos asignados (sobre todo en las universidades públicas). No menos importante resulta la vinculación de las instituciones educativas con la sociedad, donde se busca acercar la universidad a las comunidades, procurando espacios para el aprendizaje mutuo y el relacionamiento con los actores para la discusión y el debate de los problemas nacionales.

En este contexto, cobran importancia los procesos de evaluación, acreditación y reacreditación de instituciones y programas universitarios; requerimiento que se plantea como un medio para el aseguramiento de la calidad. Esta temática es uno de los ejes centrales y tendencias de la educación

para el siglo XXI, que ha impactado de manera directa la formulación de políticas educativas de todos los países.

En Panamá, el marco legal regulatorio en materia de calidad educativa se desarrolla por primera vez con la Ley N° 30 del 20 de julio de 2006, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria en Panamá. Con esta norma se establecen los lineamientos que orientan las primeras experiencias de autoevaluación y acreditación universitaria del país en 2012.

Se destaca como uno de los avances más significativos de la implementación de la norma, la abrogación del Decreto Ley N° 16 de 11 de junio de 1963, que reglamentaba el establecimiento y funcionamiento de las universidades. Con la nueva Ley se establece que el Órgano Ejecutivo tendrá el derecho de autorizar el funcionamiento de las universidades por un período determinado, previo la aprobación de un informe técnico favorable.

... otorgar a las universidades la autorización de funcionamiento, de manera provisional, para un periodo de seis años, previo informe técnico favorable emitido por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, que se fundamentará en el informe favorable de la Comisión Técnica de Fiscalización. (Ley N° 30 de 2006, art. 33)

Luego de la primera experiencia de autoevaluación y acreditación universitaria, realizada con carácter obligatorio por todas las universidades en el año 2012; se deroga la Ley 30 y se promulga una nueva legislación, la Ley N°52 de junio de 2015, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá. Esta Ley tiene entre sus fines el fomentar y promover la evaluación para el aseguramiento de la calidad en el nivel superior, para lo cual crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, dando fe con esto a la sociedad panameña de la calidad de las instituciones y las ofertas educativas, tal y como se lee en el artículo 6:

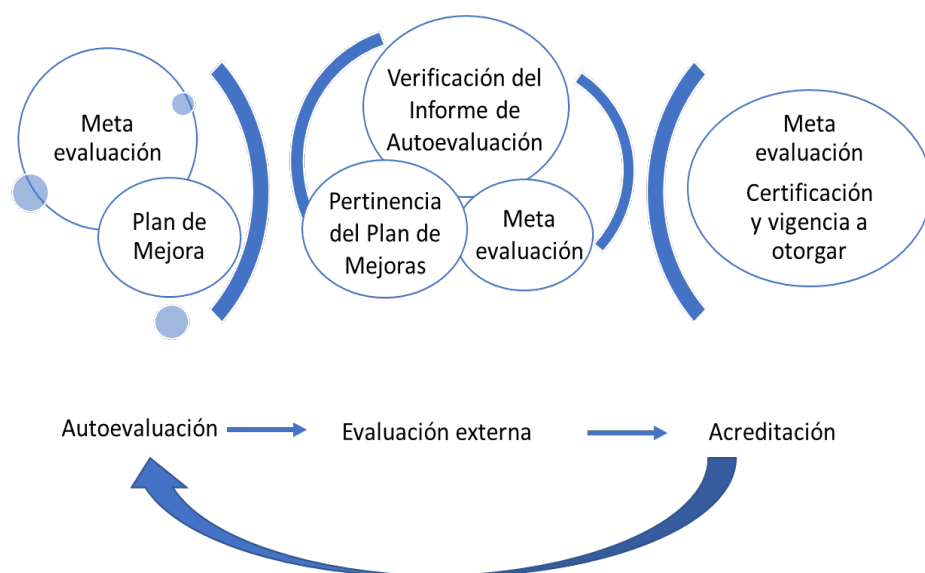
- Fomentar y desarrollar una cultura de evaluación que asegure la calidad de la educación superior universitaria.
- Promover, organizar y administrar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la calidad de la educación superior en Panamá.
- Dar fe, ante la sociedad panameña, de la calidad de las instituciones universitarias y de los programas que en ellas se desarrollan, mediante el dictamen de la acreditación.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria, mediante la autorregulación de sus procedimientos internos y la regulación de los procedimientos de las universidades... (Ley N°52 de junio de 2015, art. 6)

La Ley N°52 de junio de 2015 establece que la Dirección y Administración del Sistema estará a cargo del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), para lo cual le asigna entre sus funciones: elaborar los lineamientos conceptuales y metodológicos generales del Sistema, aprobar proyectos de reglamentación, ofrecer asesoría técnica, acompañamiento y formación a las instituciones universitarias en los procesos de evaluación y acreditación, así como

velar por el cumplimiento del Plan de Mejoramiento y capacitar a los organismos responsables en materia de evaluación, acreditación y gestión de la calidad de la educación superior.

El Modelo de Evaluación y Acreditación Institucional Universitaria del CONEAUPA, está reglamentado por el Decreto Ejecutivo N° 511 de 5 de julio de 2010 y sus modificaciones. En dicha reglamentación se establece que la calidad del cumplimiento de los criterios e indicadores tiene como referente básico el contexto nacional. El mismo se operativiza en tres fases articuladas (autoevaluación, evaluación externa por pares académicos y la metaevaluación para la acreditación), que se complementan y sustentan con base a datos cualitativos y cuantitativos, que informan sobre juicios de valor a través de todo el proceso. Véase la figura 1. (CONEAUPA, 2020a)

Figura 1



Fases del modelo de acreditación

Nota: La figura muestra las tres fases del modelo: de autoevaluación institucional, en la cual asume la responsabilidad de evaluarse como un todo, con base a criterios e indicadores establecidos en el modelo y la matriz de evaluación y acreditación de calidad, considera un Comité de Evaluación Interna, la planificación de acciones, organización de tareas, asignación de recursos, sensibilización, capacitación y socialización. De esta autoevaluación, se sucede un Plan de Mejoramiento. En la Fase de evaluación externa un grupo de especialistas (pares académicos externos), con base al contenido del Informe de Autoevaluación Institucional, el Plan de Mejoramiento y las condiciones internas de operación de la institución, verifica y concluyen con un informe. Finalmente, en la fase de metaevaluación y acreditación, se valida el contexto previo a la decisión de acreditación. Adicionalmente, el organismo autorizado reconoce formalmente que la institución de educación universitaria realiza las funciones esenciales de docencia, investigación, extensión y gestión con calidad, conforme a los estándares establecidos en el modelo de evaluación y acreditación por lo que otorga la certificación de acreditación universitaria por un período de 6 años. Fuente: CONEAUPA (2020^a)

Para el cumplimiento de la Ley, a nivel institucional se instruye la conformación de unidades y comités de evaluación interna, encargados de ordenar las tareas, recabar e integrar información y realizar valoraciones en torno al propio proceso; dando así, seguimiento a la Guía para la Autoevaluación con fines de Acreditación o Reacreditación Institucional que considera una matriz de 4 factores (Proyecto Institucional, Proyecto Académico, Comunidad universitaria e Infraestructura), 13 componentes, 29 subcomponentes, 29 criterios de calidad, 2 categorías (básicos y suficientes) y 103 indicadores y estándares (CONEAUPA, 2021).

Relevancia de la Gestión para el aseguramiento de la calidad universitaria

Los sistemas de acreditación de educación superior en América Latina varían de acuerdo con las consideraciones filosóficas, técnicas y éticas, que fundamentan el modelo de sociedad al cual se aspira, y en atención a las realidades de contexto, normativas, prácticas académicas, demandas del mundo del trabajo, entre otros.

Es claro que la gestión juega un papel fundamental para el logro de los objetivos de aseguramiento de la calidad en el nivel superior, ya que no solo garantiza el logro de las metas en lo financiero y administrativo, y es eje motor que dinamiza las acciones de la dirección, sino que también facilita el cumplimiento de los propósitos académicos -pedagógicos, brindando espacios para establecer y fortalecer los vínculos externos con toda la comunidad educativa.

La importancia de la gestión en el aseguramiento de la calidad de la educación superior, estriba en la atención de los procesos de integración activa y permanente con la comunidad educativa, asumiendo roles, liderizando equipos, facilitando la comunicación interna y externa, desarrollando sentido de pertenencia y garantizando el logro de las metas organizacionales, a partir del aprendizaje permanente y entre todos, sensibilizando para el cumplimiento de las normas y el consentimiento informado de los criterios de evaluación, de cara y sin temor a los cambios. En este contexto lo que se busca es un modelo de gestión lo suficientemente robusto en cuanto a su constitución y organización, pero a la vez lo suficientemente flexible, crítico, participativo, versátil, responsable y transparente.

Chacón (2014) advierte que la gestión educativa del siglo XXI se desenvuelve bajo el paradigma emergente de la complejidad.

El pensamiento simple debe ceder el paso al pensamiento complejo, pues el primero se fundamenta en principios dogmáticos, no propensos a la crítica, ni al cambio; mientras que el segundo, permite el cambio, propicia la creatividad, innovación, concilia lo de ayer, con lo de hoy y el mañana; y es capaz de asociar lo que está desunido, concebir la multidimensionalidad, multidiversidad de toda realidad antropológica, e ir en vías de diseñar estrategias para abordar lo irreversible, lo aleatorio y lo cualitativo. (p. 159)

En el caso de las instituciones educativas del nivel superior, por sus características se presentan diversas y complejas, atendiendo a su carácter (públicas o privadas), la oferta y demanda de programas, lineamientos de políticas, cuerpo normativo, estructuras de toma de decisiones, el tamaño de su

comunidad educativa, su presencia física geográfica, las dinámicas internas de relacionamiento con el entorno, el compromiso social, entre otras.

La calidad en el nivel superior.

El concepto de calidad presenta complejidades, Stubrin et al. (2007) señala que:

calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones y que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro... Este concepto tiene un fuerte vínculo con la pertinencia, y no puede agotarse en un entendimiento formal, abstracto, estático y desprovisto de las realidades que los hombres van construyendo en situaciones y condiciones concretas. (p. 15)

Existen diversos enfoques de calidad atendiendo a los objetivos, y a partir de eso se determina el tipo de mecanismo a utilizar, los niveles de exigencia, los resultados esperados, la vigencia, entre otros.

Figura 2

Enfoques de Calidad

	Control de calidad	Garantía de calidad	Mejoramiento
Mecanismo principal	Licenciamiento	Acreditación	Auditoria académica
Contexto	Autorización de funcionamiento; Sistemas de ES masivos, diversificados	Sistemas de ES con cierto grado de consolidación, pero importante diversidad	Especial interés en el mejoramiento de instituciones de ES con ciertos niveles de calidad
Nivel de exigencia	Estándares mínimos (umbral) de calidad	Criterios de calidad Propósitos institucionales	Propósitos institucionales Criterios de calidad Criterios de gestión interna de la calidad
Resultado esperado	La más débil de las IES o programas ofrecidos cumple con umbral de calidad	Confianza entre IES y entre programas. Avance en reconocimiento de estudios cursados en programas acreditados	Las IES asumen la responsabilidad por su mejora continua. Autorregulación.
Vigencia	Permanente/ renovación periódica	Renovación periódica	Renovación periódica
Evaluación	Evaluación externa		Autoevaluación

Nota: Consideraciones por criterios de gestión para cada enfoque de calidad. Fuente: M.J. Lemaitre, conferencia virtual- Diplomado de RIACES, Junio 5 de 2022)

Por otro lado, cuando hablamos de “aseguramiento de la calidad” debe entenderse en términos de esfuerzos complejos para la toma de decisiones. Rodríguez (2017) define el aseguramiento de la calidad de la educación superior como:

Una expresión que describe un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad, cuyo propósito principal es entregar información a diferentes interesados para que tomen decisiones sobre el programa o la institución evaluada. (p. 172)

El mismo autor señala que lo que se busca es “...el cumplimiento de condiciones básicas o umbrales de calidad; la rendición de cuentas, o garantía de calidad; y el fomento o mejoramiento de la calidad” (p. 173).

En Panamá, la Ley N°52 de junio de 2015, define la calidad de la educación superior como:

un concepto pluridimensional que comprende las funciones y actividades de la educación superior como la docencia, investigación, gestión y extensión, las cuales deben estar vinculadas a la excelencia, la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. (Asamblea Nacional, 2015)

El modelo de evaluación para la acreditación panameña parte del enfoque de “aseguramiento de la calidad”, entendiendo la calidad como atributo, como proceso y como satisfacción; tal y como se muestra en la figura 3.

Figura 3

Criterios de Calidad



Nota: Criterios de calidad que orientan el modelo de evaluación en Panamá. Fuente: CONEAUPA (2020 b)

La evaluación para el aseguramiento de la calidad pretende mejorar los procesos de desarrollo, y se plantea en función de indicadores del tipo: integridad, coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia, transparencia y universalidad.

El enfoque hacia el “aseguramiento de la calidad”, por sus características, supone un modelo de evaluación exigente en cuanto al nivel de detalle de la planificación, la definición de las tareas, las responsabilidades, el detalle de los registros de cumplimiento, el seguimiento y los resultados; por lo cual utiliza manuales, guías y documentos de apoyo y consulta.

Un estudio de mapeo sistemático realizado por Ruíz-Ramírez y Glasserman-Morales (2021), respecto a las características del aseguramiento de la calidad educativa entre el 2016-2020, a partir de 154 artículos publicados en *Scopus* y *Web of Science* (WoS), señala que:

Las prácticas sobre el aseguramiento de la calidad educativa han demostrado un enfoque tecnocrático que permite reconocer el uso de herramientas y mecanismos implementados al interior de los procesos de las instituciones de educación superior con el propósito de cuantificar la calidad; sin embargo, no es posible identificar las prácticas implementadas para el desarrollo de una cultura de calidad en donde se resalte el valor de las interacciones humanas en el proceso enseñanza-aprendizaje. (p.345)

Sobre esto, Valenzuela et al. (2011) señala que un aspecto importante de la gestión para el aseguramiento de la calidad es que fundamente las bases para una cultura de evaluación entendida como el “conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación” (p. 45). Así mismo, señala que esa cultura resulta de

la suma de experiencias pasadas, el uso instrumentos de evaluación, las competencias e incompetencias de quienes realizan los procesos evaluativos, la madurez y formación que tengan los evaluadores y evaluados, y qué tan explícitos o implícitos son los criterios que se emplearán para generar juicios de valor y tomar decisiones. (p.45)

Finalmente destacamos la advertencia de Lamaitre (2009), en cuanto a la relevancia de la gestión y el contexto, para el aseguramiento de la calidad. La autora señala que,

... la calidad es responsabilidad de las instituciones y que los mecanismos de aseguramiento de la calidad sólo tienen sentido cuando contribuyen a mejorarla. También estamos de acuerdo en que los procesos de aseguramiento deben tomar en consideración el contexto, las necesidades y la etapa de desarrollo del sistema de educación superior en una nación determinada. (p. 180)

Es claro que todo modelo de aseguramiento de calidad debe considerar las realidades de contexto de la institución educativa, el sistema y el país, *más allá de su estructura y herramientas de implementación*.

Consideraciones para la adecuación del modelo de calidad para la acreditación de universidades en Panamá

De cara a una segunda autoevaluación para la reacreditación, las universidades panameñas se encuentran en un momento interesante para reflexionar sobre la fortaleza del modelo de gestión

que se ha puesto en ejecución, tanto a lo interno de las universidades como desde el propio sistema, para asegurar la calidad.

En este sentido, vale la pena validar la operatividad y agilidad tanto de los procesos como de los mecanismos necesarios para poner en marcha el sistema. Así mismo, intentar medir su efectividad y eficacia, e incluso la forma en que se insertan en la dinámica institucional, procurando con ello verificar si en efecto se logran los objetivos de calidad, y de la mano se fundamentan las bases para una cultura de evaluación.

Esta responsabilidad conlleva la introspección a nivel de los equipos de trabajo institucionales, con miras a identificar escollos, problemas y sistematizar nuevas formas, con el fin de realizar sugerencias para la mejora del proceso.

El Modelo de Gestión para el Aseguramiento de Calidad Educativa supone una visión amplia, que aborde la complejidad del sistema educativo superior, la política, el desarrollo técnico científico, el contexto y, sobre todo, el cambio.

Sobre esto último, Gairín (2013) reconoce la importancia de considerar el “cambio” como variable en el modelo de gestión educativa, por lo que indica que hay que considerar el cambio como reto y oportunidad (identificar su relevancia a nivel de aula, de centro educativo, desde lo profesional y también desde el contexto de la comunidad); es importante desarrollar la capacidad de reconstruir a partir del cambio y con base a la visualización de escenarios futuros y no solo en función de los problemas; y finalmente es necesario, analizar el cambio y aprender de él.

Desde esta perspectiva, el mejoramiento de lo educativo, tanto a nivel de centros como para todo el sistema educativo, debe asumirse en términos de “cambio planificado”.

La mejora educativa aparece, así como un reto permanente que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodologías son a menudo distintos y descoordinados, favoreciendo y explicando gran parte de los fracasos conocidos. Un cambio real debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados. (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011, p.33)

Se destaca que la clave de la gestión de cara al cambio:

...reside en ser capaces de crear los espacios necesarios para que el cambio se produzca a partir de las personas que van a vivirlo... habría que reformular el papel de los managers tradicionales, haciéndolo evolucionar desde un rol coercitivo centrado en la supervisión y el control a otro rol más constructivo centrado en facilitar, conectar personas y crear espacios en los que el talento pueda expresarse en todo su potencial. (Bolívar, 2013, p.2)

Otro aspecto a tener en cuenta es la innovación. Asegurar la calidad debe suponer cierto criterio de flexibilidad y apertura que facilite la innovación en la gestión en todos sus ámbitos: organizacional-operativo, académico-pedagógico, político-organizacional, administrativo, comunitario, sistémico y culturalista (Navarro Leal & Navarrete, 2017).

Las lecciones aprendidas durante la pandemia, deja clara la capacidad de las universidades de enfrentar los cambios, asumirlos y responder a ellos de forma creativa y planificada. De esta

manera se modificaron, ampliaron, ajustaron e incluso desecharon viejas formas de hacer las cosas. Se adecuaron e hicieron funcionales espacios de aprendizaje y encuentro en la virtualidad, se operativizaron procesos utilizando las herramientas informáticas y el internet; con todo, se generó confianza y se asumieron compromisos, reconociéndose los errores y aprendiendo de ellos.

Dillon (2021), señala que la crisis generada por la pandemia indujo cambios en la gestión, innovando en muchos casos de forma inteligente, a través del desarrollo de nuevas metodologías (que apoyadas o no en la tecnología), condujeron al cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Se reconoce que la innovación en el plano de lo educativo es un rasgo de la creatividad de la naturaleza humana, que desde lo individual impacta y transforma lo colectivo (Márquez, 2021); por lo que, desde esta perspectiva, la innovación inyecta en la gestión educativa la posibilidad de potenciar el trabajo de los equipos, promover la diversidad en términos de acuerdos y diferencias, la creatividad y el aprendizaje continuo.

La mejora de la calidad de la educación superior en Panamá hoy día se levanta sobre sólidos fundamentos legales y criterios de organización, sin embargo, va a requerir de una visión renovada de los equipos y los líderes del proceso a lo interno, de forma tal que se garantice una gestión educativa que realmente facilite los procesos, esté abierta y dispuesta a la mejora permanente como medio de asegurar la calidad.

Conclusión

La gestión juega un papel fundamental para el logro de los objetivos de aseguramiento de la calidad en el nivel superior, ya que no solo garantiza las metas en lo financiero y administrativo y es eje motor que dinamiza las acciones de la dirección; sino que también facilita el cumplimiento de las metas académicas-pedagógicas, brindando espacios para establecer y fortalecer los vínculos internos y externos con toda la comunidad educativa.

La importancia de la gestión en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior estriba en la atención de procesos de integración activa y permanente con la comunidad educativa, asumiendo roles, liderizando equipos, facilitando la comunicación interna y externa, desarrollando sentido de pertenencia y garantizando el logro de las metas organizacionales a partir del aprendizaje permanente y entre todos, sensibilizando para el cumplimiento de las normas y el consentimiento informado de los criterios de evaluación, de cara y sin temor a los cambios.

Las experiencias nacionales de evaluación y acreditación permiten advertir lo siguiente:

- Es necesario robustecer el Sistema de educación superior y definir con ello una instancia rectora, como sería un Ministerio de Educación Superior que defina una política y un proyecto nacional de desarrollo para la Educación Superior en Panamá.
- Existe la necesidad de ajustes al modelo. Al parecer, el proceso de evaluación, legítimo en sus fines y centrado en el “aseguramiento de la calidad”, presenta una metodología compleja y

rigurosa que exige la sistematización y seguimiento de tediosos protocolos para evidenciar el cumplimiento de las metas, y con ello demostrar la calidad.

- Se evidencia una limitada disponibilidad de recursos para la gestión. Estos procesos demandan asignación de presupuestos, reclutamiento de recurso humano, recursos técnicos, materiales, infraestructura, equipos tecnológicos, entre otros; esto tanto a nivel del equipo rector de CONEAUPA, como de los equipos institucionales.
- Es necesario determinar la capacidad de innovación para el cambio, que desde la gestión se asume, para así lograr superar los problemas identificados en las autoevaluaciones (institucional o de programas) a través de los Planes de Mejoramiento.
- Sería interesante indagar el grado de involucramiento de los profesores y estudiantes en el proceso, aproximando con ello a verificar la internalización de la cultura de calidad.
- Es necesario verificar la capacidad de los equipos institucionales, su operatividad, sistemas de trabajo, involucramiento, compromiso, formas de interacción. Las unidades de aseguramiento de la calidad deberían recomendar y proponer, con base a lo aprendido en cada experiencia, mecanismos que conduzcan a la innovación inteligente y un cambio planificado, orientado por la visión y misión institucional y las políticas educativas de la institución.
- Sobre el sistema de divulgación y comunicación, habría que indagar sobre cuáles son los mecanismos utilizados y si en efecto los mismos logran convocar la participación de la comunidad universitaria para impulsar acciones, dar a conocer hallazgos, intensiones y propósitos, logros y aprendizajes.
- La metodología utilizada para la acreditación y reacreditación deja por fuera variables de contexto, que como la pandemia establece un parteaguas en materia de desarrollo. Esto sin duda alguna tendrá repercusiones en el cumplimiento de los criterios de calidad y podría tener efectos desastrosos, dada la obligatoriedad del proceso de acreditación en el país.

Es indiscutible que, a partir de la nueva realidad y experiencias obtenidas el modelo de gestión para la evaluación y la acreditación, tiene que revisarse de forma integral con la finalidad de mejorar sus concepciones, mecanismos, medios e instrumentos; sustentado en principios de participación y un genuino compromiso por parte de los principales actores de la comunidad educativa. Esto debe convocar la participación de la comunidad universitaria, liderando acciones, impulsando procesos, comunicando hallazgos, intensiones y propósitos, divulgando logros y aprendizajes, monitoreando, sistematizando experiencias; aspectos esenciales para sentar las bases de una sólida cultura de evaluación institucional.

Referencias

Álvarez, I. N.; Ibarra, M. G. y Miranda, E. (2013) La gestión educativa como factor de calidad en una universidad Intercultural. *Ra Ximhai*, 9(4), 149-150. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004014.pdf>

Bolívar, J. (2013). Gestión del Cambio en las Organizaciones del siglo XXI. Óptima Infinito. <https://optimainfinito.com/wp-content/uploads/2021/02/Gestion-del-Cambio-en-las-Organizaciones-del-siglo-XXI.pdf>

Brunner, J. (Ed.). 2016. Informe de educación superior en Iberoamérica 2016. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI. *Omnia*, 20(2), 150 - 161. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>

Consejo de Rectores de Panamá. (1998). Plan Estratégico 1998-2003.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. Resolución N 5 del 05 de marzo de 2020 (a). Por el cual se aprueban los Fundamentos del Modelo de Evaluación con fines de Acreditación Institucional. http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/dir_acreditamiento/16-Resolucion-No.-05-de-5-de-marzo-de-2020.pdf

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. Resolución N 9 del 12 de junio de 2020. (b). Por la cual se aprueba la Guía sobre la toma de decisiones sobre Acreditación institucional. <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/29063/78803.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. Resolución N 11 del 3 de agosto de 2021. Por la cual se publica el texto único de la Guía para la autoevaluación con fines de Acreditación o reacreditación institucional.

Dillon, A. (2021). Desafíos de la gestión educativa para la pospandemia. *Agenda Educativa*. <https://agendaeducativa.org/desafios-de-la-gestion-educativa-para-la-pospandemia/>

Asamblea Nacional de la República de Panamá (junio 25, 2006). Ley N° 30 de 20 de julio de 2006. Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. G. O. 25595. https://www.gacetaoficial.gob.pa/gacetas/25595_2006.pdf

Asamblea Nacional de la República de Panamá (junio 30, 2015). Ley N° 52 de 26 de junio de 2015. Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá, y deroga la Ley N° 30 de 2006. G. O. 27813-B. https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/27813_B/51278.pdf

Gairín, J. (2013). Retos actuales para la gestión de las organizaciones educativas [Diapositiva de PowerPoint]. Instituto de Educación. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/56835/1/conferenciadrgairinieort290713.pdf>

Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas *EDUCAR*, 47(1), pp. 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>

Lamaitre, M. J. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Revista calidad de la educación*, 31, pp. 170-189. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n31.167>

Márquez, C. (2021). Innovación en la Educación: Claves y Consejos para Fomentarla en las Instituciones Educativas. AULICUM. https://aulicum.com/blog/innovacion-en-la-educacion/#La_Innovacion_educativa_en_Tiempos_de_Coronavirus

Navarro, M. A. y Navarrete, Z. (2017). *Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías*. Plaza y Valdés Editores.

Rodríguez, J. R. (2017). El aseguramiento de la calidad. *Revista In Crescendo*, 8(2), 171-173. file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/bc410892-9bf5-47f5-a485-33a3366b3e01/El_aseguramiento_de_la_calidad_de_la_educacion_sup.pdf

Ruiz-Ramírez, J. y Glasserman-Morales, L. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: Un mapeo sistemático 2016-2020. *Revista Complutense de Educación*. 32(3), 337-348. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/70182/4564456558066>

Stubrin, A.; Martín, E.; Sobrinho, J.; González Fiegehen, L.; Espinoza, O. y Goergen, P. (2007). Calidad, pertinencia y relevancia: Relación con el resto del sistema y la sociedad; Responsabilidad social de la universidad 2007-10. <https://www.equidadeneducacion.cl/wp-content/uploads/2022/04/2007-10CALIDADPERTINENCIAYRELEVANCIA.pdf>

UNESCO (2013). Clasificación Internacional Estandarizada de Educación. http://consejodirectores.cl/public/pdf/anuario/2013/Clasificacion_Internacional_Normalizada_de_la_Educacion_CINE-UNESCO.pdf

Valenzuela, J. R., y Ramírez, M. S. Alfaro Rivera, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tlng=es



Equidad educativa durante la Covid-19 desde la mirada de estudiantes universitarios

Lilia Esther Guerrero Rodríguez
liguerrero@uv.mx

Regina Dajer Torres
rdajer@uv.mx

Marilú Villalobos López
mavillalobos@uv.mx
Universidad Veracruzana
México

Introducción

La siguiente investigación surge como parte de las actividades del Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE), en el que buscamos conocer las situaciones que hacen vulnerables a nuestros alumnos y buscar las estrategias para orientarles y alcanzar la equidad en su desarrollo universitario. Desde esta línea de trabajo hemos podido observar que este período de pandemia por la Covid-19 ha intensificado las brechas en el acceso a los recursos educativos, lo cual repercute en la permanencia de estudiantes en condición de vulnerabilidad en el sistema de educación superior, ya que se han asociado a una disminución en el rendimiento académico y al abandono de los estudios (Deka, 2021).

Las condiciones de confinamiento permitieron evidenciar innumerables situaciones de desigualdad generadas por cuestiones económicas, de salud o laborales, que se intensificaron en dicho período y expusieron las dificultades de amplios segmentos de la población mundial. La adopción de la educación a distancia por parte de las instituciones educativas en sus distintos niveles durante el período de confinamiento debido a la Covid-19, exigió a todos los actores educativos insertarse de forma urgente a la dinámica de las tecnologías, no únicamente en cuanto a las estrategias necesarias para llevar a feliz término los cursos, sino que requirió la utilización de equipos, dispositivos y plataformas que permitieran involucrarse de forma efectiva en los recursos académicos.

En dicho contexto, es fundamental exponer los obstáculos que un gran número de estudiantes ha enfrentado al insertarse a la educación a distancia, la cual ha exigido un arduo proceso de apropiación y actualización de nuevos esquemas de enseñanza y aprendizaje a través las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con fines educativos. Este proceso no solo ha exigido la capacitación por parte de los docentes en un escenario en el cual no se encontraban suficientemente preparados (Nuere, 2019), sino que ha comprometido a los estudiantes en la necesidad de actualización en dispositivos y conectividad. Al respecto, Guerrero et al. (2021) afirman que, en México, si bien se ha evidenciado una actuación resiliente por parte de instituciones, docentes y estudiantes para afrontar la nueva realidad educativa, también han sido claras las brechas digitales debido a dificultades de conexión, comunicación e intercambio de información, sin mencionar el acceso limitado a equipos informáticos para llevar de forma efectiva las clases a distancia.

Tomando en cuenta lo expuesto, en el estudio nos propusimos como objetivo analizar las situaciones de desventaja e inequidad en el acceso a los recursos educativos durante la pandemia de COVID-19 por parte de los estudiantes de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica Tuxpan. De esta manera pretendemos aportar a la comprensión y profundización en esta problemática, a fin de coadyuvar en el establecimiento de líneas de acción que permitan abordar la nueva realidad educativa que se ha abierto a partir de las experiencias del confinamiento, en la cual se vislumbran las alternativas de educación presencial, híbrida y a distancia con participación determinante de las tecnologías como mediadores educativos. Por tal razón, deben plantearse y propiciarse escenarios que fomenten la inclusión educativa para el acceso a dichos recursos a través de las medidas necesarias.

Desarrollo

En nuestro país, las situaciones cotidianas de desigualdades no solo se evidencian en el ámbito social, sino que tiene repercusiones en el espacio educativo a través de procesos como la deserción escolar, marginación, analfabetismo, lo cual dificulta alcanzar el máximo ideal de la justicia social (Santana et al., 2019). Muestra de ello es que el acceso y la permanencia en la universidad se vuelve cada vez más difícil para un sector de la población, ya que existe un alto índice de pobreza y pocos espacios en las universidades públicas, intensificando las desventajas de las clases vulnerables. Al respecto, Pérez-Castro y Palmeros (2014) señalan que en México los grupos vulnerables pertenecientes a poblaciones originarias, grupos étnicos y sociales tienen menores posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la formación terciaria, siendo que estos grupos no solo tienen menores posibilidades de formación académica, sino que se encuentran al margen de la seguridad social, salud, vivienda y empleo formal. Evidentemente, esta situación implica un reto de cara a las universidades inclusivas en el marco de las sociedades democráticas, en las cuales no solo se plantea el reto de una educación de calidad, sino que incorpore y promueva la participación de forma justa de todos los sectores de la sociedad.

La Universidad Veracruzana se encuentra en el estado de Veracruz, México, y la Facultad de Pedagogía está ubicada en la ciudad de Poza Rica. A ésta acuden en gran cantidad estudiantes de procedencia rural, indígena y de bajos recursos económicos, quienes tienen el sueño de lograr una carrera universitaria. Vale hacer notar que la pobreza extrema, la discapacidad y la pertenencia a comunidades indígenas son los factores que guardan mayor relación con el rezago educativo en el Estado de Veracruz (Barrales et al., 2019). Por tal motivo, la universidad ha implementado una serie de estrategias de atención a la población indígena y grupos con discapacidad, así como programas de acceso y permanencia para jóvenes en pobreza extrema, para que, junto con los profesores, se preste apoyo a los estudiantes que pertenecen a estos colectivos, procurando espacios cada vez más equitativos frente a las problemáticas de los alumnos que pueden estar vinculadas al bajo rendimiento o al abandono de los estudios.

Sin embargo, estas estrategias basadas en la inclusión han sido insuficientes durante estos dos años de pandemia ya que se han presentado nuevas problemáticas que aquejan a nuestros estudiantes, evidenciando otras formas de inequidad y exclusión de la comunidad universitaria. Tal situación se ve reflejada en altos índices de deserción debido a las dificultades para acceder y sostenerse en las clases virtuales que han sido adoptadas en el contexto del confinamiento (Guerrero et al, 2020), por ello se han propuesto al interior de la facultad programas de revisión de políticas, diagnóstico e intervenciones en torno a este tópico. Sin embargo, es necesario incrementar los esfuerzos y atender a los distintos factores que rodean este espacio de desigualdad que, aunque no es nuevo, sí se ha hecho más claro en los años recientes; un proceso de inequidad que también se ha presentado de manera súbita, no solo en la universidad, sino en toda la región latinoamericana.

Ha sido mucho el esfuerzo realizado en la universidad para incluir a los estudiantes al contexto digital requerido para desarrollar las clases remotas; sin embargo, se siguen presentando ciertas debilidades tanto internas como externas que confluyen para que nuestros estudiantes no estén pasando por un buen momento académico, lo cual pone en detrimento su ánimo e ímpetu por estudiar, haciendo especialmente evidente que la pandemia magnificó la brecha digital (Dajer et al.,

2021). Entre las causas externas se han mencionado factores económicos, tecnológicos, laborales, educativos, lugar de residencia, fallas de red, fallas de electricidad, etc. Se han reportado también cuestiones internas vinculadas con los valores, actitudes y vivencias que pueden poner en riesgo la dinámica escolar de los jóvenes, tales como el género, discapacidad, origen étnico, familiares, problemas de salud, problemas de aprendizaje, edad, orientación sexual, entre otros. Dichos factores hacen vulnerables a nuestros estudiantes en esta pandemia y, por lo tanto, se asocian a situaciones de inequidad en esta era digital (Guerrero et al. 2020).

Estamos en presencia de un proceso multifactorial, en el cual, las desigualdades educativas generadas por el acceso limitado a los recursos tecnológicos están atravesadas por situaciones económicas, de salud, laborales, familiares y personales. Esta situación nos llama a poner la atención en la dinámica que se ha generado durante el período de la pandemia para comprender distintos procesos que, más allá de las condiciones de pobreza extrema o de pertenencia a un grupo étnico, también son determinantes en la inclusión a un sistema educativo de calidad y en igualdad de oportunidades.

En tal sentido, es imperativo en el contexto de la pandemia y una vez superada la situación, no solo garantizar la calidad del aprendizaje sino la calidad virtual en el entorno en el cual se desarrollan las actividades académicas, evitando de este modo alterar el proceso educativo de los estudiantes vulnerables y alcanzar la equidad que les permita a todos por igual enfrentarse a los requerimientos de una universidad digital. Cabe destacar que, en el caso de los estudiantes en condición de vulnerabilidad, las dificultades no solo se hacen palpables en la posibilidad de acceso a las tecnologías y plataformas, sino en las desigualdades para acceder a las exigencias de la educación virtual (Huamán et al., 2021), la cual implica la transición hacia un aprendizaje autónomo que conlleva una mayor responsabilidad del estudiante en los procesos de aprendizaje, adaptados a las nuevas estrategias de enseñanza (Pérez-López et al., 2020).

Por tal motivo, no debe omitirse que esta nueva dinámica requiere de condiciones adicionales que permiten el desarrollo de las actividades remotas, como tiempo, espacio para el estudio y equipamiento adecuado. Dichas condiciones son inexistentes o se han visto alteradas durante el confinamiento, especialmente en los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, quienes se han visto en la necesidad de asumir mayor carga de trabajo para paliar los efectos económicos del confinamiento; por otro lado, la existencia de un solo dispositivo tecnológico para todo el grupo familiar o por la permanencia conjunta de todos los miembros de la familia en un mismo espacio, lo cual dificulta la privacidad necesaria para llevar los estudios a buen puerto.

Método

Con el objetivo de analizar las situaciones de desventaja e inequidad en el acceso a los recursos educativos durante la pandemia de COVID-19 por parte de los estudiantes de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica Tuxpan, se llevó a cabo un estudio a través de un enfoque cualitativo, siguiendo el método hermenéutico. Se acudió a una muestra intencional de 20 estudiantes del segundo al octavo semestre de la carrera de licenciatura de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. El instrumento consistió en una entrevista semi estructurada de 3 preguntas abiertas, en donde se indagó sobre tres líneas temáticas: a) Inequidad en el cumplimiento de

actividades académicas, b) Desventajas en el acceso a la modalidad virtual y sus equipamientos, y c) Condiciones de desventaja durante la modalidad virtual en la pandemia. La investigación se realizó en el mes de mayo del 2022.

Se realizó la entrevista a cada estudiante individualmente en forma virtual, vía plataforma Zoom. Las entrevistas fueron grabadas en la herramienta y posteriormente transcritas, a partir de las cuales se obtuvo el corpus textual para el posterior análisis de contenido. Se siguió la secuencia propuesta por Cáceres (2003) de la siguiente manera: a) Codificación: Identificación de frecuencias de respuestas en el discurso y asignación de códigos para clases de respuestas reiteradas; b) Organización: integración de los códigos en unidades semánticas de análisis amplias; c) Identificación de relaciones: Establecer posibles categorías inductivas y su relación con las unidades de análisis; y d.) Interpretación: Proceder al proceso hermenéutico de las categorías identificadas en los discursos.

Resultados

Una vez realizado el análisis de la información recopilada a través de las entrevistas, se presentan a continuación las categorías identificadas con sus correspondientes interpretaciones.

a.) **Inequidad para el cumplimiento de actividades académicas**

Esta categoría es una latente entre nuestros estudiantes provenientes de comunidades cercanas a nuestra facultad, en la cual se evidencian limitaciones estructurales como el problema de la electricidad y como consecuencia, la falta de internet, o en otros casos, un servicio deficiente. Lo anterior ha generado limitaciones en los estudiantes para conectarse a las sesiones, así como dificultades para enviar las actividades o tareas asignadas. Al respecto, 12 estudiantes entrevistados reportan dificultades en el acceso a internet:

Como soy de una comunidad perteneciente a Papantla, muy seguido se va el internet y eso hace que a veces no pueda entrar a mis clases o no pueda entregar mis actividades en tiempo y forma, al igual que muy seguido estamos sin luz eléctrica. (E1)

En mi comunidad no hay red móvil y solo Internet, pero es muy deficiente por lo que en ocasiones no podía asistir a clases por días o entregar tareas. (E3)

El lugar donde vivo es un sitio rural por lo cual el internet que me ofrecen es de muy mala calidad, y debido a esto en ocasiones no entrego a tiempo mis trabajos o no entro a clases. (E9)

Por otro lado, es necesario mencionar que en el grupo entrevistado hay 8 alumnos que no se han sentido en desventaja por esta razón, ya que no han presentado problemas de conectividad, o estas no resultan limitantes, lo cual ha permitido el cumplimiento de sus actividades.

No me he sentido en inequidad, rara vez me falla el internet. (E6)

Es agradable encontrar jóvenes que, a pesar de las adversidades, evidencian una actitud proactiva, buscando el modo para salir adelante y no se dejaron vencer ante las limitaciones que se presentan en su contexto, buscando el modo para realizar la entrega de sus tareas y/o actividades. De este modo podríamos decir que fueron resilientes, lo cual se ha evidenciado en dos casos que llevan adelante sus responsabilidades:

La verdad, a veces fallaba el internet y por tales motivos no podía avanzar con mis tareas, pero buscaba la manera de poder hacerlas y enviarlas. (E12)

La mayoría de las veces tengo mis trabajos terminados, sin embargo, al momento de entregarlos tengo que esperar mucho para que carguen bien los archivos, y si el archivo es pesado puedo estar ahí incluso por una hora o más con tal que cargue y se suba. (E17)

Por último, al tratarse de entornos rurales, en las clases virtuales, aparecen ciertos inconvenientes al momento de encender el micrófono y es cuando hacen ruidos las mascotas del hogar como perros, loros, o animales que son el sustento alimenticio de su familia como pollos, gallinas, guajolotes, cabras. Esto indica que no están dadas, en muchos casos, las condiciones de un espacio apto para seguir las clases vía virtual, tal y como aporta uno de los entrevistados:

Por motivos que aquí donde vivo no hay mucha conexión y para las videollamadas, los animalitos se escuchaban y a muchos de mis compañeros no les parecía o cosas así por el estilo. (E14)

b.) Desventajas en el acceso a la modalidad virtual y sus equipamientos

En esta categoría, siete de nuestros estudiantes nos comentan que tuvieron severas dificultades para proseguir sus actividades al no contar con el equipo o con los requerimientos necesarios para el adecuado desarrollo de las clases, situación por la cual experimentaron vulnerabilidad e inequidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con otros compañeros que sí disponían de sus equipos de uso personal:

Al inicio de la pandemia no contaba con el equipo tecnológico para las actividades que nos asignaban. (E3)

Porque no contaba con equipo para trabajo en semestres pasados y ahora no sirve mi cámara, por lo que a veces tengo problemas. (E8)

Aunado a los entrevistados anteriores, tres estudiantes aclaran que por cuestiones económicas no pudieron acceder a un equipo como celular o computadora para poder tomar sesiones virtuales, lo cual es imprescindible para recibir sus clases:

Bueno, en mi caso fue en la parte económica, ya que como a todos nos pasó cuando se vino la pandemia, la economía bajó mucho. Mi papá se quedó sin trabajo y fue difícil el tratar de solventar los gastos de la casa, ya que anteriormente no contaba con algún dispositivo o material necesario para estar en las clases virtuales. (E9)

Lo principal fue lo económico ya que no puedo pagar el internet y aparte me robaron mi teléfono celular, por esa razón di de baja un semestre, y actualmente batallo un poco por la economía para viajar a Poza Rica por motivos escolares. (E14)

Contar con una computadora y las aplicaciones necesarias, no es solo una necesidad de actualización tecnológica para actividades de esparcimiento y conexión social. En la actualidad, bajo el nuevo contexto de educación a distancia, es fundamental que los estudiantes puedan tener equipo de uso personal que les permita realizar las actividades necesarias. El no contar con estos equipos, claramente fomenta la desigualdad al acceso a la educación.

c.) **Condiciones de desventaja durante la modalidad virtual en la pandemia**

Son multifactoriales y correlacionados los elementos que han puesto en desventaja a nuestros estudiantes. En las entrevistas realizadas se identificaron los siguientes: principalmente, el lugar de procedencia, esto quiere decir que viven en comunidades o poblados cercanos a la ciudad de Poza Rica, Veracruz, que es donde se encuentra la facultad de Pedagogía. El lugar de procedencia, desafortunadamente, va muy relacionado con el bajo nivel económico que poseen los estudiantes. Aunado a ello es evidente que el vivir en una comunidad se relaciona con una baja calidad el servicio de internet o que éste sea totalmente inexistente. En este sentido, las desigualdades sociales y económicas se vinculan con las inequidades al acceso a los recursos necesarios para desarrollar las clases remotas.

Por otro lado, no debe omitirse que los factores personales derivados de la pandemia también intensificaron las desigualdades ya existentes por razones económicas y sociales. Un aspecto que llama la atención es que los estudiantes a quien fue recurrida esta investigación, es la afectación de la vida personal durante la contingencia por el COVID-19. Específicamente, destaca el hecho de que varios ingresaron a trabajar para ayudar en el gasto familiar o para solventar sus propios gastos, lo cual exigió compartir estudios y trabajo, situación que les ha demandado tiempo para realizar sus trabajos escolares, o simplemente se han despreocupado de ello. Asimismo, destacan los procesos emocionales causados por el confinamiento, aunado al incremento de tareas escolares que afectan la dinámica familiar por falta de espacio o tiempo para ejecutarlas, todo ello con la consecuente carga de estrés y ansiedad que los propios estudiantes reportan:

Porque en mi familia varios nos quedamos sin trabajo y nos dio Covid. (E11)

La carga de estrés de mis familiares por estar en confinamiento. La más importante: la pérdida de tantos familiares. (E15)

Todas estas razones se expresaron en la trayectoria escolar de los estudiantes entrevistados durante el período del confinamiento. Pareciera que los problemas personales reportados fueran un pretexto de nuestros estudiantes, y que alcanzaran una mayor relevancia que las obligaciones y necesidades en materia educativa; sin embargo, en realidad muestran dos caras de la misma moneda en la cual el duro contexto de la pandemia conjuntamente a las exigencias académicas y la falta de recursos para afrontarlas han generado un escenario de vulnerabilidad para los estudiantes entrevistados en la Facultad de Pedagogía, que no solo ha repercutido en su rendimiento, sino en la calidad de su aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a 20 estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica Tuxpan, llevan a la reflexión sobre los efectos de la desigualdad en la trayectoria académica de un sector de la población estudiantil, la cual ha estado especialmente acentuada durante el período de confinamiento por la Covid-19 y la transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual.

Es evidente que las inequidades expresadas por los estudiantes encuentran explicación en las siguientes situaciones: a.) desigualdades estructurales por el inadecuado o nulo acceso a electricidad e internet; b.) limitaciones en el acceso a la tecnología y los equipamientos necesarios, específicamente computadoras y cámaras de video, para proseguir las clases desde el hogar; c.) inadecuadas condiciones de espacio para atender y concentrarse en las clases, debido a ruidos, interferencias y falta de áreas privadas en las cuales el estudiante pueda realizar sus actividades; d.) exigencias socioeconómicas que les obligan a atender prioritariamente las jornadas laborales para proveer el sustento del grupo familiar.

Desafortunadamente, las condiciones de inequidad que nos aquejan en nuestro país y en nuestra universidad se han recrudecido en este periodo de pandemia debido a trabajar en un entorno digital que, bien es sabido, ha afectado en todas las esferas de la vida humana y no ha sido afrontado del mismo modo en todos los contextos. Estas situaciones nos hacen voltear la mirada y trabajar más de cerca en la búsqueda de mejores oportunidades para los estudiantes, e intentar asegurar su permanencia y egreso académico basados en la equidad.

Definitivamente, la educación virtual en el contexto de la pandemia ha puesto en evidencia la relación entre la cuestión socioeconómica y el acceso a la educación de nuestros estudiantes, misma que ha repercutido en sus procesos académicos.

Esta nueva realidad nos obliga a buscar alternativas y contribuir al logro de metas institucionales, nacionales e internacionales en alcanzar la calidad y equidad educativa, en el que tenemos un gran compromiso como profesionales de la pedagogía. Tal y como señalan Gairín y Muñoz (2021), identificar y visibilizar las problemáticas de inequidad posibilita que las instituciones de educación superior no solo inviertan en herramientas y recursos que permitan a los estudiantes proseguir sus estudios en el espacio virtual, sino rediseñar los entornos necesarios para que los estudiantes vulnerables encuentren rutas adecuadas que les permitan integrarse a estas dinámicas, superando las limitaciones estructurales. En tal sentido, proponen ampliar las relaciones colaborativas y potenciar verdaderas comunidades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Barrales, A., Pérez, M. y Villalobos, M. (2019) Plan de intervención a colectivos vulnerables con Índice de Desarrollo Humano (IDH) bajo en la Universidad Veracruzana, México. En A. Barrera-Corominas, Castro, D., Granda, G. (Eds.) *Universidad y Colectivos Vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. (pp.735-750). Erasmus/ORACLE. <https://www.uv.mx/pozarica/oracle/files/2019/10/La-equidadcomo-promotora-de-la-calidad-en-la-Universidad.pdf>

Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido. Una perspectiva metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. II, 53 - 82. <https://www.lajar.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

Dajer, R., Arriaga, A., Guerrero, L., Villalobos, M. y Pérez, M. (2021). Necesidades de formación docente en Tic ante la pandemia. En M.E. Sánchez (Eds.). *Trabajos científicos en México* (pp. 135-143). Temacilli Editorial. https://www.cio.mx/archivos/trabajos_cientificos_mexico_2021/tomo_5.pdf

Deka, P. (2021). Factors Influencing Student Engagement in Online Learning during the COVID – 19 pandemic period in India. *Journal of Management Practice*, 1(1), 1–5. <https://journals.dbuniversity.ac.in/ojs/index.php/JoMP/article/view/2171>

Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2021) Introducción al informe. En J. Gairín y J. Muñoz (Coords.) *Educación superior y pandemia Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica* (pp. 6-9). Barcelona: Red AGE. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Guerrero, L., Barrales, A., Dajer, R., Pérez, M. (2019). La Equidad como promotora de la calidad en la Universidad. En A. Barrera-Corominas, Castro, D., Granda, G. (Eds.) *Universidad y Colectivos Vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. (pp.107-112). Erasmus/ORACLE. <https://www.uv.mx/pozarica/oracle/files/2019/10/La-equidadcomo-promotora-de-la-calidad-en-la-Universidad.pdf>

Guerrero, L., Pérez, M., Dajer, R., Villalobos, L. & Barrales, A. (2020) La Facultad de Pedagogía y sus estrategias ante la emergencia sanitaria por el COVID-19. *Emerging Trends in Education*, 3(5) 93-117. <https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/3834/3260>

Guerrero, L.; Medrano, H. y Palmeros, G. (2021) La gestión educativa en situación de confinamiento en México. En J. Gairín y C. Mercader (Coord.) *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 155-174). Barcelona: Red AGE. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Huamán, L, Torres, L., Amancio, A. y Sánchez, S. (2021). Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancavelica en tiempos de COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 45–59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.692>

Nuere, S. L. (2019) Claves para despertar la competencia digital docente en la educación superior. En Cáceres, C. y Esteban, N. (Eds.) *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*. Madrid, Dykinson. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/128513?page=37>

Pérez-Castro, J. y Palmeros, G. (2014). Caracterización y análisis de tres colectivos vulnerables para generar políticas de atención en educación superior. En J. Gairín, G. Palmeros y A. Barrales (Coords.) *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias*. (pp. 607-619). México: Ediciones del Lirio. <https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2018/03/UNIVERSIDAD-Y-COLECTIVOS-VULNERABLES.pdf>

Pérez-López, E.; Vázquez, A. y Cambero, S. (2020) Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Santana, Y., Barrales, A., Dajer, R., Pérez, M. & Guerrero, L. (2019). Equidad: una necesidad universitaria en la construcción de justicia social. *GestiónArte*, N. 8, 4. 11. <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/274/17>



Sincronía entre ciencia y política pública para la capacitación docente de la educación básica en Nuevo León, México

Lorena Gurrola Pérez

lorena.gurrola@iiiipe.edu.mx

Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIPE)

México

Introducción

La legislación en México es remarcable, pero quizá la parte que se ha complicado en el andamiaje institucional es la referente a la coordinación entre los distintos órdenes de gobierno. Para llevar a cabo lo planteado por el poder Legislativo en la Ley y por el poder Ejecutivo federal en el Plan Nacional de Desarrollo, la labor se complica, si se considera la intervención de los diferentes actores inmersos en las esferas federal, estatal, municipal y el contexto internacional, todo federalismo es complejo al responder a múltiples diversidades (Bernal et al, 2021). Pero más allá de los problemas fácticos, sería prioritario advertir si existe un trabajo de alineación de contenidos, para poder identificar, si al menos la anhelada coordinación trabaja, si no de manera integrada, sí entonces para conseguir metas afines, y medir resultados con indicadores propuestos en torno a logros comunes, con la finalidad de ser concretado el objetivo de manera integral y sistematizada.

Además de lo anterior, el presente análisis expresa un interés en conocer si se cumple el objeto más sublime del trabajo científico, que radica en su aplicación, para el beneficio de la sociedad, en *pro* de la cual se realiza el loable esfuerzo de la investigación; vale la pena entonces preguntarse ¿el legislador y el gabinete del Ejecutivo valoran e integran el trabajo de la comunidad científica? Para responder a esta pregunta se buscará conocer en qué medida son afines los objetivos planteados en la política pública del Ejecutivo y Legislativo, con lo que la comunidad académica ha venido apuntalando en los últimos cinco años.

La sobrecarga laboral es un gran problema que enfrentan maestras y maestros; casi todos realizan actividades adicionales a dar clases (envío de consignas de actividades, planificación, reuniones con autoridades, evaluación del aprendizaje, preparación de materiales, atienden resolución de conflictos e inclusive algunos realizan entrega de kits alimenticios). A la sobrecarga laboral hay que añadir la sobrecarga de las tareas en casa y participación en las convocatorias de formación y capacitación que traza la administración pública (Pogré, 2020).

Desarrollo

a) Problema

La formación docente, en el caso de Argentina, es descrita como un sistema de diferentes instituciones, con baja o nula interacción, en las que se comparten experiencias, se intercambia información y buenas prácticas o simplemente se genera una relación. A pesar de esto, hacia dentro se habla de grupos institucionales y se percibe una significativa fragmentación interna, promovida por la distinta organización, trayectoria y recursos, así como con la baja interrelación entre departamentos de un mismo instituto; es de esta forma que se habla de un desafío añejo e ineludible, el de la articulación entre los subsistemas de formación, que, aunque se encuentra en la legislación de este país, la práctica dista mucho de ello (Aguirre & Porta, 2019).

La formación docente en México ha pasado por muchos cambios, y sin duda se han realizado mejoras; destaca la promoción de la formación en relación a la educación inclusiva, para lo que se incorporaron asignaturas en los planes de estudios en atención a la diversidad; sin embargo, en muchas otras áreas, la formación inicial docente da más prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico.

Pese a este y muchos otros inconvenientes, el docente cumple un papel fundamental para que la educación de los niños, las niñas y los jóvenes sea de calidad, enfrentando grandes desigualdades sociales y tomando muchas de las veces solo, la labor de que los estudiantes no deserten (Hurtado & Ureta, 2019).

Para consolidar los procesos de adquisición teórica y aplicación práctica se ha promovido el diseño de una ruta optativa de carácter teórico-práctico que tenga como tema central la diversidad, y contemple distintas temáticas que beneficien las interacciones de las y los docentes, como lo son: la discriminación, la exclusión, el acoso escolar, interculturalidad, infancia y juventudes, construcción de identidades, entre otras (Cano & Londoño, 2020).

b) El diagnóstico de necesidades docentes, para un compromiso permanente

Un aspecto importante para considerar es, ofrecer un espacio a la estimulación para que el personal docente pueda prepararse, esto significa ocuparse también en que las personas encuentren un sentido a lo que está por aprender contando con guías en este proceso que debiera ser paralelo a la capacitación. Esto para que los docentes no participen de un sinsentido del aprendizaje por absoluta exigencia institucional y no por satisfacción personal y voluntad propia, lo que genera que los procesos de capacitación no sean permanentes. Lo anterior exige que se contextualice lo aprendido y se ofrezca un proceso continuo de autoformación donde maestras y maestros tengan claro el compromiso con su formación permanente (Morales & Leguizamón, 2018).

En adición, hay grandes desafíos en la creación de propuestas curriculares que aborden las problemáticas actuales. Si bien la formación docente es una cuestión compleja y difícil, lo que es evidente es que esta debe ser encaminada a tener propósitos claros, una planificación cuidada y recursos disponibles. Este trabajo no puede ser resultado de una imposición o una respuesta pensada desde la soledad de un escritorio, sino que urge un trabajo y una planificación centrada en debates y acuerdos que garanticen una amplia participación de la comunidad educativa (Rodríguez et al., 2019).

Es necesario que los procesos de formación sean espacios donde los docentes puedan cuestionar sus propias creencias, desde perspectivas reflexivas, abiertas y autocríticas. A esta dinámica Aguirre y Porta se refieren como dotar a la formación de un fuerte sentido público, haciendo que surja con políticas de escucha y desde perspectivas colaborativas, reflexivas, éticas, políticas y estéticas, otorgando visibilidad a las voces pocas veces escuchadas del sistema, las y los docentes (2019).

Cuando la política pública no surge de un ejercicio de escucha y diálogo con las maestras y maestros, cuando no hay una ruta planeada estratégica y anticipadamente, y solo se reacciona, no desde la identificación de necesidades reales, sino desde la urgencia social, el problema se torna más complejo debido a que ni siquiera se conoce el contexto. Es necesaria una oferta de capacitación y formación que responda a lo que el mismo sistema demanda, y antes que un sistema de evaluación, se requiere de un diagnóstico nacional de necesidades docentes, así como de reconocimiento de conocimientos, previo al proceso de asignación de capacitaciones, pues algunas incluso se implementan sin que los docentes tengan las habilidades básicas; o lo que es peor, se ofrece mayor relevancia a la infraestructura que a la referida cualificación (Morales & Leguizamón, 2018).

Por si el escenario no fuera ya bastante difícil, aparecen en el panorama tendencias internacionales en el desarrollo profesional docente (Balarin & Escudero, 2019): 1) sobre el aprendizaje activo, contextualizado y situado; 2) en los procesos fundamentalmente sociales como la teoría sociocultural del aprendizaje, el contexto sociocultural y la dimensión socioemocional y motivación; 3) acerca de la psicología cognitiva, enfatizando el rol de los saberes y creencias previas, los procesos de aprendizaje entre adultos, la experiencia, identidad y conocimiento previo; 4) en torno al docente, capaz de tomar decisiones, de adaptar sus prácticas, y currículo, como un facilitador y trabajando en la motivación y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes; y 5) por la autonomía, colegiada y colaborativa, con el desarrollo profesional como un proceso continuo, y la capacidad de reflexión sobre la práctica.

c) **Las nuevas brechas**

Para los expertos investigadores en materia educativa, en un escenario cambiante, aparecen nuevas brechas que deberían ser consideradas para la capacitación docente:

Adelantarse a las TIC. El contexto de la pandemia puso a prueba el manejo en la docencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Ferrada et al., 2021); hoy hay quienes vaticinan que la nueva brecha digital será en torno al *Big Data* (Cañete, 2021). Se demerita el trabajo de las y los docentes al juzgar si la educación a distancia puede o no garantizar el mismo nivel de calidad que la educación presencial (Castillo et al, 2021); es necesario trabajar con la resistencia natural de los estudiantes hacia la formación virtual (Cabero-Almenara, 2018).

Lectura digital. Actualmente, hay una gran cantidad de información, rapidez e inmediatez en el acceso a la misma, lo que implica la necesidad de desarrollar destrezas para tareas que requieren comprensión, análisis, capacidad de inferir o sacar conclusiones; como ejemplo, la evaluación e integración de distintas fuentes de información, la cual constituye una tarea prioritaria en la lectura online (Orellana, 2018).

Altas capacidades intelectuales. En cuanto a la educación inicial se refiere, se ha advertido que es importante capacitar, con miras a detectar e intervenir sobre las características generales y específicas de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, esto además de establecer un equipo multidisciplinario de docentes para cumplir con este objeto (Ovalles, 2018).

Neuroeducación e investigación. Son importantes también la formación y capacitación de los educadores en Neuroeducación; se sabe que la formación en educación primaria en neurociencias es poca, ya que los conocimientos específicos en neurociencias y contextos inclusivos son escasos; se sabe que el personal realiza esfuerzos significativos sin una base científica (Ricoy, 2018).

Violencia. La capacitación de las maestras y los maestros sobre la resolución pacífica de la violencia escolar es poco frecuente o incluso inexistente, provocando que las agresiones entre estudiantes no puedan ser identificados o controlados en la institución educativa (Andino, 2018).

Branding mediático. Hay cierta tendencia de los directivos para visibilizar su presencia en la vida de estudiantes y familias; práctica que puede llegar a ser fatua e irresponsable, ya que es una presencia mediática, acompañada de experiencias extrañas, cierto *coucheo* o capacitación sobre lo emocional; con dinámicas invasivas y excesivas (García en Dussel et al., 2020).

Desarrollo socioemocional. Se sostiene que si las maestras y los maestros no tienen posibilidades de capacitación en el área socioemocional les será más difícil desarrollarla en sus estudiantes y estarán más propensos al desgaste profesional con consecuencias para la salud mental de ambos (Marchant, 2020).

Ciudadanía. La formación de profesionales necesita de un conocimiento que posibilite una orientación ante los problemas de la vida. (Palmarola en Ojalvo & Peón, 2018), está relacionada con la construcción de ciudadanía, y es por ello por lo que la educación abraza temas como derechos humanos, patriotismo, nacionalidad, participación ciudadana, justicia, democracia, entre otras.

Diversidad. En la búsqueda de la erradicación de la discriminación y la vulneración de los derechos de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como aspectos importantes para consolidar la inclusión, se reconoce como necesario contar con una política educativa para la cual el docente deberá tener un perfil profesional que integre la valoración positiva de la diversidad en el contexto áulico, apoyar a sus estudiantes, trabajar en equipo y tener un desarrollo profesional permanente (Peña et al., 2018).

Educación Sexual Integral (ESI). Es importante resaltar la necesidad de un reposicionamiento en torno a los modos en que se entiende, se habla y se vivencia la sexualidad y el género en las escuelas, lo cual se advierte como una dimensión ineludible para las capacitaciones docentes sobre ESI (Gamba, 2022).

Método

El presente estudio contiene un análisis de contenido y uno de frecuencia; en el primero se enlistan los temas que engloba la política legislativa y se compara con la oferta de capacitación existente en la esfera federal (ver tabla 1). Posteriormente, se realiza un análisis de frecuencia textual informatizado, con la técnica *todotextos*, en la que se normaliza, codifica y lematiza la información proveniente de la minería de datos; y con la que se construye una tabla léxica que se grafica para presentar un análisis factorial de correspondencias; de esta forma se observarán de manera conjunta los análisis de frecuencia temática en la oferta de capacitación de la esfera federal, y las políticas públicas del Ejecutivo federal en México y el estatal, en Nuevo León; plasmadas las dos últimas en su planeación del desarrollo (ver tabla 2).

Resultados

Al comparar el catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023, con lo que postulan la Ley General de Educación y la Ley de Educación del Estado de Nuevo León, se advierte que hay contenidos que la oferta de formación docente no considera; aquellas relacionadas con el ámbito político y democracia, justa distribución del ingreso, participación ciudadana, patentes, protección intelectual e industrial, seguridad, higiene y educación vial y transparencia (ver tabla 1).

Ahora bien, lo anterior solo indica lo que es y no contempla, no refiere, a qué profundidad, o si solo hay un curso que se oferta en todo el país, y mucho menos indica qué no se trabaja, ya que,

no se conoce cuál de estos contenidos por ejemplo no sería competencia del nivel de educación básica porque se considera en otro nivel, o que se contemplen en la formación inicial docente y/o actualización; y eso es parte del problema, que no se conozcan esas respuestas, ya que la ley no lo contempla a detalle, y tampoco lo hace la planeación del desarrollo.

Tabla 1

Comparativo de la política legislativa vs el Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023

Contenido	Oferta	Ley General de Educación	Ley de Educación del Estado de Nuevo León
Adicciones	✓	✓	✓
Ámbito político/ democracia		✓	✓
Aprendizaje/ enseñanza	✓	✓	✓
Argumentación	✓	✓	
Cultura/ pluralidad étnica	✓	✓	✓
Danza/ música/ artes/ patrimonio		✓ ✓ ✓	
Derechos/ justicia	✓	✓	✓
Didáctica	✓	✓	✓
Digitales/ virtuales/ tecnologías	✓	✓	✓
Educación sexual integral y reproductiva/ planificación	✓	✓	✓
Emprendimiento/ trabajo/ ahorro /educación financiera	✓	✓	✓
Evaluación	✓	✓	✓
Física/ deporte	✓	✓	✓
Habilidades/ competencia/ capacidades/ aptitudes	✓	✓	✓
Humanismo/ filosofía/ historia	✓	✓	✓
Inclusión/ diversidad/ discapacidad/ especial/ señas	✓	✓	✓
Indígenas	✓	✓	✓
Inglés/ lengua	✓	✓	✓
Inicial	✓	✓	✓
Investigación/ ciencia	✓	✓	✓
Justa distribución del ingreso		✓	✓
Lectura/ escritura/ redacción/ textos/ comunicación	✓	✓	✓
Matemáticas	✓	✓	✓
Medio ambiente/ sustentable/ recursos	✓	✓	✓
Nueva Escuela Mexicana	✓	✓	
Mujeres/ género	✓	✓	✓
Participación		✓	✓

<i>Patentes/ propiedad intelectual e industrial</i>			
<i>Patriotismo/ civismo</i>	✓	✓	✓
<i>Pensamiento crítico</i>	✓	✓	✓
<i>Protección civil</i>	✓	✓	✓
<i>Salud / nutrición/ donación de órganos</i>	✓	✓	✓
<i>Seguridad/ higiene y educación vial</i>		✓	✓
<i>Social</i>	✓	✓	✓
<i>Socioemocional/ emocional</i>	✓	✓	✓
<i>Transparencia</i>		✓	✓
<i>Valores/ excelencia</i>	✓	✓	✓
<i>Violencia/ discriminación</i>	✓	✓	✓

Nota. Elaboración propia con base en los documentos: Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023, Ley General de Educación de 2019 y Ley Educación del Estado de Nuevo León 2021.

Por otra parte, se consideran los principales contenidos de las capacitaciones del Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023, y se contrasta con las temáticas multicitadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y Plan Estatal de Desarrollo Nuevo León 2022-2027; y se concentran en una tabla léxica (ver tabla 2) que sirve como punto de partida para elaborar una gráfica de análisis factorial de correspondencias (ver figura 1).

Tabla 2

Tabla léxica

Contenido	Oferta	Plan Nacional	PED Nuevo León
Aprendizaje/ enseñanza	599	3	10
Inglés/ Lengua	270	0	1
Didáctica	259	0	0
Habilidades/ Competencia/ Capacidades/ Aptitudes	249	0	19
Lectura/ Escritura/ Redacción/ Textos/ Comunicación	246	0	9
Danza/ Música/ Artes	188	1	0
Inclusión/ Diversidad/ Discapacidad/ Especial/ Señas	161	1	18
Digitales/ Virtuales/ Tecnologías	139	0	2
Nueva Escuela Mexicana	121	0	1
Evaluación	90	0	7
Investigación	84	1	1
Socioemocional/ Emocional	83	0	2
Física/ Deporte	67	14	7

Matemáticas	51	0	7
Inicial	34	1	38
Salud	30	7	25
Mujeres/Género	27	0	20
Social	26	5	16
Cultura	17	0	7
Indígena	9	0	0
Derecho	4	4	12

Nota. Elaboración propia con base en los documentos referidos: Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023; Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y Plan Estatal de Desarrollo Nuevo León 2022-2027.

En la figura que contiene el análisis factorial de correspondencias (ver figura 1) se puede observar al trazar tres líneas imaginarias desde el origen del plano cartesiano, a los puntos plan nacional, plan estatal y oferta, que no existen coincidencias, ya que para que las hubiera la línea tendría que ser estrecha respecto al eje y. De la representación en mención se desprende que los documentos multireferidos presentan grandes diferencias en los contenidos que promueven. Y es una posibilidad que esto se deba a lo limitada que se plantea la planeación del desarrollo, tanto a nivel federal como a nivel estatal, ya que ambas esbozan lo que se podría referir como proyectos insignia de las administraciones que proponen los documentos (ver tabla 3).

Figura 1

Análisis factorial de correspondencias



Nota. Elaboración propia con base en el análisis de correspondencia de la tabla léxica.

Los comentarios vertidos sobre lo limitado de la planeación, no se refieren al trabajo de las administraciones, ya que ambas pueden estar desarrollando un proyecto verdaderamente integral; no obstante, es de destacar que de la lectura de los mencionados documentos se desprende lo siguiente: 1) Se desconoce la forma en la que se integra el Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023; 2) No se cuenta con el mismo ejercicio en la esfera estatal, ya que solo se publican las convocatorias mientras se encuentran vigentes y no se exhiben su propuesta anual; 3) Se entiende que ambas administraciones concentrarán esfuerzos, recursos humanos y económicos en los proyectos, que no se encuentran relacionados, y no tendrían que estarlo si se considera que el contexto local podría diferir de aspectos federales, no obstante se percibe la desarticulación de objetivos generales; 4) ¿Las instituciones estarían obligadas a reportar avances en indicadores para responder a ambas visiones, las que se perciben desconectadas?; 5) Pareciera que ambas propuestas, nacional y estatal no consideran a todos los niveles educativos; 6) Solo el Plan Estatal de Desarrollo Nuevo León 2022-2027 considera la formación docente, pero no ofrece claridad; y 7) Ninguna de las planeaciones considera las tendencias mencionadas en la revisión literaria o en las enlistadas como tendencias internacionales.

Tabla 3

Propuestas en la planeación del desarrollo

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024	Plan Estatal de Desarrollo Nuevo León 2022-2027.
Jóvenes Construyendo el Futuro.	Escuelas de Tiempo Completo.
Universidades para el Bienestar	Educación Inicial.
Benito Juárez García.	Modelo Dual.
Becas "Benito Juárez".	Prevención de embarazo adolescente.
Jóvenes escribiendo el futuro.	Sistema de Evaluación Educativa.
CONACYT coordina Plan	Escuela abierta a la comunidad.
Nacional para la Innovación.	Desarrollo socioemocional.
Deporte para todos. Comisión especial para el fomento al béisbol, la caminata y el boxeo.	Pedagogía de la solidaridad.
Activación física. Incentivar el uso de la bicicleta en zonas urbanas y rurales.	Programas de formación docente para mejorar calidad educativa.

Nota. Elaboración propia con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y Plan Estatal de Desarrollo Nuevo León 2022-2027.

Es de mencionar que la planeación del desarrollo, además de que deba ser democrática y deliberativa, según lo señala el artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es de donde se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública (CPEUM, 2022).

Conclusiones

La coordinación entre las distintas autoridades en materia educativa en un sistema de organización federal es compleja, y demanda que exista una alineación de objetivos marco, en un esquema de política pública meta nivel; con una identificación y participación plena de todos los actores

involucrados. Para lograr la articulación en materia de formación, actualización y capacitación docente, entre las tres esferas de gobierno y considerando el contexto internacional, es necesario también:

- Transparentar información sobre formación, actualización y capacitación docente en los tres niveles: federal, estatal y municipal; deseablemente a corto periodo y largo plazo, pero mínimamente de manera anual.
- Identificar y definir cuáles de las obligaciones de Ley y los proyectos de la planeación del desarrollo en materia educativa se trabajarán dentro de los esquemas de formación, actualización y capacitación docente.
- Identificar y definir cuáles de las obligaciones de Ley y los proyectos de la planeación del desarrollo en materia educativa que se trabajarán por nivel educativo.
- Revisar que los planes de desarrollo nacional, estatal y municipal consideren como marco lo que la ley expresamente refiere.
- Sin menoscabo de la autonomía estatal, es importante que el plan estatal de desarrollo considere lo que refiere la planeación nacional del desarrollo.
- Que la planeación estatal de desarrollo en materia educativa considere los diferentes contextos y realidades de los municipios, sobre todo aquellos que están alejados del área metropolitana.

Referencias

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. 29 (1) en./ jun., 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Andino, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>.
- Balarin, M., & Escudero, A. (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú, 91 p. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Bernal, M., Verri, R., & Belanti, F. (2021). Capítulo 2 federalismo educativo y relaciones intergubernamentales. Un federalismo en pausa: Normas, instituciones, y actores de la coordinación intergubernamental en Argentina, 121.
- Cabero-Almenara, J., Gallego-Pérez, O., Puentes, Á., y Jiménez, T. (2018). La "Aceptación de la Tecnología de la Formación Virtual" y su relación con la capacitación docente en docencia virtual. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 225-241. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10028>
- Cano, C., & Londoño, M. (2020). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en el Aula. *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 2(4), 25-32. revistas.unipamplona.edu.com

Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023, 5 de marzo de 2022, Educación básica, Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. 178 p. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/ad_basica/convocatoria/EB_Cursos_Extracurriculares.pdf

Cañete-Estigarribia, D. L. (2021). Competencia Digital Docente en el Contexto Paraguayo. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 36-46. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.183>

Castillo, V. et al. (2021) Capítulo 4 Adaptaciones de la metodología de investigación a partir de la covid-19: entre lo transitorio y lo impercedero en Torres, A. G. G. Capítulo 1 Propuesta para la reactivación del turismo después de la covid-2019. Análisis de los futuros actores. *Y después de la pandemia ¿Qué con la Academia?*, 183 p. researchgate.net

CPEUM (2022) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, Última reforma publicada DOF 28-05-2021

Hurtado, Y. M. & Ureta, R. S. M. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2). 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires. 364 p. biblioteca.clacso.edu.ar

Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista saberes educativos*, (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>

Gamba, C. (2022). Empezar por casa: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Espacios en blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(32). 12 p. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-332>

Hernández, R. M., Orrego Cumpa, R., & Quiñones Rodríguez, S. (2018). *New Ways of Learning: Teacher Training in the Use of ICTs*. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 6(2), 687-701. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>

Ley General de Educación de 2019. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley Educación del Estado de 2021. Ley publicada en el Periódico Oficial, el 16 de octubre de 2000. Última Reforma: 16 de junio 2021. Nuevo León. <http://www.hcnl.gob.mx/>

Marchant, T., Milicic, N., & Vásquez, P. S. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-

203. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2020, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>

Morales-Pacavita, O. S., & Leguizamón, M. C. (2018). Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. *Praxis & Saber*, 9(19), 161-181. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7926>

Ojalvo, V., & Peón, L. C. (2018). La tradición humanista de la educación cubana: premisa para la formación docente en educación socioafectiva. *Atenas*, 3(43), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153008>

Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), 2. 1-16. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>

Ovalles, A. J. (2018). Necesidades de Capacitación de los Docentes de Educación Inicial sobre las Altas Capacidades Intelectuales. *Revista Científic*, 3(10), 20-39. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.1.20-39>

Peña, G. X., Peñalosa Peñalosa, W. L., & Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/>

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Estados Unidos Mexicanos. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de julio de 2019. <http://www.dof.gob.mx/>

Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027. Nuevo León. <https://www.nl.gob.mx/plan-estatal-de-desarrollo-2022-2027>.

Pogré, P. A. (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina1. *Pensar la educación en tiempos de pandemia II*, 45.

Ricoy, A. J. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(2). 160-171. <http://riai.jimdo.com/>

Rodríguez, J., Zeballos, M., Rodríguez, C., Borja, C. A., Bernuy, L. A., & Elías Mesías, N. (2019). *Systematization of a Training Experience for In-service Teachers through the Use of an Action Research Component*. 127-145. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.275>

Valarezo, J. W., & Santos J, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrad>



Las escuelas telesecundarias en contextos vulnerables. Retos en tiempos pospandemia

José Concepción Reyes May
conxoreyes@hotmail.com

Guadalupe Palmeros y Ávila
gpalmeros@hotmail.com
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México

Introducción

El sistema educativo a nivel mundial se vio afectado por la pandemia del COVID-19, y tras más de dos años de iniciada esta enfermedad, sigue causando estragos a la sociedad en general. En el ámbito educativo, la formación académica de los estudiantes tuvo forzosamente una transformación en la enseñanza aprendizaje, sobre todo en la pedagogía y los canales habituales para dicho proceso. Las escuelas, al no estar preparadas para la virtualidad, enfrentaron diversos desafíos, entre ellos la conectividad, los medios tecnológicos, así como la formación de los profesores en cuanto a las TIC que les permitieran poder continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En nuestro país, el sistema de nivel básico de secundaria contempla el subsistema de Telesecundaria, conformado por planteles que fueron creados con el objetivo de poder brindar educación en poblaciones reducidas en demografía y que se encontraban territorialmente alejadas de zonas urbanas, teniendo como característica principal el uso de la señal satelital de Edusat, que transmitía digitalmente contenido educativo para los alumnos, la señal enviada vía satélite se recibía en los decodificadores de las escuelas proyectando la programación en la T.V. de las aulas.

Debido a la pandemia, todos los procesos y formas de trabajo académicos y sociales del profesor hacia el alumno fueron afectados, donde algunos pudieron adaptarse al trabajo en línea, y otros fueron dejados de lado por la falta de recursos e infraestructura.

Por otra parte, las escuelas al estar ubicadas en zonas rurales o serranías, enfrentaron conflictos para la enseñanza, la pandemia dejó al descubierto las enormes brechas digitales que complicaron la impartición de clases en línea, ya que tanto profesores como alumnos no tenían posibilidades de seguir las clases virtuales, ya sea por la falta de conectividad, falta de equipos tecnológicos o porque los docentes no estaban capacitados para trabajar a través de las opciones que las tecnologías actuales brindan, existiendo la gran probabilidad de que los estudiantes no contaban con los recursos económicos e informáticos para sus clases, así como la falta de señal digital.

El trabajo que aquí se expone parte de las actividades que como docente de telesecundaria desarrollo desde hace 10 años en este sistema educativo. El propósito de éste es identificar los retos que enfrentan las escuelas telesecundarias en el estado de Tabasco en cuanto a formación docente, conectividad y recursos tecnológicos y materiales. Se espera que estos resultados sirvan de base para la reflexión sobre los retos que enfrenta este nivel educativo para poder cumplir con sus propósitos educacionales.

Las escuelas telesecundarias

La modalidad de telesecundaria fue creada en México en el año de 1968, la cual nació como una alternativa para poder atender las necesidades de formación académica de la población que vivía en zonas rurales donde el acceso era difícil en la cuestión del transporte, pudiendo brindar la cobertura a poblaciones donde la demografía era muy baja (Coordinación General @prende.mx, 2020).

Posteriormente, en septiembre de 1974 se implementó la telesecundaria en Tabasco, con lo que se inició esta modalidad en el estado para atender a las poblaciones que vivían en zonas alejadas,

cabe mencionar que se improvisaron clases en espacios provisionales a su llegada, siendo hasta 1979 la creación de las aulas formales para la educación de estas escuelas.

En la actualidad, considerando los datos de la SETAB (2020), de los 134,995 estudiantes inscritos en secundaria, 50,343 (37.29%) se concentran en telesecundaria. De igual manera cuenta con 797 planteles educativos de los cuales 462 (57.88%) corresponden a esta modalidad, mientras que, de los 7,310 docentes, 2,266 (30.99%) brindan atención educativa en este nivel.

De acuerdo con la revista digital de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Tabasco (2019) son siete sectores que contemplan el subsistema de telesecundarias, habiendo 42 supervisores de zona, encargados del funcionamiento y organización docente en los planteles escolares.

Características del modelo de educación telesecundaria

El programa se transmite en horario de 8:00 de la mañana a 02:00 de la tarde, contemplando 50 minutos de clases por asignatura, teniendo un receso de 20 minutos en el intermedio de la jornada. A las 8 de la mañana los profesores de todas las escuelas encienden el televisor, los estudiantes miran un video de reforzamiento a través de la T.V. de 15 minutos aproximadamente; pasado ese tiempo se apaga el televisor y comienza el trabajo con el libro, el cuaderno de ejercicios y el profesor explica detalladamente las actividades que deben hacerse durante el tiempo restante, aclaración de conceptos, lectura en voz alta, aplicación de ejercicios prácticos, entre otros, para finalmente hacer una breve evaluación de lo que se aprendió así como la revisión de los materiales enseñados. Después comienza otra asignatura y se sigue la misma rutina durante el resto de la jornada, aunque por la característica de ser un solo profesor para todas las asignaturas, este puede ajustar los tiempos si lo considera pertinente. Es importante ir avanzando de acuerdo con la distribución de temas en los libros, ya que los videos de reforzamiento están programados digitalmente por secuencia.

Otra característica de esta modalidad que la diferencia de las escuelas tradicionales que utilizan un libro para cada asignatura, es que en telesecundaria se usaban anteriormente sólo dos libros: uno de conceptos básicos que ofrece explicaciones acerca de las lecciones televisadas y cubre todas las asignaturas, y el otro es una guía de aprendizaje para los estudiantes, la cual sirve para que se realicen las actividades en grupo en las que aplican el contenido de las lecciones a situaciones prácticas. Por su parte los profesores siguen una guía que contiene estrategias de enseñanza y objetivos de aprendizaje, debemos recalcar que en la actualidad al igual que en las otras modalidades educativas del nivel ya se cuentan con libros del alumno para cada asignatura y el profesor cuenta con un libro para el maestro el cual contiene los elementos esenciales por asignatura lo que permite al docente enfatizar la información durante las sesiones. Esta guía ayuda a los profesores a superar algunas de las limitaciones que pueden encontrar debido a la carencia de materiales de enseñanza o de herramientas de aprendizaje. Algo que destacar aquí es que, si bien se ofrecen estrategias, estas se pueden adaptar a la lección, a los contextos locales y a las necesidades individuales de los estudiantes.

El trabajo docente

Un elemento indispensable en la telesecundaria es el docente, ya que es responsable de dar todas las asignaturas que contempla el currículo académico, a diferencia de las secundarias técnicas y generales donde las asignaturas son impartidas por distintos maestros. En este rol de trabajo, el docente brinda la teoría pedagógica, apoyándose en el *Libro del maestro* el cual describe los aprendizajes y objetivos que se esperan alcanzar en cada bloque y secuencia; por su parte, el alumno se apoya en su libro de texto reforzando así las explicaciones del profesor.

En este proceso de enseñanza, el docente busca materiales académicos que permitan explicaciones más claras a los estudiantes. Sin embargo, en diversos apartados de los libros se marca el reforzamiento mediante videos programáticos de la Señal Edusat, encontrándose una barrera de acceso a tal información, pues en muchas escuelas telesecundarias los recursos son escasos o no tienen la funcionalidad para poder acceder a los contenidos mencionados.

El docente muchas veces en su proceso de autogestión en la labor de reforzamiento al alumno consigue material impreso, multimedia, información de internet, que contribuya al avance formativo de los alumnos, teniendo que aportar recursos económicos propios en ocasiones.

La capacidad del trabajo docente en la telesecundaria es sutil, ya que no solo es responsable de la formación pedagógica, sino que también enfatiza el tiempo de clases para la orientación, la tutoría, incluso enseñar el manejo de emociones afectivas en los alumnos, donde existen situaciones diversas que los aquejan, además de realizar labor social de conciliación y reforzamiento de los valores.

La educación telesecundaria durante la pandemia

Ante el COVID-19 y el confinamiento decretado por la Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación de Tabasco (SETAB), para poder enseñar a los alumnos de todo el nivel básico, implementó como estrategia la modalidad virtual de la Televisión con el programa "Aprende en Casa I" durante el ciclo 2019-2020 y "Aprende en Casa II" para el 2020-2021, donde se transmitían contenidos educativos a los alumnos de los distintos grados escolares, en diversos horarios y canales, para lo cual se emitía una planeación semanal en las páginas de la SETAB. Sin embargo, la programación fue compleja para el entendimiento de la población estudiantil, puesto que las escuelas secundarias tanto generales, técnicas y telesecundarias manejan libros distintos, y al ser la programación de videos generalizada muchos de los contenidos se aprendían vagamente o no se asimilaban como se esperaba. Paralelamente, se utilizaron también libros de texto gratuitos y digitales, programas televisivos, entrega de actividades por *WhatsApp*, uso de *Google Classroom* y entrega de actividades por correo electrónico.

Específicamente en la modalidad telesecundaria se crearon cuentas de correos de *Google Classroom* para docentes y estudiantes y así poder tener clases más contextualizadas a la población, aunque una de las barreras era la conexión a internet, por lo que no todos podían acceder a esta modalidad, además de que muchos profesores desconocían el manejo de la plataforma.

De igual manera, las comunidades docentes de forma autónoma crearon grupos en *WhatsApp* y la elaboración de cuadernillos de acuerdo con los temas de los libros de telesecundaria para poder atender a la población, lo que implicaba que el docente tenía que acudir a las poblaciones casa por casa para poder otorgar el material a aquellos que carecían de medios electrónicos para la comunicación.

Método

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, con un diseño descriptivo y de tipo documental, que de acuerdo con Latorre (2005) “facilitará la elaboración del marco conceptual o teoría donde quiere situar el tema de estudio” (p. 45). Con el fin de generar insumos tanto en lo teórico como en lo metodológico, la investigación se organizó en dos partes: la primera corresponde a la parte teórica que permitió contextualizar la educación telesecundaria y la segunda consistió en el análisis de documentos, los cuales se seleccionaron de acuerdo con las categorías de análisis previamente establecidas.

Entre los documentos se consideraron el Informe de Gobierno 2020 GLOSA-SETAB (2020), el Programa Sectorial Educación, Ciencia, Tecnología, Juventud y Deporte (2019) y las Políticas para mejorar la gestión escolar en México, del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016 (SNEE)

Este análisis se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 2022 y el proceso seguido fue en las siguientes fases:

- a. Rastreo de los documentos disponibles impresos y en la web
- b. Clasificación de los documentos identificados
- c. Lectura del contenido de acuerdo con las categorías de análisis
- d. Análisis de los hallazgos encontrados.

Resultados

En este apartado y como resultado del trabajo documental efectuado, se ha logrado identificar un conjunto de datos que se encuentran contenidos en los fragmentos de los textos consultados, los cuales representan un gran significado para el estudio de acuerdo con las categorías a saber: Formación docente, Conectividad y Recursos tecnológicos y materiales.

Formación docente

Para hacer frente a los desafíos que trajo consigo la pandemia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, docentes, estudiantes y familias tuvieron que transformar la dinámica de enseñanza bajo esquemas que nunca se habían imaginado, por lo tanto, hubo la necesidad de contribuir al fortalecimiento de competencias, habilidades digitales, empatía, gestión emocional, entre otras.

La Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, a través de la Dirección de Superación Académica del Magisterio (DSAM), instancia estatal responsable de la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional del Personal Educativo de escuelas públicas de nivel básico, presentó la Estrategia Estatal de Formación Continua 2021, considerando como prioridades de atención “al personal educativo que labora en contextos vulnerables, esto con el fin de garantizar que el Sistema Educativo Estatal responda con eficiencia a las demandas de la sociedad atendiendo la heterogeneidad y diversidad de contextos del Estado” (SETAB 2021, p.3).

Para el diseño de la estrategia se consideraron diversas fases, siendo una de ellas la aplicación de la Encuesta Estatal de Detección de Necesidades, cuyo objetivo era “identificar las necesidades de formación del personal docente de educación básica, para garantizar la pertinencia de la oferta académica enfocada al aprendizaje de los estudiantes y la mejora escolar” (SETAB, 20021, p. 11). En dicha encuesta, el 12.26% de los participantes correspondían al nivel telesecundaria.

A partir de esta encuesta se obtiene que los tres ámbitos de formación que tuvieron mayor porcentaje y que es necesario fortalecer son: el Pedagógico Didáctico con un (18.6%), Dominio de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (14.5%), Asesoría, apoyo y acompañamiento. Estas áreas prioritarias reflejan la trascendencia de la formación docente, que, si bien antes de la pandemia ya se venían dando, se acrecentaron más a partir de la situación sanitaria no prevista.

Por otra parte, muchos de los profesores no contaban con conocimientos en TIC, por la premura de la situación tuvieron que realizar su mayor esfuerzo, pero es de reconocer que les faltaba una mayor capacitación y en este sentido, como lo menciona Bautista (2022) es importante la innovación tecnológica y pedagógica que permitan al docente fortalecer su práctica. Por su parte, Rodríguez et al. (2009, p. 118) consideran que “desde hace algunos años, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), vienen impactando e impregnando todos los ámbitos de la vida cotidiana... y que, en los ambientes educativos, todavía no se ha aprovechado al máximo su potencial.

Tello (2007), en Hernández (2017), señala que en la actualidad se requiere demostrar que el acceso a las TIC es un requisito importante para participar de una sociedad tecnológica, la innovación debe contribuir a mejorar la práctica docente; por ello, el uso de las TIC supone considerar las posibilidades didácticas que ofrecen para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función del contexto del aula, las características de los alumnos, así como los propósitos y los contenidos educativos.

Conectividad

La conectividad, el acceso y el uso intensivo de las TIC es uno de los problemas que cobró mayor visibilidad a partir de la pandemia, educar sin conectividad en la actualidad acrecienta las desigualdades, sobre todo en aquellas poblaciones más vulnerables al quedar fuera de un conjunto de intercambios fundamentales para comprender el tiempo presente y futuro (FLACSO-Argentina, 2020).

En México, la brecha de conectividad en el país es cada vez mayor, de acuerdo con la UNICEF (2020) “257,146 niñas, niños y adolescentes (1.08% de la población de entre 7 y 17 años) no tiene acceso a televisión (4.47%), a radio (54.72%), ni a internet (24.84%), por lo que no pueden estudiar

a distancia" (UNICEF, 2020, párr. 2). El INEGI (2020), en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) de la población de 3 a 29 años inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, en sus resultados reporta que los principales aparatos o dispositivos electrónicos usados para sus actividades escolares o clases a distancia el 65.75% contaba con el teléfono inteligente, el 18.2% con computadora portátil, el 7.2% computadora de escritorio, el 5.3% televisión digital y un 3.6% tablet.

Por nivel educativo, en lo que respecta a secundaria, se tiene que el 70.7% contaba con el teléfono inteligente, el 15.9% computadora portátil, el 8.2% computadora de escritorio, el 2.8% Tablet y el 2.3% televisión digital. De acuerdo con su exclusividad, el 52.6% señala que es propiedad de la vivienda y lo compartió con otras personas de esta, 43.2% es propiedad de la vivienda y fue de uso exclusivo, el 1.2%, tuvo que pedirlo prestado a personas de otra vivienda, el 1.2%, tuvo que rentarlo o pagar su uso y el 1.9% otra situación. En ese mismo periodo, quienes no concluyeron el año escolar, el motivo principal que mencionaron cuando éste fue relacionado con la pandemia, el 28.8% perdió el contacto con su(s) maestro(s) o no pudo hacer las tareas, el 17.7% carecía de computadora, otro dispositivo o de conexión a internet. Otro dato interesante que se reporta en esta encuesta es el porcentaje de viviendas con teléfono en donde realizaron gasto adicional para atender las clases a distancia debido a la COVID-19, detectando que un 28.6% tuvo que adquirir un celular inteligente, un 26.4% contratar servicio de internet, 14.3% adquirir una computadora de escritorio, 6.2% gastos de recargas telefónicas, 5.2% televisión digital, y un 5.1% Tablet.

Como podemos apreciar en estos datos, en México, la educación virtual es un reto, tanto para el sistema educativo como para las familias que tienen que realizar un gasto, ya sea para el uso de internet o la adquisición de equipos necesarios. En el caso de las telesecundarias se hizo más evidente el problema, dificultando el proceso de enseñanza aprendizaje debido a las grandes brechas digitales de profesores y estudiantes.

Si bien se implementaron estrategias a nivel nacional como fue el programa estudia en casa utilizando como medios la radio y televisión, se pudo observar grandes desigualdades sociales y económicas, ya que muchos hogares carecían de televisores. Agudelo et al. (2020) en García-Grajales et al. (2021) señalan que actualmente, es indiscutible que el internet ha revolucionado el papel de las telecomunicaciones y ha transformado la forma como se realizan las actividades cotidianas, por lo que se ha logrado eficientizar los procesos de generación e intercambio de información, ante esto las escuelas deberían fortalecerse al contar con esta herramienta de conexión digital.

Los recursos tecnológicos y materiales

En las telesecundarias, un aspecto fundamental para el fortalecimiento de la educación es otorgar mayor flexibilidad y diversificación al proceso educativo, principalmente a través de la integración de los diferentes medios que incluye, además de los materiales impresos y los programas televisados, el uso de tecnologías que propicien situaciones de aprendizaje más dinámicas y variadas en congruencia con la modalidad educativa que se ofrece.

La eficiencia de los recursos tecnológicos en la telesecundaria muchas veces está supeditada a múltiples factores como, por ejemplo, la capacitación de los docentes para que estos conozcan al

100% los materiales, al interés del propio docente para capacitarse y mejorar su práctica docente, a la falta de recursos tecnológicos debido a la lejanía de la escuela, los robos y saqueos de equipo y materiales o por la falta de uso durante la pandemia.

De acuerdo con lo anterior, las escuelas telesecundarias requieren el fortalecimiento de la infraestructura física educativa, el mantenimiento y rehabilitación de mobiliario y nuevas herramientas tecnológicas que les permitan el desarrollo de las actividades académicas, si bien el televisor y los programas televisivos de la Red EDUSAT son los principales materiales y/o recursos audiovisuales en el modelo de telesecundaria, también se cuenta con cápsulas culturales e informativas que los docentes pueden tener a su disposición como materiales que ayudan a solventar pérdidas de la señal de la Red EDUSAT.

Por la sola naturaleza de la telesecundaria, y para un mejor servicio educativo, es importante que la escuela cuente con recursos tecnológicos en condiciones funcionales, ya sean televisores, antena, receptor y decodificador de la Red EDUSAT, conectividad a Internet para poder descargar material didáctico y videos de reforzamiento académico, computadoras para el acceso a docentes en la implementación de estrategias de enseñanza digital, así como computadoras para el acceso de alumnos en la búsqueda de tareas académicas.

Además de lo anterior, es importante la capacitación constante de maestros al interior del plantel y zonas escolares, ya que las herramientas necesarias, el contenido académico de la Red EDUSAT y el conocimiento adecuado de los profesores ante los nuevos programas informáticos para la educación, fortalecería la pedagogía en las instituciones de este subsistema.

Por otro lado, hay que considerar los recursos tecnológicos con los que cuentan los estudiantes, por ejemplo, el INEGI (2020), en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED) de la población de 3 a 29 años inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, los principales aparatos o dispositivos electrónicos usados para sus actividades escolares o clases a distancia el 65.75% reportó que contaba con el teléfono inteligente, el 18.2% con computadora portátil, el 7.2% computadora de escritorio, el 5.3% televisión digital y un 3.6% tablet.

En cuanto al nivel educativo secundaria, se tiene que el 70.7% contaba con el teléfono inteligente, el 15.9% computadora portátil, el 8.2% computadora de escritorio, el 2.8% Tablet y el 2.3% televisión digital. De acuerdo con su exclusividad, el 52.6% señala que es propiedad de la vivienda y lo compartió con otras personas de esta, 43.2% es propiedad de la vivienda y fue de uso exclusivo, el 1.2%, tuvo que pedirlo prestado a personas de otra vivienda, el 1.2%, tuvo que rentarlo o pagar su uso y el 1.9% otra situación. En ese mismo periodo, quienes no concluyeron el año escolar, el motivo principal que mencionaron cuando éste fue relacionado con la pandemia, el 28.8% perdió el contacto con su(s) maestro(s) o no pudo hacer las tareas, el 17.7% carecía de computadora, otro dispositivo o de conexión a internet.

Debido a lo anterior, y ante los escenarios actuales de tiempos de cambio en el campo educativo, se requiere que el subsistema de telesecundarias se fortalezca para poder cumplir sus objetivos ante las poblaciones que atiende, tomando en cuenta las necesidades contextuales y regionales de los planteles, así como sus condiciones en materia de infraestructura y conectividad.

Conclusión

Durante el confinamiento por el COVID-19 el sistema de educación en Tabasco se vio sumamente vulnerado en los distintos niveles educativos, al no estar preparado para la implementación de nuevas formas de enseñanza que pudieran hacer frente al fenómeno en cuestión, el subsistema de Telesecundaria se enfrentó a diversos retos para establecer mecanismos adecuados en el proceso de enseñanza, sobre todo por la falta de recursos tecnológicos y de conectividad.

Las autoridades educativas de la Secretaría del Estado de Tabasco cada periodo escolar solicitan los inventarios de los recursos con que cuentan los planteles de este subsistema, con lo cual tiene un diagnóstico del estado que guardan, por el deterioro que sufrieron los equipos, al regreso a la modalidad presencial el reto que enfrentan es equipar a los planteles de este subsistema, que para el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje deben contar con la señal televisiva, equipos de recepción de señal y televisores para la proyección de los contenidos.

Las condiciones de los materiales, infraestructura y equipamiento escolar, podemos considerar que es necesario implementar mecanismos de gestión ante las autoridades educativas, ya que la insuficiencia de recursos tecnológicos obstaculiza el alcance que pueden tener los objetivos y propósitos de este subsistema.

Por último, debemos en el presente y el futuro de las telesecundarias mirar de frente los desafíos que la pandemia trajo consigo, ya que el fenómeno en cuestión dio paso al análisis de las situaciones de estas escuelas donde se conoció que carecen de mantenimiento, de bienes muebles y de nuevas herramientas tecnológicas que les permitieran contar con condiciones suficientes para facilitar el cumplimiento de su propósito, ya que el impacto en la educación ante la falta de recursos tecnológicos que apoyen a los procesos educativos genera impedimentos para alcanzar un desarrollo óptimo de los contenidos académicos para los docentes y alumnos.

Referencias

Bautista, L. (2022). La educación pospandemia. Universidad ICEL. <https://www.icel.edu.mx/blog-la-educacion-pospandemia/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020) Comunicado de Prensa (17 de agosto de 2020). <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo-no-tuvo>

García-Grajales, J.; Buenrostro-Silva, A. & López-Vázquez, A, S. (2021). El internet en tiempos del SARS-Cov-2 (COVID-19) en México. *CIENCIA ergo-sum. Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*. doi: <https://doi.org/10.30878/ces.v28n4a3>.

Gobierno de México. (6 de mayo de 2022). La Telesecundaria celebra su 52 aniversario. *Coordinación General @prende.mx.*, <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>

Gobierno del Estado de Tabasco (2016) Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa. Región Sursureste. Tabasco. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/Tabasco.pdf>

Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 - 347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>

Instituto Interamericano para la Agricultura [IIICA] (28 de abril de 2021). La conectividad: un imperativo en la agenda educativa regional. *Flacso-Argentina*. <https://blog.iica.int/blog/conectividad-un-imperativo-en-agenda-educativa-regional>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021) Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/>

Rodríguez F., Jesús L., & Martínez, Nerwis, & Lozada, J. M. (2009). Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 118-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863007>

Secretaría de Educación de Tabasco [SETAB] (2020). Informe de Gobierno 2020 GLOSA-SETAB. <https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/CUADERNILLO%20INFORME%20FINAL.pdf>

Secretaría de Educación de Tabasco [SETAB] (2021) Estrategia Estatal de Formación Continua de la Dirección de Superación Académica del Magisterio. http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202110/EstrategiasEstatales2021/TABASCO_Estrategia_Estatal_FormacionContinua_2021.pdf

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Tabasco. (2019). Telesecundaria. Sus inicios. *Revista Educación*, Vol. 1. https://aplicaciones.setab.gob.mx/revista/001abriljunio/pdf/REVISTADIGITALEDUTAB1raEDIC%20_25junio2019.pdf



Retos de la gestión educativa para la transformación de la escuela. Reflexiones y propuestas

Luciano Román Medina

luciano.roman.medina@gmail.com

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción»

Unidad Pedagógica Carapeguá

Paraguay

Introducción

Esta aportación trata sobre los retos de la gestión educativa a la luz de la experiencia en este ámbito y tomando como referencia algunos teóricos. Analiza principalmente la realidad paraguaya, realidad que enfrentan los directivos de las instituciones educativas. Como resultado de este análisis, es posible enumerar cinco retos de la gestión educativa: la necesidad de formación de los directivos en 'gestión educativa' y la aplicación de los conocimientos científicos en esta área, los cambios vertiginosos como desafíos de la gestión educativa en un modelo de escuelas caracterizadas por la lentitud, la urgencia de una mayor descentralización y autonomía de los centros educativos, la planificación y la evaluación como componentes ineludibles para la innovación; y, por último, el trabajo colaborativo en la gestión educativa para trascender el individualismo y lograr sostenibilidad de las acciones a través de la instauración de una cultura institucional.

Urgencia de formación en 'gestión educativa'

Aunque parezca una obviedad, la formación de los directivos en el ámbito de la 'gestión educativa' constituye un requerimiento básico, al ser una tarea compleja que requiere de liderazgo para incidir de manera positiva en los grupos de personas que componen la comunidad educativa (Vallejos, 2017), exige conocimientos y competencias especiales, no solo técnicas, sino cualidades personales, sociales o habilidades blandas.

Sin embargo, no siempre se aplica esta lógica, sobre todo cuando se trata de los puestos de dirección, donde muchas veces prevalecen criterios subjetivos, de afinidad, de amiguismo o nepotismo. Es más, en Paraguay son muy comunes los denominados 'cargos de confianza', que no pocas veces se utiliza para dejar espacios libres a personas que carecen de conocimientos y competencias requeridas para asumir un cargo de dirección.

Haciendo una analogía, en otras áreas del conocimiento como la medicina, resulta impensable que una persona lleve a cabo una cirugía sin ser médico –especialista–, pero en la gestión educativa no necesariamente es así. En este sentido, Díez-Palomar y Flecha (2010) critican en estos términos la escasa rigurosidad científica que se aplica en educación: "El ámbito educativo ha sido tradicionalmente un campo donde se han llevado a cabo actuaciones que han carecido de una base científica que demostrase su eficacia" (p. 21). En otras palabras, en las instituciones educativas –lugar donde se trabaja el saber y se enseña la ciencia–, se desaprovecha los saberes acumulados, los conocimientos científicos, convirtiéndose en un espacio donde se practica el 'ensayo y el error', se prueba qué funciona y qué no.

Adaptación a los nuevos cambios y mirada prospectiva

La idea de una sociedad cambiante no es nueva, pero en los últimos años estos cambios se tornaron más rápidos y constituyen un desafío para la educación. En algunas áreas del conocimiento, lo que hoy se enseña mañana se vuelve obsoleto, esto trae consigo la urgencia de capacitación continua y actualización permanente para estar en sintonía con las nuevas dinámicas (Briones, 2002).

La realidad actual ubica a la escuela en una situación paradójica, una institución que camina a ritmo de tortuga frente a una sociedad de cambios vertiginosos, a tal punto de generarse ‘memes’ para graficar salas de clases de la antigüedad que hasta hoy perduran. A pesar de que hubo grandes cambios en la sociedad, la escuela sigue repitiendo estructuras, formas de trabajo de antaño, que ya no responden a la nueva realidad. En la misma línea, Diez-Palomar y Flecha (2010) cuestionan que: “La educación es uno de los ámbitos sociales a los que más les cuesta cambiar” (p. 19).

Por tanto, la educación se enfrenta al reto de la incertidumbre, ya no es suficiente manejar información del presente, sino es necesaria una mirada prospectiva, escrutar los escenarios futuros, anticiparse a los problemas para anularlos o mitigarlos, innovar de manera permanente y evaluar las propias innovaciones. Es imperativo cuestionar y reflexionar permanentemente sobre la propia práctica e introducir conceptos como reaprender, reinventarse, incorporar el concepto de profesor investigador en el aula, así como sugiere Rayón (2012).

Más descentralización y autonomía para los centros educativos

La centralización y la falta de autonomía es una de las formas de desalentar la innovación. Cuando todo está preestablecido, regulado y decidido desde un ente central, es difícil que surjan iniciativas de innovación; pero es importante no confundir los términos, porque no se trata de independencia, sino de una autonomía dentro de lineamientos generales, enmarcado dentro de una política de Estado, una autonomía que permita responder con rapidez, dar respuestas más adecuadas y contextualizadas a las realidades.

La centralización se asocia a otros conceptos afines como burocracia y lentitud (Silva, 2017), lo que a su vez se relaciona con el apartado anterior: la necesidad de que las instituciones sean ágiles en una sociedad cambiante. Además, un modelo más descentralizado se adecua a una sociedad más democrática que incorpora la participación de los actores mediante el trabajo colaborativo y la toma de decisiones conjuntas.

No obstante, en Paraguay se percibe la necesidad de un mayor empoderamiento en los centros educativos, asumir y defender la descentralización y la autonomía desde las propias instituciones, porque la centralización ha generado cierta comodidad; es más fácil culpar al MEC de los problemas, de los bajos resultados, sin asumir las responsabilidades locales, sin una autocrítica.

Por último, en esta pandemia, la suspensión generalizada de las clases presenciales en Paraguay ha desnudado la importancia de considerar los contextos particulares, las realidades diferentes al adoptar una decisión. Al respecto, Román y otros (2021), en un estudio sobre gestión educativa en tiempo de confinamiento, concluyeron que hay grandes diferencias entre las instituciones educativas, y finalmente se vieron afectadas las escuelas de sectores más desfavorecidos que no contaban con internet y los recursos necesarios para continuar los estudios en la nueva modalidad.

Planificación y evaluación como instrumento para la calidad

Dice el refrán que, *si no se sabe a dónde ir, cualquier camino sirve*. En educación se puede traducir como *no hay evaluación sin planificación* (sin objetivos y metas trazados). La planificación es el

instrumento para introducir la innovación, no es posible hablar de innovación sin planificación, de lo contrario las buenas prácticas serían frutos de experiencias azarosas.

La realidad donde están inmersos los directivos muestra que están más enfocados en 'apagar fuegos' o sobrevivir a los problemas cotidianos, así que urge la planificación para dar sentido y razón a lo que hacen, trascender su actividad mediante una visión más estratégica, de mediano o largo plazo.

Además, es necesario adoptar una mejor actitud, una postura más favorable hacia la planificación, que muchas veces es considerada como una carga y un simple documento para cumplir con los requisitos formales.

Trabajo colaborativo en la gestión educativa

Otro requisito para la innovación y la instauración de la cultura de innovación en los centros educativos es el trabajo colaborativo, que permita sostenibilidad a las iniciativas. Sobre el punto, Blanco (2005) menciona que "también es común la aspiración a la institucionalización, es decir, a que los cambios queden como parte de la cultura docente y las estructuras organizativas. Por eso suele plantearse la insuficiencia de las experiencias aisladas de mejora" (p. 373).

Esta institucionalización de las buenas prácticas o de las innovaciones será posible si se aborda desde el trabajo colaborativo, y no como una iniciativa aislada. Es necesario que los gestores educativos compartan información entre sí, que se generen círculos de aprendizaje con vista a la mejora permanente.

Reflexiones finales

La mayoría de los autores coinciden en que la gestión educativa es una labor compleja y exigente, incluso desgastante para los directivos, pero que a la vez puede traer grandes satisfacciones personales y profesionales, logros y realizaciones. Si bien, existen desafíos y situaciones problemáticas que atender, también es posible pensar en algunas acciones que sean favorables tanto para la gestión educativa, así como para la innovación.

Es recomendable aplicar un perfil profesional o de ingreso a las personas candidatas a ocupar cargos directivos, que otorgue espacio a la formación en gestión educativa, a las cualidades personales y sociales, como la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos. Por otro lado, es necesaria mayor investigación y la instauración de una práctica reflexiva en los centros educativos que permita responder a las problemáticas cambiantes, y no quedarse anclados en el pasado.

Resulta imperativo otorgar más autonomía a los centros educativos para fomentar las iniciativas de innovación y ofrecer servicios más acordes con las necesidades contextuales, y que estas iniciativas sean frutos de la planificación colaborativa de la comunidad educativa, con miras a la instauración de una cultura de innovación y evaluación permanente, sostenible en el tiempo.

Referencias

- Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 372-381. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf
- Briones, L. (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Pensamiento Educativo*, 31, 392-.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Rayón, L. (2012). La puesta en marcha en el aula: analizando la práctica. En J. C. Torrego Seijo, & A. Negro Moncayo, *El aprendizaje cooperativo en el aula: fundamentos y recursos*. (págs. 241-267). Alianza Editorial.
- Román, L., Amarilla, M. L., & Santacruz, V. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Paraguay. En J. Gairín, & C. Mercader. *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 207-224). EDO-SERVEIS Universitat Autònoma de Barcelona.
- Silva, R. (2017). Una experiencia de descentralización en la gestión educativa. *GestiónArte*, 3(4), 2-7. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/142>.
- Vallejos, L. (2017). La importancia de un buen liderazgo directivo y pedagógico en la gestión educativa. *GestiónArte*, 3(4), 18-24. <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/144>.



Etapas en la adopción de innovaciones tecnológicas para el aseguramiento de los servicios educativos

Verónica García Martínez

vero1066@hotmail.com

Pedro Ramón Santiago

pramon54@hotmail.com

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México*

Introducción

Nunca como ahora, frente a la aparición del COVID19 y su expansión mundial en forma de pandemia, la tecnología ha sido tan fundamental para la humanidad. Las posibilidades de interacción que ofrecieron el uso de los dispositivos tecnológicos y la internet permitieron que los procesos ordinarios y extraordinarios se concretaran sin importar la distancia. En ese contexto, las instituciones educativas tuvieron que hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles, lo que impidió interrumpir los ciclos escolares.

De acuerdo con la CEPAL (2019), en 29 países de Latinoamérica se establecieron diversas modalidades a distancia para continuar los estudios. Entre ellos, 26 países implementaron mecanismos para el aprendizaje por internet y 24 implementaron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades en línea. Entre estas modalidades destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países.

En el escenario creado por la pandemia, las instituciones de educación superior (IES) se vieron en la necesidad de hacer adopciones masivas y casi abruptas de innovaciones tecnológicas para continuar sus actividades tanto académicas como administrativas, en virtud del mandato de los gobiernos de permanecer en casa. Estas también llamadas tecnologías emergentes, han sido introducidas desde hace tiempo al aula en muchos países, incluyendo los de Latinoamérica (Artopoulos & Kozak, 2011), aunque siguen representando un reto para las instituciones. Curry (1992) hizo un planteamiento sobre la adopción de innovaciones tecnológicas (AIT) que continúa vigente, el cual contempla tres etapas sustanciales: 1) la movilización (en la que se prepara al sistema para el cambio), 2) la implantación (cuando el cambio se introduce) y 3) la institucionalización (cuando el sistema se adapta a la nueva situación).

Las soluciones basadas en la AIT en una organización pueden ser muy útiles, pero no son del todo "puras", sino resultado de la combinación de tecnologías, cambios en la organización, en las prácticas de los empleados (docentes y administrativos en el caso de las IES), adecuación de las instituciones, nuevas currículas y normas, la mera incorporación de avances tecnológicos no constituye garantía suficiente de supervivencia para la organización, debe ir más allá (Artopoulos & Kozak, 2011; Hidalgo et al., 2014). Los problemas que dan pie a la instrumentación de la IT en las IES principalmente son definidos como técnicos, cuando en realidad son híbridos, ya que tienen un componente tecnológico y otro pedagógico, y se vinculan con las dimensiones local/global (Callon, 1986, citado por Artopoulos & Kozak, 2011). De modo que las instituciones tienen el compromiso de considerar todos los aspectos que conlleva la AIT, de tal suerte que los esfuerzos que se impriman en esta empresa resulten beneficiosos para todos los individuos que participan de los procesos.

Derivada del escenario de la pandemia, y al igual que muchas otras IES, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se vio en la necesidad de diseñar y llevar a cabo estrategias para combatir las consecuencias relacionadas con la interrupción de las labores presenciales. Con un total de 123 programas educativos de pregrado y posgrado, y una matrícula de 29 mil alumnos en promedio, entre los ciclos de 2019 a 2020, la UJAT a inicios de 2019 comenzó la operatividad de la plataforma *Microsoft Teams*, a fin de albergar cientos de grupos en aulas virtuales, en los cuales se atenderían a los estudiantes. Así dio inicio una etapa en la institución que orilló a la adopción de la

tecnología no solo para intervenir en los procesos educativos, sino para desarrollar las actividades administrativas y de servicio que son habituales y necesarias en las instituciones.

En el presente trabajo se reconstituyen las fases por las que transitó la Universidad en esta etapa de AIT, frente a los retos que representó el aislamiento social y la interrupción de las actividades, para lo cual se consultaron documentos y se realizaron entrevistas que permitieron crear una línea del tiempo de la experiencia asumida por todos los actores.

Desarrollo

Por lo general, cuando en la administración pública se planea la adopción de un cambio a través de la gestión de tecnología, por ejemplo, se hace proporcionando la información, los medios y los recursos necesarios para crear un clima favorable hacia la innovación y tratar de mantenerlo y hacerlo extensivo a otras organizaciones (Hidalgo et al., 2014). Sin embargo, pueden ocurrir eventos extraordinarios, como el de la pandemia por el COVID 19, el cual empujó a muchas instituciones a adoptar innovaciones tecnológicas de manera apresurada, sin diagnóstico previo, a fin de llevar a cabo sus funciones sin exponer a su comunidad y al público usuario. Una de ellas fue la UJAT, que desde el inicio de la época de aislamiento comenzó a desarrollar recursos tecnológicos (y técnicos), con los que se soportaron las actividades tanto académicas como administrativas.

En el presente trabajo se identifican cuatro etapas de la AIT por las que transitó la gestión de recursos para sacar adelante los compromisos institucionales. Para el acopio de información que permitiera la identificación de los momentos por los que atravesó la Universidad, se realizó una revisión de los documentos oficiales generados en todo el tiempo que se estableció como obligatorio el confinamiento.

A través de los medios informáticos como la página web, y los medios de difusión universitarios, radio y televisión, se publicaron documentos que regularon el devenir de la vida universitaria. Se recuperaron y analizaron estos documentos que se encuentran referidos en el texto, además se realizaron algunas entrevistas abiertas con el director de Tecnologías de la Información e Innovación, ya que fue el área responsable de implementar una política de acceso virtual que permitiera la interacción de todos los conglomerados que forman parte de la institución.

a) **Primera etapa: la gestión del MS Teams. El inicio de aulas virtuales**

La plataforma conocida como Microsoft Teams apareció en el ciberespacio desde 2016 como un desarrollo orientado al trabajo de equipos en las organizaciones que venía a sustituir a *Skype for Business* (CLARANET.COM). En realidad, se puede considerar un tipo de LMS (*Learning Management System*) por las aplicaciones de las que dispone para transferencia y construcción de conocimiento colaborativo. Se trata de una gama de herramientas digitales en un espacio virtual vinculadas al gestor de aulas, donde se desarrollan diversas actividades como crear contenidos multimedia, programar videoconferencias, asignar actividades de diversa índole, evaluar tareas entre muchas otras.

En marzo de 2020, en pleno arranque de las medidas de aislamiento social, la UJAT ya había convenido con la empresa el uso de MS Teams; para tener acceso a la plataforma, el usuario

debe tener una cuenta en *MS Office* que es gestionada por la organización, ya que es un recurso corporativo. La función de tramitar y administrar estas cuentas ha estado a cargo de la Dirección de Tecnologías de la Información e Innovación (DTII) de la Universidad, cuyo personal se encarga también de la construcción y supervisión del funcionamiento de las aulas virtuales. En estos espacios los profesores impartieron sus cátedras durante el 2020, 2021 y parte del 2022, en una modalidad a distancia que no involucraba la elaboración de materiales ni guías didácticas, sino simplemente las sesiones expositivas transferidas a diferentes dispositivos.

Como en el 2020 no se avizoraba la disminución sino el aumento del contagio, se prolongó la utilización de los recursos tecnológicos que requirieron de una intensa campaña de capacitación. Se ofrecieron cursos y diplomados, muchos de ellos impartidos por la empresa *Microsoft*, donde se formaron cientos de profesores en el uso y apropiación de las herramientas de la plataforma, las cuales han crecido en número y cambiando en el transcurso del tiempo en que *MS Teams* ha servido a los fines educativos de la Universidad. En el ciclo escolar 2020-02 un total de 1,990 profesores impartieron cátedra (UJAT, Primer Informe de Actividades 2020-2021). Pero la habilitación en el uso de la plataforma no solamente sirvió a los docentes, el personal administrativo también la utilizó para la realización de sus actividades.

b) Segunda etapa: la gestión de la modalidad virtual en la nueva normalidad

Después de asumir las clases impartidas de manera distante, se comenzaron a diversificar las actividades desarrolladas a través del *MS Teams*, como conversatorios, conferencias, coloquios, congresos, exámenes profesionales, entre otras. Esta ampliación de las actividades ameritó un manejo más experto de los recursos tecnológicos, por lo que en el 2021 se realizaron 27 talleres distribuidos en 54 sesiones, cursos y un diplomando a más de 500 profesores por parte del personal de *Microsoft* (UJAT, Primer Informe de Actividades 2020-2021). Para el ciclo 2021-02 se construyeron 7 mil grupos virtuales y se impartieron 2868 asignaturas a través de la plataforma.

Durante esta etapa, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) exhorta a las IES para que elaboren un plan de acción; entonces se estructura el Plan de actividades académicas y de investigación para la nueva normalidad (modalidad virtual-mixta) que posibilitó la continuidad del ciclo escolar en apego a la *Estrategia de reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas a nivel federal*, así como al *Semáforo por regiones de la Secretaría de Salud Federal*. En el referido plan se presenta un diagnóstico general de la situación por la que se atravesaba, y se establecen las medidas para la realización de las principales actividades vinculadas a los estudiantes.

En el documento mencionado se establecían orientaciones que permitían el cuidado de la trayectoria de los estudiantes, también medidas relacionadas con la tramitología de los servicios escolares para ser efectuados a través de medios electrónicos. Ofrecía una guía a los docentes relacionada con sus asignaciones académicas y de formación continua, así como diversas actividades vinculadas con las funciones sustantivas que deben llevar a cabo los profesores. Además de eso, se proporcionaba información para el buen desarrollo de actividades relacionadas con la formación integral del estudiante. Todas estas actividades tenían una base común de naturaleza tecnológica, en la que *MS Teams* tuvo un papel primordial, pero se añadieron alternativas para facilitar el trabajo en casa, como la oficina virtual desarrollada por la DTII para que el personal administrativo pudiera

acceder a la información de las diferentes áreas desde su casa, la página web y las redes sociales universitarias, así como la radio y TV UJAT.

c) Tercera etapa: la gestión de una tercera alternativa, la propuesta del modelo híbrido

La lenta reducción de la pandemia provocó la búsqueda de más alternativas que permitieran el regreso a las escuelas, y de este modo en septiembre de 2021 se decretó la vuelta a clases, y se instó a las instituciones educativas a buscar estrategias para reducir al máximo el riesgo de la población. En este momento, la UJAT comienza su vuelta paulatina a los campus, reduciendo el número de estudiantes en los salones, y dejando un número mayor tomando las clases a través de la plataforma. La situación seguía siendo incierta, y no sólo se temía al contagio en los salones sino en el transporte, lo que se reflejó en la encuesta realizada entre los estudiantes para saber en qué modalidad deseaban cursar sus clases, y la mayoría optó por la virtual.

Pese a las preferencias de docentes y alumnos por seguir usando la plataforma electrónica, era necesario el regreso a las instalaciones, dada la naturaleza de algunos programas educativos que exigen de prácticas en talleres y laboratorios. Hay asignaturas cuyas actividades no pueden ser realizadas a distancia, si acaso con el apoyo de simuladores, sobre todo de las ingenierías y disciplinas relacionadas con la salud; por tal motivo las IES enfrentaron el nuevo reto de adaptarse a las necesidades, utilizando también la tecnología. Se pensó entonces en el modelo híbrido, que conjuntaba la presencialidad con la virtualidad, lo que representó un cambio más para el que se tenían que hacer adecuaciones y capacitaciones.

En un afán de asegurar en cierto modo la calidad de los programas educativos que requieren de prácticas, en el mes de octubre de 2021 se realizó un esfuerzo por adquirir equipo que permitiera habilitar espacios para instrumentar el modelo híbrido. De este modo se acondicionaron 212 aulas y 41 laboratorios. El equipamiento constó de 212 pantallas de TV de 55 pulgadas, *laptops* conectadas a la red de datos a través de 212 AP. Con respecto a los laboratorios se instalaron 41 *kits* de Equipos de Videoconferencia Móvil (EVM), conformados por carritos que permiten movilidad al interior del laboratorio, cámaras de video de alta resolución para acercamientos al objeto de la práctica desde diferentes ángulos de visión, así como computadoras (UJAT, Segundo Informe de Actividades 2021-2022).

La implementación del modelo exigió de una intensa capacitación del personal que haría uso de las herramientas tecnológicas; la AIT tomó un nuevo giro con esta iniciativa y precisó de la gestión de los componentes que integran el modelo: el componente físico y el virtual. El profesor utiliza un dispositivo conectado al aula virtual de Microsoft Teams en la que se encuentra cierto número de estudiantes, mientras se ubica en un espacio físico con otro número de estudiantes del mismo grupo. En estas condiciones el docente se enfrenta a varios retos entre los que sobresalen: manejar de manera óptima la tecnología, atraer la atención del público remoto y el próximo, y no descuidar los contenidos y la estrategia didáctica. En este caso los criterios que se establecieron para impartir en esta modalidad fueron que principalmente se tratara de materias prácticas y que el número de estudiantes fueron mayor a 20.

Con la gestión de todas estas medidas, la institución buscó ostensiblemente asegurar la calidad y continuidad de los servicios educativos. La preocupación constante ha sido mantener las condiciones para que los estudiantes puedan seguir y concluir sus trayectorias. Este caso seguramente retrata otros, de aquellas instituciones que también preservaron sus funciones durante este periodo adoptando innovaciones tecnológicas.

d) Cuarta etapa: el modelo mixto, entre la educación en línea y la educación tradicional

La vuelta a la presencialidad es algo que no se ha logrado concretar por la gran inestabilidad que presenta el comportamiento del virus, que muta y presenta una dura batalla a la salud pública, ya que ataca a diferentes grupos poblacionales; de modo que los intentos por declarar la presencialidad total han sido tibia o más bien cautelosa. En este panorama continúan habilitadas las modalidades a distancia e híbrida, que están apuntalando a la presencial para no precipitarse en una medida que puede resultar en otra crisis sanitaria, aunque afortunadamente hasta el momento no ha seguido cobrando vidas, pero si se mantiene en buen número los contagios.

Aunque se ha declarado la vuelta a las actividades presenciales desde el ciclo 2022-01, esto sólo ha sido posible en las actividades administrativas, no así en las académicas, donde se concentra el mayor número de población. Con respecto a las aulas presenciales, se continúa con la oferta de asignaturas a distancia en los programas educativos de todas las Divisiones Académicas, y se siguen utilizando los laboratorios y espacios que se acondicionaron como aulas híbridas. Esto representa lo que Zimmerman (2020) llama un experimento de aprendizaje sin precedentes en la historia de la humanidad.

La modalidad mixta es la integración en un mismo proceso de aprendizaje, de elementos educativos realizados a través de medios tecnológicos con la educación ofrecida del modo más tradicional, (Thorne, 2003, citado por De Obesso & Núñez, 2021). En este contexto muchos de los estudiantes deberán estar abiertos al *swicheo* de un modelo a otro, pasando del contacto físico (aunque sea en una distancia social) al contacto virtual. Del mismo modo los profesores, aunque no todos, se someterán a cambios instantáneos en la aplicación de sus estrategias didácticas, puesto que estas necesariamente difieren de una modalidad a otra.

Esta mixtura de modalidades se la ha llamado también *educación remota o de emergencia*, surgida en contextos totalmente anómalos (De Obesso & Núñez, 2021), la cual no puede considerarse una medida definitiva, sino temporal, aunque esa particularidad no la exime de las condiciones necesarias para su implementación. Frente a esta coyuntura se siguen capacitando a los docentes en el uso de las tecnologías y su optimización, en la era del aprendizaje activo. Las lecciones aprendidas deben dar lugar a una actitud más abierta, tanto de las instituciones como de los individuos, que facilite la adopción de estas y otras innovaciones.

Conclusiones

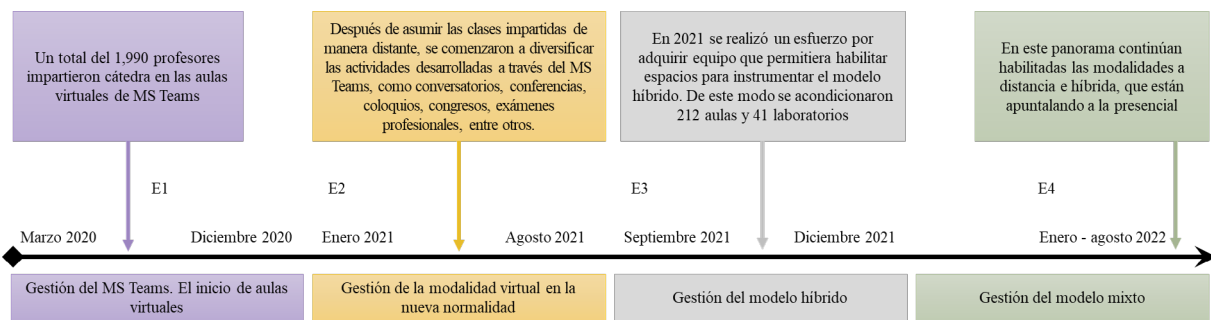
Las consecuencias de la etapa que vivió el mundo como resultado de la pandemia han sido muchas y mayormente negativas, ya que lesionaron la economía, la salud, las relaciones sociales

entre otros aspectos de la vida humana. El aislamiento social trastocó la práctica educativa en todos los niveles sin excepción; por lo menos en México, docentes y estudiantes tuvieron que sumarse a las medidas establecidas por las autoridades para no interrumpir la continuidad de sus trayectorias. Frente a este escenario, algunas instituciones reaccionaron con docencia remota, pero sin orientaciones educativas claras, pero "las universidades más comprometidas aprovecharon la contingencia sanitaria para iniciar el diseño de planes de continuidad académica" (Chaparro et al., 2021, p.35).

La UJAT respondió oportunamente a través de la adopción de innovaciones diversas que le permitieron el desarrollo de las actividades académicas y administrativas. Docentes, personal administrativo y estudiantes se vieron inmersos en las estrategias que se instrumentaron, basadas especialmente en plataformas tecnológicas. De este modo se articularon acciones que se pueden distinguir en cuatro etapas (figura 1).

Figura 1

Línea del tiempo en la adopción de innovaciones durante la pandemia en la UJAT



Pese a que las plataformas digitales resolvieron en mucho la problemática de continuidad de las actividades académicas, también constituyeron uno de los principales desafíos que enfrentaron los estudiantes (Barrón, 2020). Las organizaciones también se enfrentaron a la falta de recursos y preparación para transitar hacia las modalidades de educación a distancia (Alcántara, 2020), a la carencia de habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje en línea de las comunidades, poca autodisciplina, estrés y restricciones económicas (López & Nieto, 2020). Aparejado a ello se experimentó la ausencia de habilidades socioemocionales indispensables para el autoaprendizaje, así como de capacidades y competencias para enfrentar la crisis (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020).

El planteamiento de Curry (1992) de las tres etapas de la AIT: movilización, implantación e institucionalización sucedió en un breve tiempo, ya que en realidad fueron cuatro cambios sustanciales compuestos por micro cambios que aparejaron una serie de condiciones no previstas. La movilización no se planeó de manera adecuada porque fue producto de una demanda gubernamental también imprevista, aunque pese a estas circunstancias se implantaron las innovaciones tratando de rodearlas de las acciones necesarias para su buen funcionamiento. La institucionalización se vio por tanto inducida, ya que se sentaron las bases normativas necesarias para que las medidas implantadas fueran asumidas por los diferentes grupos.

Todo lo anterior y más, puede inferirse que pudo suceder a los participantes del caso referido por todos los cambios implementados; aunque falta por supuesto, desarrollar de manera más acuciosa estudios que permitan conocer más a fondo cuáles han sido las secuelas, efectos, experiencias y las barreras enfrentadas por esas comunidades. La teoría sobre la adopción de la tecnología en las organizaciones habla de la temporalidad de los procesos, que no es precisamente corta ni mucho menos abrupta, sino que requiere de una preparación para su buen desarrollo y el alcance de sus metas. Sin embargo, en situaciones como la que se vivió a causa del COVID 19, estos preparativos se ven comprometidos por la urgencia de soluciones, aunque sin duda la tecnología se convirtió en un poderoso recurso para sobrevivir a la pandemia.

Referencias

- Alcántara, S. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. pp. 75-82. UNAM. <https://bit.ly/3tyfrD9>
- Artopoulos, A., & Kozak, D. (2011). Tsunami 1: 1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 6(18), 7. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v6n18/v6n18a09%20.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID], Universia. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID*. <https://bit.ly/2Vv9070>
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. pp. 66-74. UNAM. <https://bit.ly/3hmXTVA>
- Chaparro, R., Esquivel-Hernández, M., Palacios-Díaz R. (2021) Hacia la evaluación de un modelo de reincorporación estratégica a instalaciones universitarias en contingencia sanitaria, en Escudero-Nahón, A, y Palacios-Díaz, R. (Coords). (2021). *Tecnología y contingencias*, Editorial Transdigital, México p. 35-44.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (CEPAL, UNICEF) 2019, *Los derechos de la infancia afrodescendiente en América Latina y el Caribe*, Desafíos, 22, Santiago, septiembre.
- Curry, B. (1992). *Instituting enduring innovations: achieving continuity of change in higher education*. Washington: ASHE-ERIC. Recuperado de <https://cutt.ly/GETU7Ca>
- De Obesso, M. M. & Núñez, M. (2021). El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19
- López, R. & Nieto, M. (2020). *Así vive la educación a distancia un grupo de alumnos universitarios*. <https://bit.ly/3laPQwd>
- Hidalgo A., León G. & Pavón, J. (2013) *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*, Editorial Pirámide, Madrid, España.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Primer Informe de Actividades 2020-21.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) 2021 -2022

Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. The Chronicle of Higher Education website: <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>



La gestión de proyectos internacionales compartidos: retos hacia la concreción de las comunidades de aprendizaje

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' – UNESP

marcia.reis@unesp.br

Brasil

Marisa Montesano de Talavera

Centro de Investigación en Innovación Educativa,

Ciencia y Tecnología de Panamá (CIIECYT)

mmdetalavera@talamon.net

Panamá

Luis Cubilla Ríos

Universidad de Panamá

luis.cubilla@up.ac.pa

Panamá

Introducción

La idea de colaboración entre la Universidad Estatal Paulista (UNESP) en Sao Paulo y la Universidad de Panamá (UP) surgió por un programa de renovación académica que se planteó la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas (FACINET) de la Universidad de Panamá. El mismo contemplaba no solo la renovación de su infraestructura y equipamiento más moderno para la enseñanza de las ciencias experimentales, sino también en el ámbito de la docencia. Esta inversión institucional se debió a la urgente necesidad de elevar el número de vocaciones científicas que el país requiere en las ciencias básicas, puesto que cada vez hay menor demanda por estas carreras. Esa baja, con el tiempo, podría suponerse se debe a las limitaciones que significan para los estudiantes las áreas de matemáticas, física y química en las pruebas de acceso universitario.

Esa debilidad en la formación científica es un hecho regional; ya que los estudiantes que emergen de los sistemas educativos latinoamericanos no se deciden por esas carreras. Ese descenso en el número de aplicantes en estudios de ciencias, tecnología y matemática significa un menor número de técnicos y científicos que requieren las naciones, pues son clave para el desarrollo de sus sistemas de ciencia y tecnologías.

El problema no se escapa a Europa que, ante esa realidad, realizó el estudio internacional comparativo ROSE (*Relevance of Science Education*), que pretendía “*identificar los factores afectivos cruciales para el aprendizaje de la CTIM en estudiantes de 15 años*” (Vázquez-Alonso & Manassero, 2009). Más tarde, impulsó el estudio IRIS (*Interests & Recruitment In Science*) para estimular un debate informado sobre una mejor participación de jóvenes y mujeres en estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. El estudio busca, aún, hacer recomendaciones basadas en evidencia informada sobre cómo más jóvenes pueden elegir carreras de ciencia y tecnología. Varias universidades panameñas participaron en este estudio IRIS (2013); siendo la FACINET, la unidad académica que más estudiantes aportó a la muestra nacional.

Hay también la idea de que los jóvenes parecieran inclinarse mayoritariamente por carreras cortas y en áreas donde, en teoría, usen menos matemática para salir adelante. Quintanilla (2006a, 2006b) y Moreno y Del Pino (2017) han analizado tales condiciones como parte de una herencia de los procesos de colonización que ha resultado en luchas por territorio atribuido a la falta de un proyecto nacional o de cooperación entre los países latinoamericanos en el sentido de hacer que la educación científica pueda ser implementada con calidad para la superación de las desigualdades e inequidades sociales y ambientales. Este planteamiento de fortalecer la educación, la ciencia y la cultura, lo presenta la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2021) como “los tres elementos vitales para alcanzar el pleno desarrollo que tanto anhela la región” (párr. 13) como la manera de combatir y erradicar los rastros de pobreza que siguen acechando a Iberoamérica.

El estudio de caso que se describe y analiza revela la apremiante necesidad de cambiar el enfoque con el que se enseñan en niveles elementales y medios, los lenguajes de la vida y en los que se expresan las ciencias; tales como el idioma, la matemática y las tecnologías. Ante ello, retomar el enfoque CTS (ciencia, tecnología y sociedad) planteado para la enseñanza de la ciencia en una facultad de ciencias básicas y en la formación de formadores de ciencias experimentales.

La idea de que la ciencia, tecnología y sociedad (CTS) pueda ser mostrada en el aspecto académico, porque influye sobre el cambio científico-tecnológico y en las consecuencias sociales y ambientales. Palacios et al. (2001) empiezan a manifestarse en los años 60-70, tomó mucha fuerza y sigue vigente por la realidad que tiene en nuestras vidas la vinculación de las ciencias y la tecnología con la sociedad, tanto para el desarrollo colectivo como individual.

El intercambio de ideas entre enseñantes que enfrentan circunstancias similares en la formación motivó a establecer relaciones con universidades que tuvieran programas de movilidad académica y que se interesaran en atender no solo grupos vulnerables, sino también la gran demanda de necesidades para elevar los niveles de aprendizaje y de pensamiento científico de los estudiantes, que luego serán quienes formen a los estudiantes de los niveles básicos y medios.

En ese sentido, la propuesta se va a concretar como la gestión de la formación de una comunidad de aprendizaje con rasgos de internacionalización. Al fin y al cabo, los programas y proyectos educativos de los países latinoamericanos, aunque sean muy cercanos y presenten algunas características semejantes, su configuración de implementación conlleva los rasgos de las distintas culturas. Todavía, quedaba un tema en el que no se pensó y era cualquier posibilidad de formación de un diálogo entre los sistemas educativos nacionales americanos, así como lo hicieron los países de Europa que resultó en el Pacto de Bologna (1999).

Tal como lo refiere la OEI en su Revista Iberoamericana (2013, p. 8) “irrumper con fuerza otras modalidades y fuentes de cooperación al margen de los flujos tradicionales. La cooperación sur-sur (bilateral, regional, triangular) ha registrado un renovado auge en la última década –sobre todo en América Latina–, ha empezado a articular una agenda propia de debate y se ha convertido en un referente a considerar en los foros internacionales. En el ámbito educativo, los países emergentes de mayor desarrollo relativo están llamados a potenciar su liderazgo en el sistema de cooperación internacional.

Esa cooperación para la colaboración e intercambio entre nuestras universidades prospectaba el interés del profesorado panameño por compartir experiencias y desarrollo de comunidades de formadores que aprenden. En ese escenario, surgió el programa de intercambio entre investigadores y profesores de la Universidad de Panamá con la UNESP, para comprender cómo lo hacen en las aulas de esa casa de estudios, de qué manera enseñan a los futuros enseñantes a comprender la dimensión social de la ciencia y la tecnología y cómo han influido en cambios o avances que afectan su cotidianidad y así, proyectada al desarrollo de pensamiento científico de los nuevos enseñantes.

El intercambio permitiría la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo, para la mejor enseñanza de las ciencias y la tecnología principalmente en las carreras de formación de docentes de ciencias. Comprender qué comunidad de aprendizaje ha sido representada por esa vivencia forma parte de objetivo principal de este trabajo que conlleva las preocupaciones de los gestores en la educación para la formación de prácticas y habilidades que puedan concretar tales proyectos.

Desarrollo

Para comenzar, es fundamental la definición de qué comunidades de aprendizaje estamos hablando. Desde esta interrogante nos planteamos la perspectiva de una conceptualización en la que las comunidades de aprendizaje suelen ser de prácticas. De ese modo, los formadores de ciencias experimentales que logran la inclusión y cohesión social en dos contextos distintos, tanto en lenguas como en cultura, hacen concreto ese concepto. A raíz de esto, se parte del pensamiento del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008) estableciendo la comunicación entre los participantes del intercambio propuesto, al observar desde la práctica diaria de quien enseña en la UNESP, y quien le observa de la Universidad de Panamá.

El intercambio de ideas desde la práctica educativa en el aula de los profesores observados, para valorar las estrategias o ideas que llevan adelante para formar en sus áreas de especialidad a los estudiantes se ha concretado en los distintos niveles de formación de grado y posgrado. Al fin y al cabo, las comunidades de aprendizaje y prácticas nos permiten entender cómo llevan las interacciones áulicas, en universidades que forman en ciencias experimentales y exactas, para modelar procesos similares en un programa curricular panameño que promueve un cambio en la forma de acercar a los estudiantes a lo que aprenden, desde su implicación en el cambio social y cultural que una mejor percepción y concepción de la ciencia conlleve en futuros ciudadanos.

Desde la historia, se puede comprender que las comunidades de práctica suelen ser concebidas como distintas historias de aprendizaje y se basan en las raíces de nuestros antepasados. Algunas de ellas se focalizan en el futuro, de allí, que una categoría fundamental para el desarrollo de una comunidad de práctica es el tiempo. A raíz de eso, Wenger (1999) considera que dichas historias son fuentes del recuerdo y del olvido, dado que reconocen nuestro pasado para producir nuevas identidades. Desde las crisis de formación de los profesores de las Ciencias de la Naturaleza en Latinoamérica la búsqueda en común de las dos instituciones estaría en ese sitio: ¿qué otros modelos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza se hacen posibles? ¿qué rasgos comunes se pueden observar? ¿qué distinciones se notan en los currículos y su modo de implementación?

Así que el aprendizaje desde las Teorías de las Comunidades de Práctica se produce en medio de la negociación de significados. La colaboración en la condición de las dos instituciones sería la confirmación de que han sido negociados los significados y sentidos. De allí que, la participación necesita de la influencia de otros y/o de la autoridad personal; y la cosificación requiere: la legislación, las directrices, la autoridad definida institucionalmente, las exposiciones, las demostraciones argumentadas, los planes y, por supuesto, la gestión de todo ese proceso. Wenger (1999) comprende que las historias de aprendizaje implican que: el investigador reconozca que la práctica no es estable; entienda que el aprendizaje supone: compromiso mutuo, empresa conjunta, repertorio compartido, y asuma que la práctica es una estructura emergente por ser, a la vez, perturbable y elástica.

La teoría de las comunidades de prácticas, como lo señala Wenger, tiene como bases epistemológicas las teorías de la experiencia situada y se refieren a las dinámicas cotidianas que abordan la interacción entre las personas y su entorno. Por ello, uno de los principales exponentes es Heidegger a quien se le atribuye la filosofía de la fenomenología, que entiende la cognición como un proceso perceptual conceptualmente mediado y coordinado (Clancey, 1979). Dentro de estas corrientes se encuentran perspectivas educativas como la de John Dewey (1912) y Schön

(2010) quienes conciben al pensamiento como acción y la resolución de problemas como un aspecto esencial para entrar en conversación con las situaciones y dentro de este ámbito también se encuentran las escuelas del interaccionismo simbólico (Blumer, 1962). Todo ese conjunto de teorías y funciones de los abordajes teóricos se acercan de las características centrales de la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza desde una mirada con enfoque CTS.

Con respecto a las teorías de la práctica social, Wenger (1999) aborda la idea de producción y de reproducción en las maneras de participar en el mundo. Su base epistemológica se encuentra en Marx y Engels (2015) quién considera la *'práxis'* dentro de un contexto socio histórico que intenta explicar la materialización de la conciencia y la creación de lo histórico. Por ello, para ese autor, estas teorías hacen énfasis en las relaciones mutuas y las interpretaciones que se hacen con el mundo. De allí que a esta perspectiva se pueda añadir la teoría de Vygotsky planteada por Wertsch y Sohmer (1995), en la que se destaca el compromiso que debe tener la actividad social como fundamento de las funciones cognitivas superiores; consideraciones de vital importancia para el tema planteado con el modelado de prácticas docentes.

Las prácticas que han sido planificadas e implementadas por los profesores de la Universidad de Panamá en la UNESP (Brasil) se podrían comprender cuando Wenger (1999) define la "práctica" como un concepto que connota hacer algo, en un contexto histórico y social que, otorga una estructura y un significado a lo que se hace. En otras palabras, práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana; de allí que, para las comunidades de práctica sea vital las maneras de comprender el mundo, a través de un proceso de negociación de significados. Por ello, la negociación de significados resultaría posible porque una comunidad de práctica es una combinación única de tres elementos fundamentales: dominio de conocimientos, una comunidad de personas y una práctica compartida.

Método

El estudio de caso del tipo analítico desde la visión de Ludke e André (Ana & Lemos, 2018) ha sido elegido por sus rasgos en modo de problematización de un tema, así como por sus condiciones de la existencia de distintas visiones bajo el tema de la posibilidad de implementación de proyectos internacionales. Se notan procesos relevantes como la utilización de los referenciales comunes de modo igual a otros como los teóricos inéditos para unos aún. El estudio de caso, por lo tanto, conlleva las características que fomentan su uso: sea para la confirmación de una práctica exitosa que pueda ser repetida, como lo están haciendo los sujetos en las dos instituciones, sea por prácticas que, en ese caso, no ha resultado solucionar.

Resultados

El resultado que se tiene de esta experiencia es la creación de una comunidad de aprendizaje que interactúa, después de un año y medio, en la gestión de proyectos de investigación que generen actividades de intercambio. La participación en capacitaciones internas de la UP donde se presentan las experiencias de UNESP en un proceso similar al que iniciara la UP en ese momento (2020), además de posibles nuevas colaboraciones entre las áreas de formación y las opciones de

intercambios entre estudiantes y nuevos grupos de docentes que se han interesado en saber cómo lo hacen para asegurar la eficiencia terminal de sus estudiantes.

La vivencia de un grupo de cinco profesores de la Universidad de Panamá, de cada área de conocimiento que se tiene en la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología (FACINET) en UNESCO, es el foco de este estudio de caso. Una profesora de Matemáticas, una de Biología, uno de Física, una de Química y una de Estadística, conformaron la comunidad aprendiente que se trasladó por un mes (de 30 días) a Sao Paulo para observar las prácticas individuales de docentes que forman en las mismas asignaturas que ellos en su universidad. Además, observar y participar en las acciones institucionales que llevan como parte de la formación general de los estudiantes.

Estas experiencias observadas fueron comentadas con los homólogos en la universidad hospedera del grupo de aprendizaje; fueron además presentadas al grupo de profesores en su retorno al país de origen para discutir sobre los aspectos de las prácticas pedagógicas que podrían ser revisadas para asegurar la eficiencia terminal de sus programas.

La selección de los representantes de cada área de conocimiento se hizo en la Universidad de Panamá, por medio de una convocatoria abierta al profesorado activo. Se presentaron los interesados y se constituyó una comisión que seleccionó a los profesores que conformaron la comunidad que se movería al sitio de aprendizaje.

Previo a la selección se establecieron comunicaciones con la UNESP para conocer su disposición a recibir una comunidad de aprendizaje que pudiera mirar sus prácticas y exportar ideas a una nueva comunidad de enseñantes universitarios. Una vez seleccionados los profesores panameños, se informó al coordinador que UNESP indicó los nombres de los participantes en el programa. Se gestionaron los pasajes y viáticos institucionales como parte del programa de la UP, y la UNESP se encargó de gestionar los lugares donde cada uno de los participantes se hospedaría. Se buscó la facilidad de movilización hacia la universidad y la oportunidad de intercambios e interacción que ellos pudieran tener con los miembros de la comunidad académica UNESP.

Al retorno a UP, justo antes de que se declarara el estado de pandemia, llevó a los profesores de esta experiencia a mantenerse comunicados de forma virtual con el equipo de Brasil. Todos se integran en distintas acciones como proyectos o del programa de renovación académica que lleva adelante la FACINET, y que ha seguido en forma híbrida en el tiempo.

Análisis

Se puede considerar en este análisis, para la caracterización de una comunidad de aprendizaje como la presentada, que se han basado en hechos concretos sobre aspectos de las prácticas en aula que pertenecen a todo, y que permite que el equipo siga interactuando de distintos modos, en diversos campos. Pasado un año y medio, la gestión de proyectos de investigación que generen actividades de intercambio entre ambos equipos sigue. Se han generado algunas investigaciones, encuentros virtuales, propuestas comunes a ambas universidades por intereses puntuales, e incluso, se prevé para los próximos años la creación de una formación con doble titulación. Esta última

iniciativa debe ser planificada y revisada oportunamente para el mejoramiento de la enseñanza en carreras de ciencias básicas y exactas.

Esas características del accionar, en este ejercicio, parecen acercarse al conocimiento de que el proceso de internacionalización de las instituciones de educación de un país representa uno de los indicadores de desarrollo y para procesos de reconocimientos institucionales. Además, cambia las miradas hacia la formación de los ciudadanos, trabajadores y personas que forman parte del conjunto de responsabilidades que implementamos en la educación, sobre todo, para la formación universitaria del profesorado de la educación básica, por ejemplo.

La gestión de este proceso de intercambio ha sido decisivo para materializar la misma, pues las capacitaciones internas de la UP donde se presentan las experiencias de UNESP siguen el trabajo de equipo y se continúa trabajando de modo colaborativo de forma síncrona o asíncrona, incluso con distintos sujetos que se han incorporado y otros que van saliendo. Así que, se abrió el escenario para nuevas colaboraciones entre las áreas de formación y las opciones de intercambios, entre estudiantes y nuevos grupos de docentes-investigadores.

Conclusiones

La internacionalización como parte de la cotidianidad del mundo global en el que vivimos, y esta se logra con la gestión de proyectos colaborativos, como este, que permiten la creación de nuevas y más grandes comunidades de aprendizaje de enseñantes que mejoren sus prácticas universitarias.

La creación de comunidades de aprendizaje y la tutoría de profesores en contextos externos a las comunidades propias de las universidades, se facilitan con la virtualidad a la que la pandemia nos obligó. Esto porque nos hizo entender que podemos aprender de los otros y compartir las experiencias de manera paralela con el intercambio dialógico y referencial. Esta será una nueva comunidad de aprendizaje, que se está enfocando en repensar las miradas de la enseñanza de la física y la matemática para los estudiantes que se forman en entornos universitarios y para que sean muy conscientes que ellos a su vez formen ciudadanos globales.

El éxito del proyecto que se comparte tiene que ver con la relevancia y comprensión de los objetivos de la acción propuesta. Además, porque los sujetos que se involucraron en las acciones, las condiciones para que realizaran la estancia surgieron de manera ágil. Finalmente, es importante resaltar que, los indicadores de evaluación del proceso como la difusión y diseminación del conocimiento que ha sido generado en los procesos de observación, reflexión y búsqueda de las teorías que fundamentan esas acciones, se ha logrado de forma puntual y se han resaltado para utilizarlos como modelos en las instancias áulicas de las instituciones participantes.

Esta formación permitió comprensión de la relevancia de la formación de las comunidades de aprendizaje como herramienta que puede fomentar las buenas prácticas para lograr objetivos que se acercan tal como se propuso en el documento Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2020): “nothing is new, but everything has change”. *La formación de las comunidades de aprendizaje parece ser una de esas posibilidades, que la gestión educativa ha implementado con éxito en ese relato de vivencia.*

Referencias

- Ana, W. P. S., & Lemos, G. C. (2018). Metodología Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 4(12). DOI:10.21920/recei72018412531541
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Blumer, H. (1962). La sociedad como interacción simbólica. *Pensamiento sociológico contemporáneo*, 91.
- Clancey, K. (1979). Seminormal operators. *Seminormal Operators*, 1-36.
- Dewey, J. (1912). Perception and organic action. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 9(24), 645-668.
- Interests & Recruitment in Science. (2013). Project. *Factors influencing recruitment, retention and gender equity in science, technology, and mathematics higher education*. <https://cordis.europa.eu/project/id/230043>
- Marx, K., & Engels, F. (2015). *La ideología alemana*. Ediciones Akal.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). Presentación. *Revista Iberoamericana*, 61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a00a.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education: From Disruption to Recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Palacios, E. M. G., Galbarte, J. C. G., Cerezo, J. A. L., Luján, J. L., Gordillo, M. M., Osorio, C., & Valdés, C. (2001). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/ciencia_tecnologia_sociedad.pdf
- Quintanilla, M. (2006a). Identificación, caracterización y evaluación de competencias científicas desde una imagen naturalizada de la ciencia. In M. Quintanilla, & A. Adúriz-Bravo (Eds.), *Enseñar ciencias en el nuevo milenio* (pp. 17-42). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Quintanilla, M. (2006b). La ciencia en la escuela. Un saber fascinante para aprender a 'leer el mundo'. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, 39(2), 177-204. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23897>
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.
- Vásquez-Alonso, A., & Talavera, M. M. (2013, 9-12 de septiembre). *Factores que influyen sobre la elección de estudios superiores de Ciencias y Tecnología* [presentación de la conferencia]. IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. Girona, España. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308586/398598>

Vázquez-Alonso, A., & Manassero, M. A. (2009). La relevancia de la educación científica: Actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y la tecnología. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 27(1), 33-48. <https://ddd.uab.cat/record/39855>

Vázquez-Alonso, A., Manassero, M. A., & Talavera, M. (2010). Actitudes y creencias sobre naturaleza de la ciencia y la tecnología en una muestra representativa de jóvenes estudiantes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(2), 333-352. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART3_Vol9_N2.pdf

Wenger, E. (1999). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significados e identidad*. Ediciones Paidós.

Wertsch, J.V, & Sohmer, R. (1995). Vygotsky sobre el aprendizaje y el desarrollo. *Desarrollo humano*, 38(6), 332-337.



Implementación del modelo híbrido en educación secundaria en la asignatura de matemáticas

Lily Lara Romero
lilylararomero@gmail.com
Secretaría de Educación en Tabasco
México

Introducción

El modelo híbrido propuesto por la Secretaría de Educación Pública durante el ciclo escolar 2021-2022 implicó una serie de retos para su implementación en educación básica, a pesar de que algunos profesores de educación secundaria ya habían tenido experiencia el ciclo escolar anterior en el uso de plataformas Learning Management System (LMS), la plataforma por sus siglas en inglés es una herramienta de enseñanza virtual que se utiliza en enseñanza a distancia, permite la creación de aulas virtuales para impartir una clase.

También entre los colectivos docentes se llevó a cabo la puesta en práctica del desarrollo de contenidos, el diseño de actividades y la evaluación empleando formularios, desde su implementación para los estudiantes representó un desafío por la falta de formación en el uso de las tecnologías para el aprendizaje.

Una de las estrategias llevadas a cabo por la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco fue implementar una serie de talleres de capacitación sobre el uso de la plataforma LMS del entorno Google, para ello se abrió la convocatoria de asistir a los talleres que de forma virtual se llevaron a cabo durante varias emisiones, de tal forma que los profesores de educación básica empezaron su proceso de formación en el uso de la plataforma LMS, videoconferencias, manejo de formularios y el diseño de actividades empleando las herramientas tecnológicas.

A pesar de la capacitación hubo escuelas públicas en el estado de Tabasco que emplearon la plataforma LMS y se centraron en el uso de las videoconferencias como herramientas principales de comunicación y enseñanza.

El diseño de actividades en los entornos de aprendizaje virtual se considera uno de los mayores desafíos, los docentes tuvieron que dejar de lado las actividades diseñadas para entornos presenciales e incorporar el concepto del diseño instruccional desde la plataforma LMS, un diseño instruccional hace referencia "a la forma como se planea el acto educativo donde el diseño de actividades, la planeación, el uso de estrategias, las técnicas, didácticas, la evaluación y la retroalimentación, juegan un papel importante, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje que realizará el estudiante." (Rodríguez, 2020, p. 2) Por otro lado, se requiere el manejo de contenidos basados en el aprendizaje esperado de cada grado escolar y dependen de los niveles de logro de los alumnos en los aprendizajes previos. Los contenidos de acuerdo con Rodríguez (2020)

corresponden a los conceptos que se entregan mediante objetos virtuales como son contenidos multimedia, objetos de aprendizaje, software o contenidos instruccionales, entre otros, que satisfagan las necesidades educativas derivadas de los problemas o expectativas del entorno y que el programa académico en cuestión se propone resolver. (p. 29)

La Evaluación Diagnóstica y Formativa para la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica (MEJOREDUC) "es un proceso que forma parte de la enseñanza, a través del cual se obtiene información sobre los aprendizajes de las y los alumnos al inicio de un periodo. A partir de su análisis y valoración se obtiene una retroalimentación orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública, 2021). Esta evaluación permite obtener un diagnóstico personalizado de los aprendizajes fundamentales alcanzados por las y los alumnos de educación básica, desde segundo de primaria hasta tercero de secundaria, en las áreas de Lectura,

Matemáticas y Formación Cívica y Ética, de acuerdo con los planes y programas de estudio vigentes. Sin embargo, una de las implicaciones negativas al situar el contexto socio-pedagógico en el que se encuentran los estudiantes es que está elaborada en español, no hay respeto a la diversidad relacionadas con las lenguas originarias que se hablan en el estado de Tabasco.

Debido a que los resultados de la evaluación facilitan una devolución formativa útil que, a manera de guía, busca orientar la elaboración de las planeaciones docentes y contribuir a reforzar su práctica pedagógica a nivel grupal, e individual con los alumnos que más lo requieran, considerando tanto los aprendizajes ya consolidados por los estudiantes, como los que aún les representan un mayor reto y requieren de atención focalizada, los docentes que emplean una plataforma LMS requieren ser curadores de contenidos.

El rol del docente que planea con los resultados del diagnóstico implica

seleccionar contenidos como un proceso de formación integral del estudiante, donde logre la comprensión y abordaje de estos en diferentes formatos multimedia. Al mismo tiempo debe relacionar la actividad tanto con objetivos generales, como a los específicos, incluidos la adquisición y apropiación de las destrezas, habilidades, y valores, mediante las cuales se han de cumplir los mismos (Rodríguez, 2020, p. 30).

La implementación del modelo híbrido en la Escuela Secundaria General #1 "Jaime Torres Bodet" de la ciudad de Villahermosa, Tabasco, se llevó a cabo durante los meses de septiembre a marzo del ciclo escolar 2021-2022, en el turno matutino, empleando la plataforma LMS Google con tres grupos de primer grado en la asignatura de matemáticas, basado su diseño en el modelo ADDIE. Se considera un modelo de diseño instruccional para desarrollar contenidos en plataformas.

El modelo ADDIE está compuesto de cinco fases (IT Madrid Digital School, 2021): en la fase de análisis se recoge, analiza, se detectan necesidades de instrucción, se toma en cuenta la audiencia, los recursos disponibles y en general todo lo involucrado con la tarea; la fase de diseño se basa en el análisis, se diseñan los materiales y la evaluación necesaria para alcanzar los objetivos de instrucción fijados; en la fase de desarrollo se valida y crean los materiales digitales, así como los instrumentos de evaluación de los mismos; en la fase de implementación se proporcionan las instrucciones correspondientes para instalar el curso en la plataforma LMS Google; y en la fase de evaluación se valora el grado de asimilación del conocimiento, el rol del e-tutor en la instrucción y los recursos digitales empleados.

Durante su ejecución se empleó la plataforma LMS Google *Classroom*, el sistema de videoconferencias *Gmeet* y el uso de formularios *Gform* para diseñar materiales digitales empleando los contenidos seleccionados por el docente, con la finalidad de mejorar y consolidar los aprendizajes esperados de la asignatura de matemáticas.

Modelo de diseño instruccional para la creación de contenidos de matemáticas en secundaria

Las tareas que ejerce el diseñador instruccional están relacionadas con la participación del desarrollo de ambientes de aprendizajes apoyados en las TIC, en los cuales los estudiantes trabajan actividades de aprendizaje.

En lo que respecta al diseño instruccional se empleó el modelo ADDIE, propuesto como modelo de diseño instruccional, los investigadores pioneros introducen el término ADDIE de forma intencionada para “representar un modelo que enfatiza las interconexiones entre el desarrollo de intervenciones de instrucción y de intervenciones de mejora, cuyo proceso involucra el análisis, el diseño, el desarrollo, la implementación y la evaluación” (Molenda, M., Pershing, J. A. y Reigeluth, C., 1996). El énfasis del diseño instruccional radica en la puesta en común de problemas auténticos y reales en los ambientes de aprendizaje, donde se busca favorecer la implicación intelectual y emocional de los estudiantes.

Método

El objetivo general del proyecto de intervención es implementar el modelo híbrido basado en desarrollar contenido de los aprendizajes fundamentales de primer grado de matemáticas digitalizados para propiciar la adquisición de competencias digitales, la asimilación del aprendizaje y la metacognición de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Procedimiento

El proyecto de intervención educativa se llevó a cabo en los grupos de primer año de secundaria en los grupos “A”, “D” y “E” de la Escuela Secundaria General #1 “Jaime Torres Bodet”. La población era de 240 estudiantes inscritos en primer grado del turno matutino, pero la muestra se determinó por el acceso a los grupos como docente frente a grupo de 111 estudiantes de la asignatura de matemáticas. La técnica para la obtención de datos es instrumental ya que la prueba estandarizada se aplicó en dos fechas: al inicio del ciclo escolar y en el mes de febrero. Los formatos propuestos por el Consejo Nacional de Evaluación fueron en línea mediante un formulario auto evaluable y la segunda del mismo modo.

Las categorías de análisis se establecieron a partir de la instrumentación de la prueba estandarizada: categoría institucional, los resultados de la evaluación diagnóstica del consejo de evaluación en matemáticas de primero de secundaria; la categoría de tareas escolares, el registro de las fichas de trabajo en la plataforma LMS y la reflexión del propio estudiante sobre su proceso de aprendizaje también anotadas en la plataforma.

El instrumento denominado evaluación diagnóstica estandarizada de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación consistió en 45 reactivos de matemáticas divididos en tres unidades de análisis: 19 reactivos para sentido numérico y pensamiento algebraico (SNYPA), 16 reactivos para forma espacio y medida (FEYM) y 10 reactivos para manejo de la información (MI). Cabe agregar que el mismo instrumento se aplicó en una segunda fase a mediados del mes de febrero.

Se planteó la necesidad de emplear la investigación-acción como una forma de reflexión de la práctica educativa, así como las fases del modelo ADDIE en el diseño instruccional de contenidos en la plataforma LMS Google. (Ver tabla 1)

Tabla 1

Momentos de la investigación-acción del profesor y el modelo ADDIE

Momentos de la investigación-acción del profesor	Fases del modelo ADDIE
Planificación	Análisis, diseño y desarrollo
Actuación	Implementación
Observación	Implementación
Reflexión	Evaluación

Nota: Aquí se muestra el procedimiento de análisis acorde a las fases del modelo ADDIE, esta propuesta de Morales (2022), permite al docente reflexionar y llevar a cabo un registro de la fase de implementación, mejorando la actuación en su rol de tutor en línea.

Resultados

En la fase de planificación se llevaron a cabo las siguientes acciones: se diseñaron las aulas virtuales; se diseñaron y planearon estrategias, actividades, recursos educativos abiertos, juegos digitales para promover habilidades de concentración, cálculo mental y manejo de medios; entre las actividades se propuso el empleo del *sudoku*, acertijos, juegos con dados digitales, entre otros. También se redactaron elementos para contextualizar proyectos; se definieron los temas y subtemas en la plataforma LMS, así como la evaluación de los aprendizajes esperados empleando rúbricas, listas de cotejo y reflexión metacognitiva.

Los resultados del inicio del ciclo escolar mostraron rezago en los aprendizajes esperados de las unidades de análisis, ya que en promedio solo acertaron el 35.3% en SNYPA, 36.4% de FEYM y 36% de MI como media porcentual de los tres grupos (tabla 2).

Tabla 2

Resultados de las evaluaciones estandarizadas promovidas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, MEJOREDU en los grupos de 1ºA, 1ºD y 1ºE de matemáticas en educación secundaria

EJES	Sentido numérico y pensamiento algebraico			Forma espacio y medida			Manejo de la información		
	Septiembre	Febrero	Diferencia	Septiembre	Febrero	Diferencia	Septiembre	Febrero	Diferencia
1ºA	30.3	68.1	+37.8	34.7	70.8	+36.1	30.6	60.2	+29.6
1ºD	38.2	65.4	+27.2	37	69.5	+32.5	44.4	79.5	+35.1
1ºE	37.4	63.4	+26	37.7	60.1	+22.4	33.1	68.7	+35.6
Promedio general de aciertos	35.3	65.6	+30.3	36.4	66.8	+30.4	36	69.4	+33.4

En el segundo momento después de llevar a cabo la intervención empleando el modelo híbrido a través de la plataforma LMS Google, se observó una mejora en los resultados de la segunda evaluación estandarizada la cual se instrumentó en el mes de febrero. Se observó un incremento porcentual en general, en la unidad de análisis FEYM del 30.3%, en SNYPA 30.4% y en MI 33.4%.

En la fase de implementación los estudiantes recibieron vía correo electrónico un texto digital que incluía los temas y subtemas de los aprendizajes fundamentales, las fechas de entrega de los productos de aprendizaje, su alta en la plataforma LMS Google de su aula virtual, así como un organizador gráfico de las tres unidades de análisis de primer grado de secundaria en la asignatura de matemáticas.

Las actividades programadas se llevaron a cabo de forma sincrónica dos veces por semana durante 50 minutos cada una a través de videoconferencias; el rol de la profesora consistía en pedir a los estudiantes presentaran los resultados de los problemas planteados en las fichas de trabajo diseñadas por la docente; los estudiantes compartían pantalla de sus resultados, se proporcionaba un espacio de reflexión sobre los temas seleccionados de los aprendizajes fundamentales; se pedía a los estudiantes enviaran con anticipación la ficha de trabajo resuelta. Se comentaban los vídeos y recursos educativos abiertos de cada subtema y los estudiantes participaban respondiendo preguntas centradas en los objetivos de aprendizaje. Se observa una participación global del 80% de asistencia y cumplimiento de las actividades en tiempo y forma de los estudiantes de los tres grupos de primer grado en cada una de las aulas virtuales.

La evaluación de los aprendizajes fundamentales se llevó a cabo cada dos semanas empleando diversos instrumentos de evaluación, entre ellos se tienen listas de cotejo, rúbricas, reflexión metacognitiva todos autoadministrables a través del *Gform*. Se llevaron a cabo dos pruebas en línea durante los meses de intervención, elaboradas por la docente basadas en los contenidos digitales y se instrumentaron las dos pruebas estandarizadas propuestas por MEJOREDU. En la plataforma se brindó retroalimentación individualizada a cada estudiante mediante la calificación de las tareas, esto permitió sugerir videos, infografías, diapositivas, podcast y juegos para promover el cálculo mental y pensamiento estratégico. Uno de los juegos que fomentó el pensamiento estratégico fue el SUDOKU en línea y SortPUz.

En lo que se refiere a la reflexión metacognitiva de los estudiantes, se plantearon preguntas sobre su propio proceso de aprendizaje: ¿qué aprendí?, ¿por qué es importante lo-que aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, entre otras. Después de una lectura sobre las mujeres matemáticas se propició la reflexión y se planteó la pregunta ¿Por qué es importante que las mujeres estudien matemáticas? en la LMS Google, entre otras reflexiones se encuentra:

La educación es esencial para que las mujeres puedan alcanzar la igualdad de género y convertirse al mismo tiempo, las mujeres educadas benefician a las sociedades enteras (Alumna_1A).

La lectura nos muestra como solo por ser mujeres tuvimos que trabajar el doble o el triple si queríamos estudiar o tener alguna especialidad y que si lo intentábamos muchas personas hombres y mujeres decían que era incorrecto y que lo único en lo que debíamos concentrarnos era en tener una familia o en mantener a los esposos felices (Alumna_1D).

Otra de las actividades diseñadas como proyecto es el proyecto fiesta, los estudiantes aplicaban los aprendizajes fundamentales en la organización de una fiesta; después de valorar el proyecto, los estudiantes en plenaria sincrónica mostraron los presupuestos, las operaciones que tuvieron que realizar, las tablas y gráficas comparativas de los presupuestos por categoría de fiesta: fiesta de cumpleaños, carnes asadas, fiesta en el cine, albercada, entre otras.

En la fase metacognitiva escribieron en la plataforma LMS Google para que les había servido hacer el proyecto. Entre otras respuestas se tiene registrada:

Lo que aprendí en el proyecto fiesta fue que hay que organizarse al momento de hacer las compras para que no te pases del presupuesto del que tienen planeado; hay que comparar precios que te puedan convenir, hacer divisiones para ver cuánto de comida y refrescos hay que comprar (Alumno_1E).

Aprendí cómo sacar presupuestos, a no cometer un error porque puede llevar a costar más o costar menos de lo que es investigar paquetes, ya sea de salones, meseros, comida, etc. No confundirme al multiplicar y hacer bien las operaciones de proporcionalidad (Alumna_1D).

Si bien llevaron a cabo actividades a través de fichas diseñadas por la profesora, también los estudiantes propusieron actividades para demostrar la asimilación del aprendizaje; estas se encuentran registradas en la plataforma LMS Google. El uso de la plataforma LMS Google permitió registrar las actividades, así la evaluación formativa implicó que los estudiantes subieran las fichas hasta tres veces con la finalidad de mejorar los resultados de los problemas, de este modo se propicia una evaluación con fines de mejora continua.

Conclusiones

La implementación del modelo híbrido en la enseñanza de las matemáticas de educación secundaria se llevó a cabo mediante tres sesiones presenciales, con acompañamiento docente por cada grupo en cada semana mediante videoconferencia con una duración de cincuenta minutos. Los estudiantes empleaban la plataforma LMS para llevar a cabo las actividades de aprendizaje.

Se demuestra que los estudiantes de primer grado adquirieron habilidades en el uso de herramientas digitales de la plataforma LMS Google, así como el acceso a videoconferencias y responder cuestionarios en línea. Al emplear recursos digitales elaborados por la docente, los estudiantes tuvieron disponibles los materiales antes de la clase sincrónica. La comunicación con la docente también empleó el uso del correo de la plataforma y los comentarios a los alumnos para retroalimentar los temas.

El modelo híbrido ofrece las ventajas de que los alumnos pueden ver, analizar y leer los recursos educativos propuestos en los tiempos asincrónicos. Las fichas de trabajo basadas en los resultados del diagnóstico están contextualizados a la realidad de los estudiantes y acorde a los niveles cognitivos de la asignatura de matemáticas. La tarea de adaptar los contenidos en aulas diversificadas implicó el empleo de materiales diversos en un mismo tema, de tal forma que los estudiantes tuvieran diferentes opciones de percibir y asimilar los contenidos para responder las fichas de trabajo.

Una de las ventajas del diseño instruccional de emplear el modelo ADDIE en educación secundaria es el papel del docente como curador de contenidos, ya que al implementar las actividades se requiere seleccionar recursos educativos abiertos en diferentes formatos digitales, además de construir contenidos digitales acorde a cada tema seleccionado de los aprendizajes fundamentales. La flexibilización curricular se relaciona con la reflexión del docente sobre los materiales empleados y la asimilación del aprendizaje de cada estudiante tomando en cuenta la inclusión y la diversidad. Se posibilita el empleo de estrategias diversificadas y la retroalimentación oportuna al devolver la calificación de las tareas en la plataforma LMS Google y al favorecer que los estudiantes pudieran reenviar la tarea corregida empleando sus propios recursos de autocontrol y metacognitivos.

Finalmente, se considera que una de las desventajas del empleo de la plataforma LMS Google en educación secundaria fue la brecha de desigualdad tecnológica. Al menos el 20% de cada grupo tuvo problemas para enviar tareas por la falta de datos.

Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2021). *Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Editorial CONALITEG.

IT Madrid Digital School. (2021, 23 de noviembre). *Qué es el modelo ADDIE y cómo aplicarlo*. <https://www.itmadrid.com/que-es-el-modelo-addie-y-como-aplicarlo/>.

Molenda, M., Pershing, J. A. y Reigeluth, C. (1996). *Designing Instructional Systems*. (Editor ASTD Training and Development), 4a Ed. New York. McGraw-Hill.

Morales, B. (2022). Diseño Instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura*, 14(1) 80-95. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/2160>.

Rodríguez Hoyos, J. J. (2020). *Diseño instruccional de cursos virtuales*. Politécnico Colombiano Jaime Izas Cadavid. <https://www.politecnicojic.edu.co/images/downloads/polivirtual/normatividad/guia-diseno-instruccional-cursos-virtuales.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Lineamientos específicos para la realización de las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las y los alumnos de educación básica correspondientes al ciclo escolar 2022-2023*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://cutt.ly/i4xvdbi>



Comunidad educativa sobre evaluación socioformativa de Objetos Digitales de Aprendizaje

Karina Rodríguez Cortés

krodriguez@g.upn.mx

Unidad UPN 097 Sur de la Cdmx, México

Rosa María González Isasi

rosygisa@gmail.com

Celia Reyes Anaya

celiareyes21@gmail.com

Unidad UPN 281 Cd. Victoria, Tamaulipas, México

México

Introducción

Con la colaboración de ocho investigadores y 14 participantes, mediante una metodología de casos múltiple, está en proceso el desarrollo de una investigación que tiene como propósito integrar una comunidad de aprendizaje para formar a estudiantes de licenciatura y posgrado de cuatro Unidades UPN (de la Ciudad de México y de Ciudad Victoria), y dos de Escuelas Normales (de Ciudad Victoria), en el enfoque de evaluación socioformativa, diseño didáctico y uso de ODA para el logro de los aprendizajes de sus alumnos. La investigación responde al problema surgido en el contexto de la pandemia SARS-CoV2 (COVID-19), relacionado con la falta de formación de los estudiantes de licenciaturas y posgrado en el enfoque de evaluación socioformativa para el diseño, modificación y/o aplicación de objetos digitales de aprendizaje para la mediación pedagógica.

En el entorno educativo se identifica una problemática latente al utilizar la tecnología desde una perspectiva de mediación educativa tradicional en donde lo único que cambia es el medio para brindar los contenidos. El proceso de enseñanza-aprendizaje continúa siendo caracterizado por una comunicación unidimensional, el alumno ejecuta una serie de actividades para desarrollar las capacidades de orden inferior como la repetición y la representación, es por ello que es relevante el rol activo que desempeñan tanto los docentes en el proceso como los estudiantes, que la comunicación sea dinámica y bidireccional; a través de actividades que se lleven a cabo tanto de manera sincrónica como asincrónica, y que se destaquen trabajos individuales y colaborativos.

En ese proceso, Fallon (2015) explica que los Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA) pueden jugar un papel relevante. Para resolver el problema planteado, se diseñó e instrumentó la investigación "Evaluación socioformativa en ambientes educativos con objetos digitales de aprendizaje", de la que se presenta solamente la primera fase.

Método

El enfoque metodológico es de estudio de casos múltiples, ya que posibilita el desarrollo de generalizaciones analíticas y realizar derivaciones teóricas (Yin, 1994). En los principios de este método se incluyen, entre otros:

- Centrarse en un aspecto a la vez,
- Reconocer a los alumnos como fuentes importantes de información,
- Explorar las prácticas y recursos (ODA),
- Orientar y reorientar el diseño pedagógico con evaluación socioformativa de aprendizajes con el uso de ODA,
- Articular experiencias y aprendizaje, y
- Recopilar sistemáticamente la información (Mishra & Kohler, 2006).

El número de casos se asegurará que sea de 4 o mayor, de forma que permita generar teoría, como afirmó Eisenhardt (1989), aunque no existe un número ideal de casos, entre cuatro y diez es adecuado, pues se puede trabajar bien y es empíricamente conveniente. Esto, congruente con los

planteamientos de Lincoln y Guba (1985), quienes recomendaron que el número de casos fuera suficiente para que permitiera lograr el punto de la saturación y redundancia.

Los sujetos de estudio serán los profesores de grupo y sus alumnos de al menos 4 escuelas de educación básica, media superior y superior. Se emplearán instrumentos cualitativos para la recolección de la información: registros de observación de las clases (transcrito de los videos de clase) y entrevistas semiestructuradas (transcritas de los audios) a los profesores participantes.

El desarrollo de la investigación se pretende realizar en dos etapas, pero en el presente trabajo solamente se da cuenta del avance de la primera:

1. Conseguir el consentimiento de profesores y alumnos participantes.
2. Conformar comunidades de aprendizaje.
3. Desarrollar un taller con la participación de los profesores, sobre la evaluación socioformativa, el uso de ODA y la planeación didáctica que los incluya.
4. Seleccionar o diseñar los ODA para contenidos que se aborden durante 2 a 3 hrs. en una o varias sesiones, dependiendo del nivel y grado educativo que cursen los estudiantes.

Desarrollo

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004) planteó cuatro de las competencias que los docentes tienen que desarrollar para la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación: pedagógica, centrada en la práctica instruccional de los docentes y su conocimiento del plan de estudios; colaboración u trabajo en red, potencial comunicativo de las TIC para extender el aprendizaje más allá del salón de clase, y en los efectos sobre el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades en los docentes; tecnológica, relacionada con los nuevos derechos y responsabilidades, entre éstos el acceso igualitario a recursos tecnológicos; y aspectos técnicos, vinculados al área técnica del aprendizaje permanente, relacionados con la actualización constante en *hardware* y *software* a medida que emergen nuevos desarrollos tecnológicos.

En tanto que Prendes (2010) perfiló un “Modelo teórico para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” en educación, que contiene lo disciplinar, tecnológico y pedagógico que integra los siguientes tipos de conocimiento:

- Conocimiento del contenido: conocimiento de la disciplina que se enseña o es aprendida.
- Contenido pedagógico: procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje, y cómo estos abarcan los propósitos de la educación, sus valores y objetivos.
- Conocimiento tecnológico: comprende las habilidades requeridas para utilizar tecnologías específicas, incluyendo las tecnologías estándar como libros o pizarrones y otras más avanzadas como internet o video digital, distinguiendo las posibilidades y límites inherentes a la tecnología específica y aquellas que son impuestas desde el exterior.

- **Conocimiento técnico-pedagógico:** forma de conocer la tecnología y la educación distintas (sic) a la que sostienen los expertos. Integra las habilidades necesarias para modificar las tecnologías que no están diseñadas, en un primer momento, para el campo educativo y las prácticas pedagógicas tradicionales, pensadas para contextos en los que la tecnología no ha avanzado a pasos acelerados.
- **Conocimiento tecnológico del contenido:** incluye dos aspectos, la interconexión necesaria entre el contenido y la tecnología, y las variaciones que pueden modificar el contenido dependiendo de la tecnología utilizada para su presentación.
- **Conocimiento pedagógico del contenido:** considera la integración de conceptos y de técnicas pedagógicas, el entendimiento de qué afecta los niveles de dificultad de los distintos aspectos del currículum, la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes y la adherencia a tecnologías epistemológicas.
- **Conocimiento técnico-pedagógico del contenido:** integra todos los conocimientos anteriores (p.26).

Bajo dicho marco metodológico y conceptual, el propósito de la primera fase del proyecto de investigación consiste en gestionar una comunidad de aprendizaje colaborativa de tres integrantes, colaboradores y participantes del Cuerpo Académico UPN-125, a partir del Desarrollo de un Taller "Evaluación socioformativa en ambientes educativos con el uso de ODA" realizado del 29 de marzo al 7 de abril de 2022, en modalidad a distancia a través de la plataforma Moodle y videollamadas *Teams*.

Dado que la línea de generación de conocimiento del Cuerpo Académico UPN-125 se centra en ambientes educativos innovadores, a partir de aquí se gestionaron redes de colaboración en contextos virtuales áulicos con 24 participantes distribuidos como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 1

Participantes en el proyecto

Cantidad	Participantes	Institución
3	Estudiantes de Maestría	UPN 097 Sur CDMX
1	Estudiante de Maestría	UPN-Victoria
1	Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
3	Estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Cd. Victoria, Tamaulipas
2	Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar de Escuela	Escuela Normal de Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda" Cd. Victoria, Tamaulipas
9	Estudiantes de Licenciatura en Psicología	UPN-Puebla
1	Docente de Educación Media Superior	UPN-Victoria
2	Docentes de Educación Primaria	UPN-Victoria

El propósito del taller fue reconocer la evaluación socioformativa como una herramienta para valorar el uso de objetos digitales de aprendizaje.

Las temáticas analizadas fueron:

Tema 1: Evaluación socioformativa.

Tema 2: Taxonomía socioformativa.

Tema 3: Instrumentos de evaluación socioformativa.

Tema 4: Retroalimentación.

Resultados

El aspecto central de la experiencia sistematizada es el interés de los participantes por diseñar, aplicar y evaluar en su práctica docente rúbricas de evaluación socioformativa a partir del uso de objetos digitales de aprendizaje en educación básica, media superior y superior. Con fines de presentación, los resultados se concentran en tres aspectos, obtenidos de la cuarta sesión de dos horas, grabada y transcrita. Los códigos son: R, para registro, 1, 2 ... 4; C, para coordinador, 1, 2, 3; CB, para colaborador 1, 2 ...4; y P, para participante, 1, 2 ...4.

En el aspecto conceptual: Además del diseño del Taller de "Evaluación socioformativa en ambientes educativos con el uso de ODA", en la revisión bibliográfica de elementos teóricos fue importante ofrecer un bagaje amplio para contar con un marco interpretativo que sirvió de referente para el diseño de rúbricas en el lugar donde realizan su práctica docente. En este aspecto se analizaron indicadores y se reflexionó sobre su importancia en las sesiones virtuales.

Porque estaba escuchando maestros sobre lo que me gustó mucho lo de las normales, que se están formando ahorita, que tienen esa gran oportunidad aquí de estar interactuando con otros maestros que tienen oportunidad de ir aplicando todo esto nuevo que va a ser de gran ayuda y que van a hacer grandes profesionales de la educación (R4P3).

En el aspecto procedimental: Se privilegió el aspecto tecnológico, ya que la conformación y actividades desarrolladas en la Comunidad de Aprendizaje ser realizaron a través de:

- a. Plataforma *Moodle*: Se diseñó el aula específica para el Taller, con una planificación basada en la Secuencia Didáctica con los tres momentos de Inicio, Desarrollo y Cierre con los recursos bibliográficos. Se crearon cuentas de usuario y contraseña para todos los participantes.
- b. VideoseSIONES *Teams*. Se envió correo oportuno para que pudieran asistir a las sesiones virtuales interactivas.

Me gustó mucho cómo se llevó a cabo el taller, también me es interesante. No es un curso, no es una plática. Vamos a hacer interacción en video y creo que es justo lo que yo esperaba. Y que se dio también este aspecto en cuanto a las salas, cómo subimos también los elementos a la plataforma, cómo aprendimos a relacionarnos en los diferentes grupos, creo que también me agrado y me parece que lograron hacerlo lo teórico que nos quisieron compartir. Lo lograron hacer práctico y desde ahí podría vivenciarlo de otra forma (R4P3).

En el aspecto actitudinal: Se promovió el trabajo colaborativo entre los participantes, al organizar en cada sesión equipos rotativos para dar mayor dinamismo, así mismo los colaboradores se integraron en salas diferenciadas para apoyar o resolver dudas que se presentaron.

Empezamos a trabajar desde la horizontalidad, en el proceso de formación, la invitación de los primeros días de trabajo pues se ejercía todavía esta función de directividad, y bueno, ahora a mí me da mucho gusto que de la mano de los colegas fueran otro tipo de proyectos, otro tipo de productos y tengan planteamientos totalmente diferentes. Y yo veo también una actitud distinta en su desempeño ahora que tenemos oportunidad desde la presencialidad compartir algunas sesiones. Creo que la experiencia le permitirá a este grupo de compañeras alumnas de replantear el ejercicio de la planeación. Creo que les permitirá visualizar un ejercicio profesional desde una perspectiva distinta. No solamente desde esta versión directiva prescriptiva ellas han estado discutiendo de las formas y los niveles con que se desarrolla el curriculum, y creo que la perspectiva socioformativa les estará dando mayores elementos para ser profesionales de apoyo a la educación, con un esquema diferente, de colaboración, de ejercicio al trabajo didáctico y de ejercicio al trabajo evaluativo (R4CB2).

La integración de temas abordados en el taller permitió la movilización de saberes. Los participantes lograron diferenciar los tres tipos de saberes, así como los aprendizajes esperados para la construcción de rúbricas que fueron compartidas, discutidas, pero sobre todo valoradas como un producto de gran relevancia en el taller.

Eso, dos cosas me voy a llevar de este taller. La socialización como uno de los ejes importantes y la retroalimentación. Por supuesto, están los seis ejes y que yo recuperé casi desde la primera sesión la necesidad de entender lo propuesto por Tobón¹ y usted mencionó en la parte inicial, en la primera actividad que el propósito es comprender los seis ejes y cómo llevarlo a la práctica educativa. A mí me lleva a hacer un análisis de mi práctica docente en cuanto a qué acciones tomar, para qué tomarlas y la importancia del mismo ejercicio (R4P1).

El producto final del taller fue una rúbrica socioformativa socializada con los compañeros del grupo, a la que a partir de la retroalimentación se le fueron agregando elementos para enriquecerla.

Conclusiones

Los participantes mostraron interés en la socioformación y en los procesos de evaluación de ODAs, y lograron diseñar las rúbricas socioformativas para tal fin, como se reflejó en el cierre del taller. La participación de los colaboradores reflejó un reconocimiento de los principios básicos de la socioformación, que se concreta en las rúbricas que construyeron, y que servirán no solo para la investigación en la que participan, sino que serán de utilidad en momentos subsecuentes en su trabajo como docentes.

La primera fase de la investigación se ha cubierto, al integrar una comunidad educativa con las capacidades y conocimientos para evaluar ODAs desde el enfoque socioformativo.

¹ Se refiere al texto analizado en el taller de Tobón Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa Estrategias e instrumentos*. Kresearch.

Referencias

Blindé, J. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: Informe anual de la UNESCO, Ediciones Unesco.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550.

Fallon, G. (2015). Digital Learning Objects and the development of students' thinking skills (Chapter 3). En N. Wright y D. Forbes (Eds.), *Digital Smarts: Enhancing Learning and Teaching*. Wilf Malcom Institute of Education Research.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry [Investigación naturalista]*. Sage.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge* [El conocimiento del contenido pedagógico tecnológico: un nuevo marco para el conocimiento docente]. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.

Prendes, M. P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española. Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas*. Ministerio de Educación de España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura. (2008). *Etapas hacia las sociedades del conocimiento. Material de referencia para comunicadores*. IPS.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5).



El abordaje pedagógico de los modelos híbridos guiado por el aprendizaje profundo a través de competencias y su relación con las habilidades socioemocionales

Saraí Cárdenas Mata

ca328027@uaeh.edu.mx

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

México

María Guadalupe Veytia Bucheli

maria_veytia@uaeh.edu.mx

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

México

Introducción

Con el surgimiento del internet, la vida se ha transformado, y ante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, el uso de éste creció exponencialmente por lo que la vida cambió de manera radical, además que se ha formado un vínculo virtual con la sociedad, pues ha sido el medio por el que se socializa, se labora, se usa como medio de distracción entre muchas otras cosas, pues el nivel de desarrollo tecnológico y de las ciencias en el siglo XXI impone nuevos desafíos.

El virus SARS-CoV-2, o COVID-19 como se le conoce, ha dado origen a una pandemia y la reclusión de la sociedad a nivel global para salvaguardar la salud y la vida misma. Esta enfermedad respiratoria comenzó en diciembre del 2019 en una provincia de China, pero fue hasta marzo del 2020 cuando fue declarada pandemia global. A más de un año de su evolución aún existen muchos detalles relacionados con el contagio, con la forma en que ataca el virus y de las tantas secuelas que ha dejado a nivel físico, psicológico, emocional y neuronal, de lo que no hay duda es del alto grado de contagio que existe, dejando en México a septiembre de 2021 un estimado de 3,573,044 casos positivos donde el 50.5% son mujeres y el 49.95% son hombres, y las defunciones estimadas son de 285,117 casos (OPS, 2021). Aunque la tendencia a los contagios se concentra en adultos mayores, con el paso del tiempo se han presentado más casos en la población más joven, incluso en niños (Castro, 2020; DGE, 2021).

En el siglo XXI la educación no es exclusiva de la escuela o de la casa; es decir, de lo que se conoce como educación formal, no formal e informal, pero en cualquiera de los distintos ámbitos, es una realidad que la educación se han visto trastocada por el Internet y junto con él se da origen al ingreso de las redes sociales que han ido escalando en importancia, atención e interés por los diversos usuarios. Los constantes avances de la globalización han propiciado una fuerte influencia en la sociedad dentro de un ciberespacio, no sólo por el exceso de informacionalismo, sino por la afección que éste tiene en el aspecto socioemocional.

En la educación actual se busca un aprendizaje integral, lo que implica que se produzca un desarrollo físico, cognitivo, social y emocional (SEP, 2017), sin embargo la educación formal, es decir, la escolarizada, está completamente separada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo cual resulta impensable debido a que la escuela está considerada como un espacio físico y que debido al COVID-19, cerró y se trasladó a los hogares por lo que hoy en día las redes sociales y el ciberespacio cumplen una labor importante (BID, 2020), donde se conjuga aspectos técnicos que provienen de la tecnología con distintas habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que orienten no sólo al desarrollo de habilidades duras o técnicas, sino también de las habilidades socioemocionales desde un abordaje pedagógico con modelos híbridos; es decir, desde una experiencia unificada que tiene lugar en la presencialidad y en la virtualidad (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento [CIPPEC], 2021).

Desarrollo

Los cambios educativos efectuados por el COVID-19

No todo lo que se sabe es porque se aprendió en la escuela. El ser un humano es un ente biopsicosocial, es decir, que aprende no sólo en un sistema escolarizado sino en su entorno, llámese familia, comunidad, cultura, iglesia, amigos, etc. En la actualidad, en la era de la tecnología, todos estos entornos donde el ser humano convive se han ido modificando, por lo que el aprendizaje adquirido proviene de todas partes (Díaz, 2018). Se parte de este punto, acotando la diferencia entre los tipos de educación la, cual está dividida en formal, no formal e informal.

La primera de ellas tiene una equivalencia al sistema educativo, ya que se imparte en establecimientos educativos aprobados, está reglado, institucionalizado, cronológicamente graduado, estructurado, tiene una secuencia regular de ciclos por lo que es jerarquizado; la enseñanza es intencionada bajo los lineamientos curriculares programados y dirigidos por el profesor (Lebrun, 2015 & COESPO, 2017).

El segundo de estos es aquel que tiene un lugar fuera de las instituciones regladas y formativas, ya que el aprendizaje es de carácter abierto y voluntario, así como el objetivo que mueve al aprendiz el cual es intencional y al ser deliberado, se puede dar en cualquier etapa de la vida, además de existir un reconocimiento social y en su mayoría de los casos orientado a la empleabilidad, ya que es considerado como una competencia adicional (Quesada, et.al., 2015).

Finalmente, la educación informal, es el resultado de actividades cotidianas y los recursos e influencias en el que el aprendiz adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimientos con la familia, los amigos, el trabajo, es decir, en su ambiente. Este tipo de educación no sigue un currículo ni conduce a una certificación, sin embargo, existe un reconocimiento social motivado por experiencias e influencia de pares. (Corpas, 2016 & Pérez, Negre & Lizana 2017), "la educación informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que, aun siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente" Touriñán (1996, p.67).

Además, aprender no corresponde a la exclusividad de uno o de otro tipo de educación, el aprendizaje es participar en prácticas sociales, ser conocido y reconocido como competente por los integrantes de la sociedad y adquirir conocimiento debido a la práctica llevada a cabo en determinado contexto (Garnier, 2018).

Existe énfasis en la evaluación de la educación formal donde la OCDE (2018), a través de los resultados del programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), muestra el bajo desempeño en lectura, matemáticas y ciencias. Con relación al nivel socioemocional solo se hace referencia al *bullying* sufrido con un 23% en México. Estas cifras adaptadas a la actual realidad escolar ante una nueva normalidad (provisional) enfrenta la educación a una ruptura tradicional en la enseñanza, obligándola al uso de las TIC para la implementación del contenido curricular con la finalidad de "salvar" el año escolar, adentrándola a nuevos terrenos generando una enorme cantidad de problemas de difícil resolución (Álvarez, 2020).

El sistema educativo mexicano se ha enfrentado a carencias constantes y ante la pandemia por el coronavirus vino a profundizarlas especialmente para los estudiantes (infantes, adolescentes y jóvenes) en situación de alta vulnerabilidad, pues al cerrar el acceso a las escuelas las problemáticas se volvieron más grandes y surgieron otras nuevas (García, 2021). Continuando con esta misma autora "la Covid-19 llegó y las carencias en la disponibilidad educativa se profundizaron generando que 285,360 estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 no pudieran terminarlo porque perdieron contacto con sus maestros o porque sus escuelas cerraron temporal o definitivamente" (p. 1); sin embargo, el difícil acceso a internet y la situación económica son aspectos importantes que se acentuaron en gran parte del país.

Además, ante el aislamiento sanitario y cambios en el panorama social y educativo, los docentes experimentan la descontextualización cognitiva y el afrontamiento a nuevas prácticas, así como, en el aspecto socioemocional que son fundamentales para la construcción de la motivación en el sentido del aprendizaje tanto cognitivo, como no cognitivo en una construcción emocional en la virtualidad. Dentro de las prácticas en lo cotidiano está la alteración de los tiempos y espacios de vida, uno de los principales cambios fueron las emociones primarias como el miedo, ira, asco o alegría (Piracón, 2020; Terigi, 2020).

Las emociones están asociadas a la identidad, es decir, al temperamento, personalidad y motivación que permiten los impulsos y dan respuestas ante las diferentes situaciones que influyen en las personas, en este sentido, en el seminario virtual, titulado "Los impactos de la pandemia en la salud emocional de niñas, niños y adolescentes, y herramientas para mitigarlos" realizado por la Universidad de Guadalajara, las autoras mencionan que las emociones son la brújula que los seres humanos tienen, además de ello se van moldeando por el entorno y las personas con las que se convive, así mismo se señala que los adolescentes pueden expresar distintas emociones en un solo día tales como frustración, cansancio, miedo; y por otro lado los adultos son espectadores al verlos aislados, que comen mal o desmotivados (Morquecho et al., 2020).

También se hace mención de que los adultos no saben conectar con sus emociones, y dentro del panorama de la importancia que tienen las emociones se hace alusión que cuando se tiene el ánimo positivo, los seres humanos tienden a una visión panorámica; es decir, donde se procesan los acontecimientos de manera global, lo que lleva a tener mejores conexiones con la mente, en otras palabras, la flexibilidad del pensamiento. Por el contrario, cuando el ánimo es negativo se tiende a ver los detalles que permite darle vueltas a lo mismo; Morquecho, et al. (2020) manifiesta "Debemos tomar las emociones tan en serio como tomamos los intelectos en el sistema educativo. Nunca desentendernos de ellas, pues son un aspecto central de la humanidad" (p.1).

En este orden de ideas, las habilidades socioemocionales se consideran igual o más importantes que las habilidades cognitivas o duras, pero no son independientes una de la otra ya que se estimulan entre sí para mejorar, logrando así, que el estudiante consiga resultados positivos (OCDE, 2015). Siguiendo esta línea, la literatura muestra que las habilidades socioemocionales permiten el ajuste emocional, disminuyen los problemas de internalización y les proporcionan mejores estrategias de afrontamiento (Gomez-Baya et.al., 2017; Rodríguez-Ledo et al., 2018; García, 2018).

Para atender el concepto de habilidades socioemocionales, se parte de la concepción de habilidades, las cuales dependerán de la perspectiva en la que se busca. En este sentido, la tradición

anglosajona dice que la habilidad o *skill* se utiliza como equivalencia de “saber cómo” o “técnica”; así pues, “las habilidades tienen su fundamento en lo que las personas son capaces de hacer desde sus condiciones neurofisiopsicológicas; éstas pueden ser específicas, cuando son requeridas en ciertas tareas, e integrativas cuando se realizan en situaciones complejas” (Ruvalcaba-Romero et.al., 2017, p.4).

Las habilidades comenzaron a ser estudiadas hasta el siglo XX. Se hace una distinción clara a partir de que se conoce el término para las habilidades cognitivas, las cuales refieren a la capacidad de interpretar, reflexionar, razonar, pensar de forma abstracta y se tienen ideas complejas para la resolución de problemas, es decir, habilidades intelectuales y rendimiento académico (Duckworth & Yeager, 2015; Ortega et.al., 2016).

En este sentido, en estudios longitudinales de las habilidades socioemocionales, Duckworth y Yeager (2015) señalan que se puede predecir el desempeño académico, económico, social, psicológico y el bienestar físico. La perseverancia, sociabilidad y curiosidad son características de las habilidades socioemocionales que, como el nombre lo indica, están estrechamente relacionadas con las emociones dado que se encuentran en todos los comportamientos y se encargan de motivar, energizar y dirigir tanto el pensamiento como la conducta (West, 2016).

Estos mismos autores plantean que una apropiada expresión emocional es la habilidad para comprender el estado emocional interno, el cual no tiene que corresponder con la expresión externa; es decir, expresar las emociones de forma adecuada, lo que supone ser inteligentes emocionales o maduros emocionales. La regulación de las emociones incluye la impulsividad, ira, violencia, tolerancia; así como perseverar en alcanzar los objetivos a pesar de las dificultades. En este sentido, existen variables que funcionan de indicadores individuales y que son parte de un resultado del tipo socializador que predomina en cada cultura y en el contexto en el que se desenvuelve (Lozano, 2014).

Es importante mencionar que no existen buenas o malas emociones, pero sí la manera en que se expresan o se actúa sobre ellas, de ahí el énfasis de la toma de conciencia de lo que se siente, conocer y reconocer las emociones ayuda a que los estudiantes se conozcan y acepten por lo que permitirá que regulen y expresen su sentir con pertinencia siempre en el sentido de salvaguardar su identidad y su integridad. Esto no es exclusivo de los estudiantes, para el perfil docente también; se deben desarrollar las habilidades socioemocionales que dentro de los distintos tipos educativos el rol de los docentes se amplía no solo en lo presencial sino también con el uso de las tecnologías (Agenda Educativa, 2020).

En este sentido es importante señalar que no existe un modelo único para un abordaje pedagógico que establezca la educación integral en la combinación de las habilidades duras y blandas, pues el sistema educativo debe desarrollar su propio modelo adaptado al contexto de aplicación, además de la integración de las condiciones sanitarias y la estrategia tecnológica en coordinación con las comunidades educativas en donde la presencialidad y la educación a distancia debe ser adaptada para cada nivel educativo (BID, 2020).

El abordaje pedagógico deberá ser guiado por modelos de aprendizaje profundo; es decir, la integración de la perspectiva crítica en determinado aprendizaje para una mejor comprensión y retención del conocimiento a largo plazo, en la complementación de la teoría y la práctica (vida real),

logrando así una motivación intrínseca y aprendizaje con significado, es por ello que el docente debe estar en la búsqueda de aprendizaje profundo para establecer estrategias didácticas que establezcan relación con el contenido disciplinar en relación con las experiencias diarias (Orellana-Guevara, C., 2020).

Aravena (2018) dice que el aprendizaje profundo es “avanzar hacia un modelo de aprendizaje que promueva en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, comunicación efectiva, innovación y resolución de problemas a través de la indagación y colaboración, parece ser clave” (p. 7); en este sentido, Ortega-Díaz y Hernández-Pérez (2015) mencionan que algunos aspectos de este tipo de aprendizaje son “la interpretación, comprensión, conexión y aplicación de conocimientos” (p. 215), el autoaprendizaje estimula la motivación y desarrolla habilidades que fomentarán el aprendizaje en todo tiempo.

Equipamiento y conectividad

Pese a ello, la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC, 2018) tuvo como objetivo específico de la línea educativa avanzar el uso de las TIC en la educación reevaluando los sistemas educativos y capacitación a intervinientes; sin embargo, en un enfoque mayor que no sea dejarle al sistema educativo la responsabilidad como formador, es necesario potenciar las capacidades de las nuevas generaciones teniendo como beneficio el mundo digital (Trucco & Palma, 2020).

En América Latina y el Caribe (CEPAL), la actividad que más tiempo ocupa de las horas libres en los adolescentes incluyen las “pantallas”; es decir, no solo la televisión, también los dispositivos electrónicos tales como tablets, teléfonos celulares y otros, debido a que hacen uso de ellos para interactuar en las redes sociales, o jugar en los videojuegos y en los diferentes ciberespacios, los cuales les dan un sentido de pertenencia donde comparten en un espacio social conductas, señales y códigos socioculturales (Ullmann & Milosavljevic, 2016).

En México, según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), se estima que hay casi 124.7 millones de personas de las cuales el 26% se encuentra estudiando el nivel básico secundaria; además, según estudios, el internet es la TIC más usada a nivel nacional debido a que 66 personas de cada 100 la utilizan, el 73% son de zona urbana y el 41% de zona rural. Las actividades por internet más usadas son las redes sociales con el 51%, los contenidos audiovisuales con el 49% y actividades de capacitación o educación con el 46% (IFT, 2019; INEGI, 2018).

Así pues, la Asociación de Internet México (2021) en el 17º estudio sobre los hábitos de los usuarios muestra que en el periodo del 12 de abril al 6 de mayo existen 84.1 millones de internautas y el 72% representan la población 6 años o más, en el que se muestra un equilibrio de género; los estudios revelan que la media tarde y la noche son los horarios de mayor conexión en internet, aunque, el 28.2% reportan conectarse a internet todo el día por igual siendo el horario promedio que pasan diariamente en internet 8 horas con 20 minutos, aunque el 67% de los internautas están conectados las 24 hrs. Las actividades más usadas son las redes sociales, chats, mails, ver películas/series, escuchar música, consultar mapas, videoconferencias, cursos en línea, y las redes sociales ocupan el primer lugar con un 91.4% de su uso a través del dispositivo móvil con un 95.1%.

Conceptos clave de aprendizaje mediado por tecnología

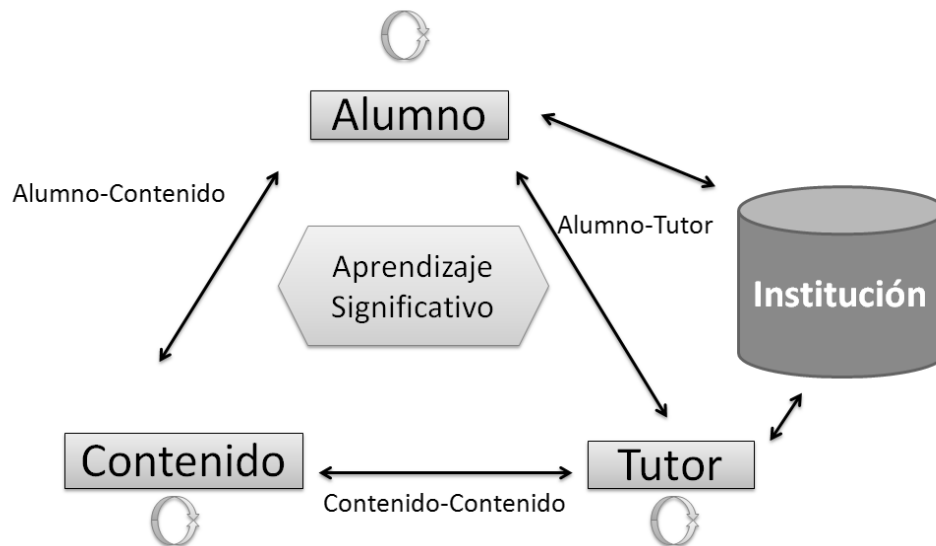
La tecnología es una dimensión del cambio social en el que la evolución y transformación de las sociedades radica en ámbitos multidimensionales de interacción como lo son los culturales, económicos, políticos y tecnológicos. Con la llegada de la *Web 2.0*, la comunicación, el informacionalismo y la colaboración de las relaciones sociales mediadas por las tecnologías se ha convertido en un fenómeno por el boom de las redes sociales como lo son *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* y *Twitter*, entre otros (Flores et al. 2016; Ditrendia, 2019).

La evolución del internet no se hace esperar y con ello surge la web, Martín, Hernández y Mendoza (2017) y Dimas y Jiménez (2015) señalan que la Web 2.0 es la segunda generación de la *www* (*World Wide Web*), **término acuñado en el 2004 por Dale Dougherty y Craig Cline; es una red que sufre un cambio del *html* estático a webs más dinámicas, organizadas y para aplicaciones de servicio, así como una comunicación abierta; esta versión contiene herramientas que mantiene al usuario como un apoyo activo en su participación, es por ello que también es conocida como la red social; es decir, se agrupan usuarios con intereses en común. Esta versión de la red no está limitada del uso y bondades en educación ya sea formal, no formal e informal.**

De manera que algunas herramientas utilizadas en la actualidad se componen por una amplia variedad de redes sociales, *blogs*, *wikis* y servicios multimedia interconectados (para el intercambio eficiente de la información) también otras herramientas de texto, imagen, video, sonido, marcadores sociales como *Icoi.us* o *StumbleUpon*, herramientas de ofimática online como *Google docs* o *Zoo*, creación de sitios web como *Google, Page, Creator* o *Weebly*, publicación de videos como *YouTube*, es decir, son las herramientas con las que los adolescentes de secundaria conviven a diario a través de sus diferentes dispositivos, ya sea para búsqueda de información o bien para socializar entre pares.

Cada vez son más los estudios que se enfocan en un entorno virtual de aprendizaje en contraste con la educación tradicional de carácter presencial. La Agenda Educativa (2020) dice que “las medidas de distanciamiento social harán necesario recurrir a modelos de educación híbrida, que combinen aprendizaje en la escuela y en los hogares mediado por tecnología” (p. 1), en este sentido Anderson y Kuskis (2007, en Moreno, 2015) dice que existen seis tipos de interacción en la que se desarrolla la educación a distancia que involucra la triada de herramientas, elementos pedagógicos y tecnológicos (ver figura 1).

- Interacción entre alumno-tutor y alumno-institución
- Interacción entre alumno y alumno
- Interacción entre alumno y contenido
- Interacción entre tutor y contenido
- Interacción entre tutor y tutor
- Interacción entre contenido y contenido

Figura 1*Triada de interacción de educación a distancia*

Nota: Modelos de interacción en un sistema de educación a distancia, desde el modelo instruccional de Garrison y Anderson (1998 en Moreno, 2015).

Se puede apreciar que el tutor es quien mantiene el punto de interacción principal, el cual es generador relacional del contenido a partir de los diseños de los distintos sitios web o plataformas, tomando en cuenta a las instituciones y las expectativas que tienen los estudiantes,

en este sentido y de modo directo, el proceso de interacción que se genera en un sistema de educación a distancia involucra la participación de contenido, herramientas, institución, servicios estudiantiles y tutores con el fin de promover un proceso de aprendizaje significativo, en donde el alumno es el destinatario de todas estas interacciones. (Moreno, 2015, pp. 234-235)

- El Banco Interamericano de Desarrollo (2020) hace mención que en la nueva normalidad se enfatizan experiencias centradas en el estudiante, se busca una educación integral donde las experiencias individualizadas recibidas por instrucción y retroalimentación marquen el ritmo del aprendizaje, a este respecto se hace mención de algunos conceptos clave de aprendizaje mediado por la tecnología:
- Aprendizaje en línea se refiere al aprendizaje que se facilita por completo mediante el uso de herramientas
- Aprendizaje a distancia o remoto ocurre cuando los maestros, los estudiantes y las aulas están separados y utilizan una variedad de enfoques, incluido el enfoque en línea, generalmente a distancias físicas significativas.
- Aprendizaje remoto de emergencia ha surgido para describir mediadas de emergencia para trasladar la instrucción de las escuelas físicas a los hogares en los modos en línea y fuera de

línea. Su objetivo no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino proporcionar acceso temporal, que volverá a ser presencial una vez haya disminuido la emergencia. Durante el cierre de las escuelas este fue el modelo implementado.

- Blended learning implica una combinación de experiencias presenciales y digitales que generalmente se entregan como parte de una experiencia física en el aula.
- Aprendizaje híbrido es un enfoque híbrido que alterna educación presencial con educación a distancia mediada por tecnología. Se basa en los éxitos del aprendizaje blended, aprendizaje remoto de emergencia, a distancia y en línea para crear intencionalmente experiencias centradas en el alumno que sean profundamente personalizadas, relevante y atractivas. (p. 6)

Por otro lado, están los ambientes de aprendizaje constructivista desde la aproximación sociocultural según Jonassen (1994 en Osorio, 2010) que se caracterizan por tener representaciones de la realidad, múltiples representaciones simplificadas del mundo real, enfatiza la construcción de conocimiento y tareas auténticas en un contexto significativo, motivan la reflexión sobre la experiencia, el conocimiento es dependiente del contenido y el contexto, construcción de conocimiento colaborativo por medio de la negociación social.

Después del confinamiento por el COVID-19 el regreso a las aulas ha sido paulatino con medidas de distanciamiento social derivado de esta crisis sanitaria, dando paso a una educación híbrida que combine el aprendizaje presencial, es decir, en la escuela y en los hogares mediado por tecnología dando una continuidad pedagógica de manera remota, algo que es completamente nuevo y aunque conforme ha pasado el tiempo la presencialidad en las escuelas han ido avanzando se espera la adopción de la educación híbrida con calidad, inclusión y flexibilidad (Agenda Educativa, 2020).

La educación híbrida

El rol de los profesores del siglo XXI es distinto, pues ahora las exigencias piden que sean capacitados, innovadores y creativos, y el cambio a una educación híbrida implica un cambio institucional de liderazgo y docente, así como un cambio cultural, pues el cambio en la enseñanza implica empoderar a los estudiantes como aprendices, contextualizando el conocimiento motivándolo a capitalizar las experiencias escolares previas para una incorporación en las TIC y así potenciar el aprendizaje profundo (Lideres Educativos, 2018).

La educación híbrida es una educación mediada solo por tecnologías digitales y basada en el aprovechamiento de multimodalidades. Es una enseñanza centrada en una combinatoria de modalidades virtuales de aprendizaje, tanto sincrónicas como asincrónicas. En el caso de la educación sincrónica, se manifiesta en una enseñanza sincrónica virtual, y en actividades en laboratorios digitales presenciales o en red para la adquisición de competencias. En el caso de la educación asincrónica de tipo virtual, se puede apoyar tanto en plataformas LMS, solo de uso de recursos, de actividades prácticas o incluso con presencia y trabajos de tutores como en plataformas de MOOC sin presencia tutorial. (Rama, 2021)

En los ambientes híbridos de aprendizaje hay un claro objetivo de un acercamiento a la mezcla de dos modelos educativos de enseñanza y aprendizaje, es decir, el sistema educativo tradicional

cara a cara con el sistema *e-learning* (Osorio, 2010), las clases híbridas permiten la flexibilización del tiempo invertido al estudio de acuerdo a las posibilidades y el uso de un tiempo o del otro dependerá de las competencias, contenido y del tutor, por ejemplo en una clase híbrida puede ser 90 por ciento en línea y el 10 restante presencial.

La educación híbrida implica la construcción de una nueva educación sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales de manera dinámica para la promoción de la creación en la diversidad de ambientes; es la expresión de la articulación entre el trabajo docente con la virtualidad de tal forma que busca la mejora de las experiencias en la enseñanza aprendizaje por parte del alumnado y profesorado (Rama, 2021).

El material didáctico puede ser también híbrido como promotor de motivación, autonomía y aprendizaje, significativo, activo y colaborativo. Egbert (2007), plantea una clase híbrida se debe considerar:

- Dar oportunidades colaborativas
- Proporcionar el programa en multimedia
- Facilitar apoyo para los aprendices
- Comprender los tipos de TIC a utilizar
- Proveer retroalimentación y oportunidades para auto evaluación
- La institución tendrá la infraestructura para los aspectos tecnológicos
- Tener claridad en las herramientas multimedia a utilizar
- Realizar actividades en línea
- Las actividades deberán cumplir con la complejidad para el aprendizaje

La educación híbrida se apoya en aspectos tecnológicos tanto de conectividad sincrónica por medio de plataformas como *Zoom, Google, Team*; plataformas con tutores de LMS como *Moodle, Canvas, Schoology, Blackboard* y plataformas MOOC como *Miriada X* o *Coursera*; simuladores o realidad aumentada (Rama, 2021). El objetivo de cada una de las herramientas es el aporte de conocimientos o destrezas para la adquisición de las competencias establecidas con la variación de cada modalidad.

Siguiendo con este mismo autor se presenta a continuación el ejemplo de la construcción de un currículo híbrido dinámico (ver tabla 1) con la combinación de las modalidades en función de objetivos de aprendizaje utilizando tecnologías digitales con base en la pertinencia y eficacia de las TIC para alcanzar una competencia específica.

Tabla 1*Currículo híbrido dinámico de participación de las modalidades*

Modalidad	Tiempo	Objetivos
Actividades presenciales con participación de los docentes prácticos.	%	Visión general del curso, objetivos, presentaciones personales, evacuar dudas y consultas.
Actividades sincrónicas de docentes y asistentes.	%	Videoconferencias, transferir análisis y enfoques.
Plataforma LMS	%	Lecturas, trabajo en plataformas. Actividades colaborativas.
Laboratorio Informático	%	Realización de tareas, prácticas con el uso de software o simuladores.
Plataformas MOOCs, Cursos Masivos abiertos y a distancia.	%	Contenidos o reforzamiento de contenidos adicionales con certificaciones complementarias.
Actividades presenciales sin participación de docentes.	%	Evaluaciones individuales o de trabajos colaborativos.

Nota: Esquema de planificación de la participación de las modalidades para la adquisición de la competencia que se establezca, tomado de Rama (2021).

Conclusiones/Reflexiones

En suma, las transformaciones sociales y el proceso de globalización son factores que no dejan lugar a duda que la educación, pese a estar dividida en estos tres tipos, permite una interacción donde se complementan entre ellas; es decir, aquella teoría e investigaciones que se les enseña a los estudiantes también la puede poner en práctica, o bien aprender desde la práctica, no sólo en casa y con amigos, sino desde la perspectiva de los escenarios de socialización que se mantiene con sus iguales y con otras personas de esta enormidad que constituye el ciberespacio.

La implementación del modelo educativo híbrido debe ir más allá de la pandemia y debe estar enfocada a una transformación en el sector educativo, donde el avance tecnológico acelerado por la crisis sanitaria de COVID-19 ha puesto en disyuntiva el uso de las TIC en combinación con las pedagogías para la mejora de los aprendizajes en busca de soluciones para la reducción de las disparidades de tal forma que se puedan incorporar las tecnologías y funjan como un acelerador de pedagogías para mejorar los aprendizajes y así empoderar a los docentes y estudiantes.

Aunque los escenarios híbridos dan una gran variedad de alternativas como el modelo simultáneo, alterno, adaptado a necesidades o basado en actividades y contenidos, integrarlos al sistema educativo requiere asegurar el acceso al equipamiento e infraestructura de la conectividad de calidad, diagnóstico que se debe precisar tanto en los estudiantes y docentes como en las instituciones de acuerdo en cada jurisdicción, adaptación compleja del trabajo escolar y las condiciones de los involucrados (institución, directivos, docentes, estudiantes y familia).

La pandemia colocó mayores limitaciones desde lo sanitario al sector educativo, no solo por la llenura de las aulas, el coste y la desarticulación en el aprendizaje a distancia, es por ello que este modelo híbrido entre lo sincrónico y asincrónico digital cambia el rol del profesor como motivador, articulador y no solo como transmisor de información, tomando el papel de guía para animar el aprendizaje y ser parte motivador en los estudiantes como creadores de aprendizajes de forma crítica.

Referencias

- Agenda Educativa, (2020). *4 pilares para hacer realidad la educación híbrida*. <https://cutt.ly/l1rMuid>
- Aravena, F. (2018). Aprendizaje profundo: Una demanda necesaria para participar en la sociedad del siglo XXI. *Líderes Educativos*. <https://cutt.ly/Y1rMFq6>
- Asociación de Internet Mx (2021). 17° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de los Usuarios de Internet en México 2021. The Competitive Intelligence Unit. <https://cutt.ly/01rMXet>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. <https://cutt.ly/b1rMMkC>
- Castro, L. R. (2020). Coronavirus, una historia en desarrollo. *Revista médica de Chile, Santiago, Chile*, 148(2), pp. 143-144 <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872020000200143>
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) (agosto, 2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. <https://cutt.ly/z1r1jlq>
- COESPO (2017). *Asistencia y movilidad escolar Estado de México*. <https://cutt.ly/t1r1QOZ>
- Corpas, A. M. (2016). La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Didáctica de la lengua y la literatura* (24), 68-91. <https://cutt.ly/c1r1FC9>
- DGE (20-09-2021). Covid-19 Tablero México. Información General. Gobierno de México. Recuperado desde: <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Díaz, M. I. (2018). *Niñez y educación en el espacio público de Pachuca. Un estudio sobre el papel educativo del parque de la familia y el jardín del maestro*. [Tesis de maestría Universidad Autónoma de Hidalgo]. <https://cutt.ly/w1ttBAo>
- Dimas, R. J. y Jiménez, B. I. (2015). *Herramientas Web 2.0, aciertos y desaciertos de implementación*. Universidad de la Sabana, 1-22 <https://cutt.ly/81r182y>
- Ditrendia. (2019). *Informe ditrendia: Mobile en España y el Mundo 2019*. Digital Marketing Trends, Asociación de Marketing de España, 1-13, <https://cutt.ly/G1tECsH>
- Duckworth, A y Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Egbert, J. (2007). CALL environments. Research, practice, and critical issues. Alexandria, VA: TESOL.

Flores, S. O., Jiménez, M., González, M.G., Aragón, E.K. & Gazpar, J.L. (2016). Hábitos de los adolescentes sobre el uso de las Redes Sociales: caso de estudio en secundarias públicas. *Revista Digital Universitaria*, 17(10), 1-12. <https://cutt.ly/31tRTES>

García, C. B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*. 19(6) 1-17 <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>.

Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire?, CAIRN.INFO. Carrefours de l'éducation 1(45) 13-21 <https://cutt.ly/91tRMO9>

Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S. & Gaspar de Matos, M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104 303-312 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>

Instituto Federal de Telecomunicaciones, Ift. (2019). *Uso de las TIC y actividades por internet en México: Impacto de las características sociodemográficas de la población* (versión 2019) 1-95, <https://cutt.ly/o1tT9K8>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2018). Comunicado de Prensa: En México 71.3 millones de usuarios de Internet y 17.4 millones de hogares con conexión a este servicio: ENDUTIH 2017. INEGI. <https://cutt.ly/v1tYe1E>

Lebrun, A. A. Ma. (2015). La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos del Perú. *Consensus*, 20(2), 25-40. <https://doi.org/10.33539/consensus.2015.v20n2.405>

Lozano, V. A. (2014). Teoría de Teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, (40), 11-36. <https://cutt.ly/h1tYOfE>

Martín, M., Hernández, C., y Mendoza, S. (2017). Ambientes de aprendizaje basados en herramientas web para el Desarrollo de competencias TIC en la docencia. *Perspectivas*, 2(1), 97-104. <https://doi.org/10.22463/25909215.1282>

Morquecho, A. C., Aguilar, M. M., García, A. E., y Sánchez, M. M. (2020). *Los impactos de la pandemia en la salud emocional de niñas, niños y adolescentes, y herramientas para mitigarlos*. [Webinar] Universidad de Guadalajara. <http://www.webinars.udg.mx/>

Orellana-Guevara, C. (2020). Aprendizaje profundo en la formación docente: experiencia con estudiantes de Enseñanza de la Educación de la Universidad de Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas* 22(33), 208-221 DOI: 10.22458/ie.v22i33.3125

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (20-09-2021). Brote de enfermedad por el Coronavirus (COVID-19). Situación de la Región de las Américas por el brote de COVID-19. <https://cutt.ly/i1tU7Rf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (10 de marzo de 2015). Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales. 1-4 <https://cutt.ly/F1tIs7I>

- Ortega, I. & Villanova, N. (2016). *Generación Z. El último salto generacional*. ATREVIA Deusto Business School. 1-20 <https://cutt.ly/C4BSb5W>
- Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximjai* 11(4) 213-220, <https://cutt.ly/J1tOxA9>
- Osorio, G. L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 7(1) pp. 1-9, <https://cutt.ly/m1tPi2R>
- Piracón, J. (2020). Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza. En Dussel, I. Ferrante, P. Pulfer, D. (Comp) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria. <https://cutt.ly/Q1tP6YH>
- Quesada-Pallares, C., Fernández-de-Alavá, M. & Rebollar-Sánchez, E.M. (2015). Diferencias de género en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal: situación actual en España. *Bordón revista de pedagogía*, 67(3), 123-141 <https://cutt.ly/h1tSc8A>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL. <https://cutt.ly/C1tDr1l>
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo, S., Celma, L. & Cardoso, M.J. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 681-701. <https://cutt.ly/l1tDHtE>
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J. & Fuerte, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 77-90, <https://cutt.ly/P1tD7YC>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Planes y programas de estudio. Mapa curricular. Educación básica secundaria. <https://cutt.ly/h1tFi9y>
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I. Ferrante, P. Pulfer, D. (Comp) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria. <https://cutt.ly/Q1tP6YH>
- Touriñán, L. J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. <<Formales>>, <<no formales>> e <<informales>>. *Teoría educativa* (8) 55-79. <https://cutt.ly/j1tFDtS>
- Trucco, D., y Palma, A. (2020). Infancia y adolescencia en la era digital. Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://cutt.ly/Y1tGeqC>
- Ullmann, H. y Milosavljevic, V. (2016). *El derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia. El uso del tiempo en la adolescencia. desafíos* Boletín de la infancia y adolescencia. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://cutt.ly/Z1tGdG0>
- West, R. M. (2016). *Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's Districts*. Evidence Speaks core Reports. <https://cutt.ly/O1tGnEY>

