

EDUCACIÓN DE CALIDAD Y TECNOLOGÍAS



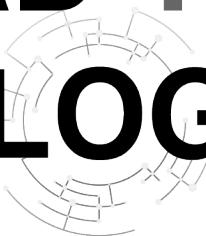
EXPERIENCIAS, ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS



- **Coordinadores**

Ernesto Roque Rodríguez
Evelio Gerónimo Bautista

EDUCACIÓN DE CALIDAD Y TECNOLOGÍAS



EXPERIENCIAS, ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS

- **Coordinadores**

Ernesto Roque Rodríguez
Evelio Gerónimo Bautista

**Educación de calidad y tecnologías.
Experiencias, análisis y estrategias**

D.R. © Ernesto Roque Rodríguez, Evelio Gerónimo Bautista
Primera edición: Octubre de 2023

Edición en formato digital:

Ave Editorial

www.aveeditorial.com

ISBN: 978-607-8153-86-2

Portada: _____

Los autores de este libro estuvieron de acuerdo en que para garantizar la calidad académica y pertinencia de cada uno de los capítulos, estos fueran sometidos a doble dictaminación por expertos en el área de estudio.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS

Queda rigurosamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, método o en cualquier forma electrónica o mecánica, sin la autorización escrita de quienes son titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley.

Hecho en México / *Made in Mexico*

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC

Pbro. Lic. Francisco Ramírez Yáñez

Rector del Sistema UNIVA

Dra. María Cristina Martínez Arrona

Directora General Académica del Sistema UNIVA

Pbro. Lic. Armando González Escoto

Director de Publicaciones

Dra. Yadira del Refugio Robles Irazoqui

Directora UNIVA Guadalajara

Mtra. Miriam Yanet Romero Fernández

Directora de Educación Superior, Plantel Guadalajara

Mtra. María Guadalupe Jiménez Hernández

*Directora de Posgrados, Investigación y Educación Continua
UNIVA Guadalajara*

Dra. Irma Livier De Regil Sánchez

Jefa de Investigación UNIVA Guadalajara

Índice

Agradecimiento	5
Prólogo.....	6
Introducción	8
Deserción en la educación superior a distancia	14
Ernesto Roque Rodríguez	
Eduardo Gerardo Rosas González	
Entornos personales de aprendizaje como apoyo a las trayectorias formativas: experiencias de aplicación	32
Guillermo Isaac González-Rodríguez	
Myrna Tovar Vergara	
José G. Vargas-Hernández	
La formación de la ética y los valores en el marco de la calidad educativa	53
Oscar Zúñiga Sánchez	
Relatos de los docentes acerca del uso de las TICC para una educación de calidad en la UPN 142.....	68
Adriana Graziette Mesa Pérez	
Estrategias pedagógicas en la enseñanza- aprendizaje en la UNIVA Campus Guadalajara.....	88
Evelio Gerónimo Bautista	
Blanca Leticia Ríos García	
Semblanza de los autores.....	107

Agradecimiento

Agradecemos a la Dra. Carmen Yolanda Quintero Reyes, titular de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ), su colaboración y disposición para la elaboración del prólogo de este libro.

Al seminario de investigación de RECREA Jalisco, de donde surgió la idea del proyecto, la cual se circunscribe dentro del objetivo cinco educaciones de calidad.

A la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) por facilitar los procesos e infraestructura.

Al Rector de la UNIVA, Padre Francisco Ramírez Yáñez por su apoyo en la realización de este libro.

A la Maestra Marcela Velasco Valdivia, directora general de administración y finanzas de la UNIVA por su apoyo en la gestión de los procesos COETCYJAL.

A la Maestra Erika Flores Vargas, Coordinadora de Seguimiento a Proyectos institucionales de la UNIVA quien apoyo en la gestión ante COETCYJAL.

De manera muy especial al Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco (COETCYJAL) del gobierno del Estado de Jalisco por los recursos financieros para la impresión y tramitación del ISBN del libro.

Al Dr. José Luis Arias López, director de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por su apoyo en el desarrollo de la obra.

Prólogo

La reflexión colectiva, honesta y profunda siempre será una oportunidad para transitar a nuevas rutas que nos lleven a nuevos aprendizajes, así esta obra.

Aprender implica permanecer, tener mejores condiciones para el aprendizaje y lograr una formación integral, potenciando herramientas tecnológicas diversas. Elementos sustantivos de este libro que nos permitirán un acercamiento a partir de distintas investigaciones, experiencias e instituciones. Todos los autores, aún en contextos diversos, plantean elementos en común que nos permite problematizar el rol de la universidad para garantizar procesos educativos de calidad y los usos diversos de las TIC, TAC, TAP o TEP.

Comprender problemáticas educativas añejas como el abandono escolar, sigue siendo un reto que se asume con la complejidad necesaria para tener nuevas lecturas de un fenómeno constante en muchos niveles educativos, principalmente en educación media superior y superior. Integrar además el abandono en educación superior a distancia, requiere una exploración minuciosa desde las mediaciones tecnológicas hasta las condiciones sociales que inciden en ello, por ello en el primer capítulo surgen interrogantes que nos acercan a esta comprensión. Un fenómeno que se agudiza durante la pandemia y que en estos momentos ningún sistema educativo ha logrado conocer en su totalidad los efectos educativos que ha dejado la pandemia.

Estas reflexiones con las que inicia el primer capítulo de Ernesto Roque Rodríguez y Eduardo Gerardo Rosas González invitan a plantear nuevas estrategias de prevención a esta problemática y ofreciendo algunas pistas que garanticen la permanencia de los estudiantes en la educación superior a distancia, y una de ellas es el fortalecimiento de un diálogo con calidad, las interacciones constantes, favorecer un ambiente de integración del estudiante para ofrecer un verdadero acompañamiento que atienda las necesidades de los estudiantes.

Así mismo Guillermo Isaac González Rodríguez, Myrna Tovar Vergara y José Vargas Hernández, abren el debate de la importancia de los entornos personales de aprendizaje (PLE) para los universitarios sin dejar de lado el rol social de la universidad desde su sentido crítico. Los procesos institucionales asimétricos entre las universidades inciden considerablemente en las trayectorias formativas y su calidad, los diversos recursos tecnológicos, sus diseños y consistencia durante la pandemia abren nuevas brechas de aprendizaje para los universitarios. De ahí la importancia de profundizar en la comprensión de los ambientes o entornos de aprendizaje digital para garantizar trayectorias formativas de calidad.

Los planteamientos de la educación centrada en la experiencia, en donde la realidad, el contexto del universitario son conexiones vivas que determinan, potencian e impulsan su aprendizaje. Así lo que se evidenció durante el confinamiento fue justamente que el aprendizaje se puede lograr más allá de los muros escolares a través de las herramientas personales que se crean para potenciar el aprendizaje.

Las reflexiones fundamentales del capítulo de Oscar Zúñiga Sánchez, nos hace reconocer las percepciones de los profesores universitarios con relación a una formación integral de los estudiantes. En ese mismo sentido se reconoce la vigencia del marco de la calidad educativa como apuntala los procesos permanentes y para ello la enseñanza de la ética y los valores son un rasgo fundamental para lograr una formación integral que impulse un desarrollo humano, creativo, crítico y con justicia social de los universitarios. El debate de una educación de calidad no está ajeno a la discusión del uso de las tecnologías de la información, porque, así como lo propone Zúñiga, la formación integral incluye todos los ámbitos de desarrollo del estudiante, y debe mantenerse una postura abierta y sistémica para la comprensión de una verdadera formación integral.

Cuando transitamos hacia el artículo de Adriana Graziette Mesa Pérez nos lanza una invitación a nuevas conceptualizaciones de la calidad educativa y realiza un recuento histórico interesante de como el concepto mismo ha evolucionado y sus énfasis han ido respondiendo a las necesidades del contexto. Los aportes de Graziette Mesa, resultan relevantes al plantear lo que implica el uso y domino de las TICC para una educación idónea, planteamientos que surgen al inicio de la pandemia en la Universidad Pedagógica Nacional. Los relatos y el análisis hermenéutico visibilizan las experiencias docentes y como la pandemia potencio su uso y se modificaron algunas de las prácticas docentes.

Este libro cierra con los aportes de Evelio Gerónimo Bautista y Blanca Leticia Ríos García que nos aporta un análisis de las diversas estrategias pedagógicas de los últimos años y como el impacto de éstas durante la pandemia por COVID-19. Las interacciones entre estudiantes, docentes y las diferentes herramientas tecnológicas tiene que contar con elementos de inclusión y diversidad para los diseños de cualquier estrategia pedagógica.

Sean las siguientes páginas una invitación a seguir cuestionando el hecho educativo, la realidad universitaria, los procesos pedagógicos, las herramientas tecnológicas como mediadoras del aprendizaje, las interacciones y las relaciones que generan conocimiento. Y que las nuevas preguntas nos lancen a nuevas realidades que se construyan en colectivo y de manera interinstitucional como da cuenta esta obra.

Dra. Carmen Yolanda Quintero Reyes

Titular de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)

Introducción

Este libro colectivo es un documento original producto de la investigación enfocada a la Educación de Calidad y Tecnologías de la Información y comunicación (TIC). Nace a raíz de la necesidad de documentar casos y temas relevantes que ayuden a mejorar la comprensión de la educación de calidad con las herramientas tecnológicas que han implementado las Instituciones Educativas de nivel Superior (IES). Esta obra surge por iniciativa de los propios coordinadores dentro de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En este documento, se abordan teorías, modelos, tendencias y estrategias enfocadas a la educación de calidad y su transversalidad con las TIC. Representa el producto del dialogo académico entre pares, desde distintos ángulos teóricos y metodológicos, que propicia líneas de investigación para futuras colaboraciones en temas relacionados para la enseñanza-aprendizaje en el aula utilizando herramientas tecnológicas.

El término “calidad” fue adoptado en el mundo empresarial desde la edad media y la revolución industrial, sin embargo, en los años 70’s a finales de la segunda guerra mundial Japón empezó a utilizar control de calidad con diferentes técnicas. Por otra parte, Estados Unidos también empezó a comprender que era necesario la calidad en sus empresas, por lo tanto, toma liderazgo con la productividad que forma parte de la calidad. Este concepto de calidad a partir de esa época (70’s), ya había sistemas de calidad que incluían a todos los departamentos de la empresa, incluyendo la parte de gestión donde se consideró sistemas organizacionales poco después. Es por ello la calidad en la educación fue adoptada a la par de aquella época para fortalecer sistemas educativos sofisticados en diferentes partes del mundo.

Debido a la necesidad de mejorar los procesos educativos desde la estructura, organización, financiamiento, currículo y su desarrollo, el desempeño de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes en el aula, entre otras, se implementó sistemas de evaluación por varios organismos acreditadores (CIEES, COPAES, CACECA, etc.) con el enfoque de calidad.

La preocupación por la calidad en la educación es un tema que sigue estando vigente. Desde los años 80’s en el mundo y en México ha existido la preocupación por el aseguramiento de la calidad. Actualmente las instituciones de educación apoyadas a las directrices de política pública han desarrollado mecanismos que les permiten dar seguimiento y evaluar mediante indicadores su actuar con miras a una permanente mejora continua. Lo anterior con la intención de brindar un servicio de excelencia, e incidir en la atención a los problemas sociales.

En México la Ley General de Educación (LGE), la Ley General de Educación Superior (LGES) publicada y el Programa Sectorial de Educación (PSE), resaltan estos temas y hacen hincapié en la existencia de mecanismos de evaluación y acreditación que den particular seguimiento a los temas de excelencia y la mejora continua.

La LGE hace referencia que el estado priorizará el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes, además establece un principio sobre “la intangibilidad de la dignidad humana” (Cámara de Diputados, 2019) Se complementa en el capítulo III de la misma LGE sobre la equidad y la excelencia educativa en dónde establece generar políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género para apoyar a todos los que enfrenten condiciones socioeconómicas con becas y apoyos. Cabe señalar que, la LGE está alineado la constitución Política de los Estados Unidos Mexicano que se trabajará bajo el enfoque de la innovación científica, humanística y tecnológica.

En este mismo sentido la LGES en su disposición general alude que se debe de establecer mejora continua de la educación superior en el país alineándose al artículo 3ro constitucional para atender las demandas del sector social, productivo y laboral (Cámara de Diputados, 2021). De acuerdo con el PSE que viene alineado al PND 2019-2014 y la agenda 2030 de la ONU pasando por la LGE y LGES. Garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad. Erradicar el problema el gobierno de México se ha comprometido entregar recursos mediante programas para fortalecer la participación de los padres y docentes, para ello, “el PSE 2020-2024 es contribuir a un nuevo modelo de desarrollo basado en el bienestar de las personas, a partir de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para el logro de un desarrollo nacional sostenible” (SEP, 2020)

En Jalisco, la ley de educación del estado libre y soberano de Jalisco resalta los temas de calidad e innovación como elementos fundamentales en el desarrollo del sector educativo (Gobierno del estado, 2023)

La calidad y el uso de la tecnología es uno de los factores que más preocupa a las instituciones educativas, sobre todo a raíz de la aparición de la pandemia del COVID-19, puesto que en muchas instituciones los indicadores relacionados con estas variables se vieron deteriorados. Llama la atención que en muchas instituciones que, aunque en su mayoría las Instituciones han incorporado el uso de la tecnología en sus procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso en sus operaciones administrativas, sigue alarmando su uso e incidencia en la calidad de la educación que están recibiendo nuestros estudiantes. De allí que este libro pretende mostrar algunos elementos que deben de ser considerados por las instituciones que están en la búsqueda de la mejora continua.

Como se ha comentado la educación de calidad con el uso de las TIC ha sido abordada desde los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su agenda 2030 (PNUD, 2023) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que la Educación de calidad es un tema emergente en las instituciones de educación básica, media y principalmente en el superior.

En objetivo 4 de la ODS de la ONU asegura que la educación de calidad debe ser gratuita, equitativa y calidad, para todos los niños y niñas, además tengan acceso servicios de atención. También se hace referencia que para el 2030 debe haber igualdad de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior. Se hace hincapié que se debe de aumentar acceso a empleos, el trabajo decente y emprendimiento a todos los jóvenes y adultos. Deben estar equipados las aulas, el aumento de docentes calificados, entre otras.

La obra expresa de manera clara a través de esta introducción y complementando con los capítulos descritos busca que el lector aproveche de los aportaciones teóricas y prácticas de los autores sobre la importancia del tema de la educación de calidad basados en las tecnologías emergentes, una de las novedades

que aporta este texto es: el estudiante, profesor y directivo se dé cuenta que la suma de esfuerzos, trabajo en equipo y sobre todo trabajar de manera coordinada para la búsqueda de proyectos que beneficie a los actores para generar bienestar y calidad educativa utilizando las herramientas tecnológicas, la vinculación con los sectores sociales, productivos y de gobierno. La línea expresada en esta obra es el fortalecimiento a la investigación en la educación de calidad basado en las tecnologías para que los estudiantes al egresar puedan portar cualificaciones con los sectores de la sociedad. Se ha visto desde los ODS de la ONU a partir del año 2015 al 2022 se ha disminuido la cantidad de niños y jóvenes que no asistían a la escuela gracias a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

El objetivo de esta obra colectiva es: Identificar y analizar los factores que explican la calidad y los usos de las TIC a la luz de la aparición de la pandemia del COVID-19.

Objetivos específicos:

1. Identificar y analizar los factores que explican la deserción en la educación superior
2. Analizar las estrategias didácticas necesarias para crear entornos digitales de aprendizaje que fomenten el impulso significativo en las trayectorias formativas del estudiantado.
3. Analizar el impacto educativo suscitado por la situación contingente por la COVID-19.
4. Conocer, desde la percepción del profesorado universitario, los rasgos más significativos de la formación integral del estudiantado en el marco de la calidad educativa.
5. Mostrar las estrategias de enseñanza-aprendizaje del campus Guadalajara del Sistema UNIVA.

En este sentido la presente obra reúne a varios expertos que, a través de sus investigaciones muestran los resultados para medir las oportunidades y tendencias del aprendizaje de los estudiantes, las estrategias pedagógicas que utilizan en el aula, el perfil docente en algunas universidades, las metodologías pertinentes de la enseñanza aprendizaje, así como la innovación y emprendimiento mediados por la TIC.

A continuación, se describen las aportaciones de cada capítulo.

En el Capítulo 1, sobre “Deserción en la educación superior a distancia” escrito por el Dr. Ernesto Roque Rodríguez y el Dr. Eduardo Gerardo Rosas González plantean como objetivo identificar y analizar los factores que explican la deserción. Dónde rescatan variables que explican la misma como lo es la edad, género, estado civil, número de hijos, y otras variables que se tomaron en cuenta. Los resultados demuestran que el 31.7% desertan y el 68.3% persisten en sus estudios, ellos bordan también las características del porqué desertan los estudiantes, basados en análisis y correlaciones econométricas y modelo Logit.

En el Capítulo 2, sobre el tema “Afrontar el futuro: entornos personales de aprendizaje como apoyo a las trayectorias formativas” escrito por el Dr. Guillermo Isaac González Rodríguez, Dra. Myrna Tovar Vergara y el Dr. José G. Vargas-Hernández explican los cambios y modificaciones que se dan en los entornos educativos basados en autores y organismos experimentados que han documentado el tema. Los autores rescatan los dilemas contemporáneos de entornos de aprendizaje. Gran parte de este capítulo se destina a la explicación de los entornos personales de aprendizaje (PLE) desde la perspectiva tecnológica. También aborda de manera explícita la integración de los pilares del PLE, así como sus trayectorias formativas en contextos educativos. Utilizaron una metodología de corte cualitativo con un método de acción.

El capítulo 3, sobre el tema “La formación de la ética y los valores en el marco de la calidad educativa” escrito por el Dr. Oscar Zúñiga Sánchez plantea su objetivo “conocer, desde la percepción del profesorado universitario, los rasgos más significativos de la formación integral del estudiantado en el marco de la calidad educativa”. El autor inicia con los conceptos de calidad educativa universitaria, con diferentes autores, muestra los factores desde la mirada del plan sectorial de educación hacia el 2024, pero también explica la prioridad que se le da a la educación desde la Agenda 2030. En su investigación utilizó una técnica de entrevista a profesores de universidades públicas y se complementó con información documental en fuentes confiables. El autor concluye en su trabajo que la educación es considerada como un bien público debido al presupuesto gubernamental y por último concluye que la formación integral es un concepto abstracto en la enseñanza.

Capítulo 4, sobre el tema “Relatos de los docentes acerca del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para el Conocimiento (TICC) para una educación de calidad en la UPN 142” escrito por la Dra. Adriana Graziette Mesa Pérez, planteó su objetivo “Analizar los discursos de los docentes, a partir de sus relatos, para comprender cuáles fueron los usos y saberes que tenían respecto a las TICC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje antes de la situación contingente”. la Dra. Mesa, describe que el trabajo de su investigación utilizó un método hermenéutico-analógico para comprender los discursos de los profesores de la universidad enfocado a las TICC en sus enseñanzas durante la pandemia.

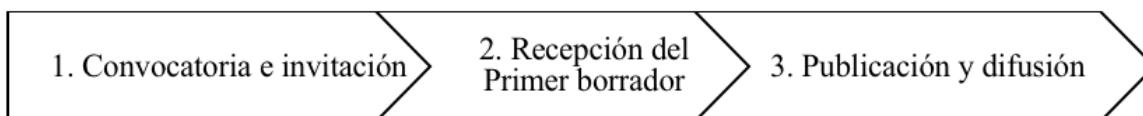
Capítulo 5, sobre el tema “Estrategias pedagógicas en la enseñanza- aprendizaje en la UNIVA Campus Guadalajara” escrito por la Dra. Blanca Ríos García y el Dr. Evelio Gerónimo Bautista, abordan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, basado en las TIC, dentro del campus principal con sede en Guadalajara, principalmente los resultados se obtuvieron del departamento de Ciencias Económico-Administrativas y Negocios Internacionales (CEANI). La metodología utilizada fue de tipo exploratorio. Los autores concluyeron que las cinco estratégicas analizadas algunos necesitan fortalecer como la inclusión.

Gestión del proyecto y aspectos metodológicos

El documento presenta en general, una metodología descriptiva y con uso de métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos. Con análisis estadístico, de discurso, e investigación acción. Desde diferentes perspectivas sociales: la pedagogía, economía, gestión y políticas.

La elaboración y gestión del proyecto se llevó a cabo en varios pasos que a continuación se describen:

Fases del proceso



Fase 1: convocatoria e invitación

- Se recibe invitación para participar en el seminario del Proyecto RECREA del Gobierno del Estado de Jalisco. Durante el seminario se integran equipos de trabajo con varios objetivos a atender y surge la necesidad de entre otras cosas, de la creación de un libro relacionado con la temática del objetivo 5: educación de calidad.
- Los coordinadores acuerdan y generan la estructura que tendría el libro de manera que fuera pertinente y alineada a las circunstancias vividas con la aparición de la pandemia del COVID-19.
- Se realiza una convocatoria y establecen los temas, requisitos de forma y fondo, así como los plazos de entrega de cada uno de los procesos.
- Se inscriben 32 interesados, de los cuales solo 15 entregaron la elaboración de un resumen como primer elemento para participar. Se eligieron siete temas con los criterios de pertinencia e innovación.
- Para formalizar, se manda oficio de aceptación a los que fueron aceptados y un correo a los participantes que no fueron aceptados para agradecer su interés en la convocatoria.

Fase 2: recepción del primer borrador

- Se invitó a investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como evaluadores, considerando dominio de la temática abordado por el libro. Se logró contar con una base de 14 evaluadores.
- Se recibió el primer borrador de capítulo de libro por los autores y se envió para su revisión a dos evaluadores.
- Es fundamental decir que los autores en ningún momento conocen quien evaluó su trabajo, pues fue a doble ciego.
- El veredicto de los evaluadores, con observaciones y comentarios, así como aprobación o rechazo. Se hace entrega de constancia a los evaluadores agradeciendo su participación en el proceso.
- Se remite veredicto a los autores para su atención y corrección. Durante este proceso, uno de los documentos no le favoreció la evaluación, por lo cual, se sugirió esperar otra convocatoria y se agradece participación. Otro de los documentos fue evaluado y condicionado a mejorar para que pudiera ser aceptado y publicado.
- Finalmente se reciben cinco documentos terminados, debido a que el autor que había sido condicionado decidió desistir de publicar en la obra.
- Los coordinadores deciden invitar a la Dra. Yolanda Quintero para realizar el prólogo por ser en RECREA de donde surgió la idea de la realización del libro.
- De manera paralela se buscan fuentes de financiamiento para la publicación del libro, y se inscribe solicitud en COETCYJAL, con el apoyo de la Maestra Erika Flores Vargas Coordinadora de Seguimiento a Proyectos institucionales de la UNIVA
- Se busca proveedor para impresión y se gestión del ISBN.

Fase 3: publicación y difusión

1. Se publica libro físico y digital.
2. Se planea y busca fechas y lugares para su difusión y se pensó en realizar cuatro ponencias en distintas instituciones educativas y subirlo a redes sociales de la UNIVA.
3. Se piensa en impacto de difusión 500 personas de manera directa y 20 000 de manera indirecta como meta.
4. Se abre un buzón de sugerencia y comentarios para recibir retroalimentación para futuras investigaciones en la web donde se montará.
5. Se realizará e integra informe financiero y se concluye con la entrega del proyecto.

Deserción en la educación superior a distancia

Ernesto Roque Rodríguez
Eduardo Gerardo Rosas González

El confinamiento derivado de la pandemia empeoró el problema de la deserción escolar en la educación superior, el cual desde antes ya significaba un foco de atención. Aunado a lo anterior, las universidades públicas enfrentan exigencias de incremento en la cobertura y presupuestos que no crecen a la misma proporción. También con el desarrollo de las tecnologías y la disponibilidad de recursos e información a través del internet, las universidades han sido creativas en la apertura de nuevas modalidades educativas. Así toma fuerza la Educación a Distancia (EaD), la cual de acuerdo con algunos autores como García Aretio, (2002); Moore & Kearsley, (1996); Wedemeyer, (1981), representa ventajas relacionadas con la asincronía de tiempo y se puede estudiar sin desplazarse físicamente a la universidad. Esta opción fue la alternativa más usada por las Instituciones de Educación Superior (IES) para continuar con la impartición de clases debido a la crisis sanitaria.

En este documento se maneja el abandono como sinónimo de la deserción, en algunas ocasiones haremos alusión a uno u otro, sin embargo, algunos autores si precisan diferencias, las cuales se abordan más adelante en el documento.

En México según datos del cuestionario 911 aplicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP (2016 y 2021) en el año 2015 había 235 002 alumnos matriculados en la EaD en el nivel de licenciatura. Para el año 2020 la cifra aumentó a 343 442, alumnos, es decir hubo un crecimiento del 46%. En el año 2015 los estudiantes representaban el 6% del total de estudiantes de educación superior de México. Para el año 2020 ese porcentaje se incrementó a 7.50%. Así la EaD se ha convertido en una opción viable para dar respuesta a las demandas de educación superior. Sin embargo, uno de los problemas principales que enfrentan las universidades en casi todos sus programas a distancia, son las altas tasas de deserción (abandono) donde, en algunos casos llegan a ser de hasta del 60% (sobre todo durante el primer año). De lo anterior da cuenta Soltero, Valenzuela, y Estrada, (2014); Nasner et al. (2022).

Este problema incrementó a raíz de la pandemia, según datos de la ANUIES (2022) en el periodo 2020-2021, la tasa de abandono fue de 8.6% debido a la situación económica y de salud de su familia. El abandono bruto que se presentó en nuestro país en el mes de julio de 2020 fue de 394 mil alumnos, lo que representa un incremento de casi 47 mil alumnos que dejaron sus estudios respecto al año previo. De acuerdo con las proyecciones de la ANUIES, el número de alumnos que desertan cada año será superior a los 400 mil cada año hasta el año 2030.

Para Hodges et al. (2020) con la pandemia las instituciones de todos los tamaños y tipos tuvieron que mover las clases a la modalidad online. Sin embargo, los equipos que antes proporcionaban soporte a los estudiantes en los planteles de manera física, presentaron problemas para hacer lo mismo en la nueva modalidad online. Uno de los problemas principales que se vivieron con la aparición de la pandemia y con la migración a la modalidad de enseñanza online, fue que se desconocía a cabalidad lo que significaba trabajar a distancia, por lo que, en la mayoría de las IES, este proceso parecía un “acerto y error”.

Esta fue una de las razones por las cuales se incrementó la deserción escolar durante este tiempo, pues el poco acompañamiento, la poca interacción entre maestro y alumno se tradujo en una desmotivación y soledad del estudiante que además desconocía lo que significaba estudiar a distancia.

El abandono escolar tiene un largo recorrido, empezó a tomar preponderancia en los años ochenta. Ha sido estudiado por muchos teóricos reconocidos en el mundo, entre los que destacan Vincent Tinto, Pascarella, y García Aretio en la EaD, por lo cual hay una gran cantidad de literatura y aportaciones desde diferentes perspectivas. Se han realizado diversas propuestas y sugerencias para atender el tema. Sin embargo, el problema continúa en las IES.

Desde antes de la pandemia del COVID-19, la deserción ya se consideraba un problema que requería atención. Durante ella se agudizó, y lo más seguro es que siga presente. Lo que llama nuestra atención es que, aunque es un tema que ha sido muy estudiado, mientras no existan políticas públicas, planes y estrategias efectivas e integrales, este persistirá e incluso pudiera seguir creciendo. Por tanto, hay que conocer sus causas para poder implementar acciones contundentes que la atiendan y reduzcan.

Algunas medidas implementadas por las IES durante la pandemia para combatir la deserción consistieron en: acompañamiento a los estudiantes, en algunos casos, financiamiento para colegiaturas o cuotas escolares, en otros se les otorgaba subsidio para pago de internet, también se les llegó a prestar equipo de cómputo o tabletas electrónicas. Se mantuvo información y comunicación constante con los estudiantes, se les ofreció apoyo psicológico.

En la literatura según Fainholc, (2007) se menciona que las causas del abandono están relacionadas con la edad adulta, el género, el tipo de trabajo que desempeñan, la falta de información previa, un nivel socioeconómico bajo, ausencia de hábitos de estudio independiente, bajo nivel académico, falta de autocontrol y autoconfianza. Para Moore y Kearsley, (1996) los estudiantes abandonan la EaD por el desconocimiento del programa en línea, desmotivación, falta de dinero, de tiempo, porque no dominan la tecnología y por falta de políticas claras que apoyen a las instituciones.

García Aretio, (2019), menciona que una de las principales causas de la deserción en la EaD, es el *diálogo didáctico mediado*, visto como la conversación, colaboración, cooperación, interacción, intercambio y negociación entre el profesor y el alumno mediados por la tecnología. Donde el mantener una comunicación constante, fluida y de calidad implicaría mayores conocimientos y habilidades en el alumno y reduciría las tasas de deserción.

La otra forma de ver el problema de la deserción es mediante el estudio de los factores que influyen en la retención de los estudiantes. De acuerdo con Adkins y Marr (2008), retención significa progreso, avance, continuación, conclusión y por tanto, éxito. Mencionan que el éxito de la terminación de los estudios en la educación online tiene que ver con las características de los estudiantes, con los objetivos de las instituciones

y con proveer programas de calidad. Refieren que las tasas de abandono en los cursos en línea están entre 35% a 50%, como causas son cuestiones financieras, y las consecuencias son los impactos sobre la reputación, tanto en el estudiante como de la institución.

Adkins y Marr (2008), coinciden que un buen diseño instruccional, un buen ambiente de aprendizaje y el instructor son clave en la retención de los estudiantes. Se habla de que la estrategia de enseñanza más exitosa es resolver problemas, realizar aprendizaje cooperativo, y orientar los aprendizajes a objetivos. Se menciona el *proceso* (de la teoría de Vincent Tinto) como el “foco “donde hay que concentrarse, es decir, a partir de que llegan y se matriculan, proporcionarles diferentes apoyos institucionales para incidir en su desarrollo y estancia y llevarlos a una conclusión exitosa.

Nuestra hipótesis es que la deserción de los estudiantes de la Educación Superior a Distancia (EsaD), es explicada por su situación laboral, familiar, escolar y generacional. Se ponen a prueba las variables como: edad, el género, estado civil, número de hijos menores de 6 años, el lugar de residencia, expectativas laborales de los estudiantes al terminar su carrera, horas que laboran por semana, ingresos percibidos mensualmente, hábitos de estudio de manera autónoma, semestre que cursan, calificación promedio en la carreras hasta el grado cursado, asignaturas reprobadas y/o recursadas en lo que va de su carrera, diálogo y comunicación del estudiante (con asesor/profesor, tutor, compañeros del grupo, personal administrativo de la institución y materiales del curso), estructura de los cursos (incluye: diseño, objetivos, actividades, planeación, evaluación, recursos didácticos, y bibliografía), manejo de dispositivos tecnológicos.

Nuestro objetivo es identificar y analizar los factores que están presentes en la deserción de los estudiantes a la ESaD. Partimos de la pregunta: ¿cómo se explica la deserción de los estudiantes de ESaD? Estudiar estos factores proporcionará información para que en las instituciones se diseñen estrategias de tensión que permitan reducirla. De esta manera las IES podrán enfocar, eficientar sus recursos humanos, materiales y económicos.

Revisión de la literatura

Deserción significa “alejamiento de la institución escolar sin haber completado los ciclos con los que se integran los programas de estudio” (Gayol, 2016 p. 1). Esta misma autora dice que la palabra deserción es un sinónimo de abandono, aunque aclara que este último se le atribuye únicamente al alumno. Agrega que en México se publican pocos datos sobre índices de retención en la EaD. Gayol, (2016) presenta algunos datos que dan un contexto de lo que representa la deserción de los estudiantes de la EaD: en México en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 256 estudiantes, inscritos por primera vez en el 2005, solo 15 cumplieron con los requisitos de egreso. Un hallazgo muy importante es que la mayor parte de los estudiantes que dejaron la escuela lo hacen al iniciar la carrera. Del análisis de Gayol (2016) se desprenden algunos puntos importantes con implicaciones para la retención: primero atender las variables económicas, sociales y psicológicas porque tienen efectos positivos en la retención, entre ellas está, por ejemplo: a) una constante vigilancia del estudiante para que mantenga vivas sus redes sociales, y un involucramiento en el aula, b) que el alumno conozca la cultura académica en la cual está inmerso. En segundo lugar, la calidad en los recursos usados para la enseñanza, desde el diseño, retroalimentación, tecnologías, compromiso del profesor. En tercer lugar, diseñar un sistema de seguimiento a estudiantes de primer ingreso, dado que es un periodo crítico, con la finalidad de disminuir sus posibilidades de

deserción. La autora concluye que en la EaD se contrata a tutores con bajos salarios y se abandona al estudiante en su proceso con la idea de que es autónomo.

Un sinónimo de deserción es el de abandono. Fainholc, (2007), llama abandono escolar cuando un estudiante interrumpe de modo prematuro sus estudios y consiguientemente renuncia a sus responsabilidades de seguimiento, realización y envío/entrega de los respectivos trabajos prácticos y presentación a exámenes. Entre las causas del abandono según esta autora están: las brechas generacionales que tienen que ver con edad, compromisos familiares, laborales, dominio y apropiación del uso de la tecnología.

La deserción durante la pandemia

Comprender el problema de la deserción durante la pandemia tienen que ver con el modelo educativo y la política educativa, de acuerdo con Didriksson (2022) durante la pandemia,

“se prefirió apostarle al medio (la educación a distancia) y no a los contenidos ni a los métodos de estudio y aprendizaje, con el amplio beneplácito de las televisoras, de las grandes transnacionales de las plataformas *on line* y de la esperanzadora llegada de unas costosísimas vacunas.” (p.105)

El balance general realizado por Didriksson (2022) fue que las universidades, no pudieron ofrecer alternativas más allá de trasladar sus clases formales a esquemas a distancia. Para agosto de 2020, más de medio millón de mexicanos en la educación superior abandonaron sus estudios y la matrícula se redujo en 15.5 % en términos anuales.

De acuerdo con el INEGI (2021), la Educación Superior para el ciclo 2019-2020, el 97.5% (4 291 560) de estudiantes logró concluirlo, mientras que el 2.5% (89 000) no concluyó. El 44.6% (39 694) debido a la pandemia, de estos el 17.1% (15 219) porque tenían que trabajar, el 8% (7 120) por falta de dinero y 30.3% (26 967) por otras razones.

El estudio de la Asociación de Internet MX (2021) muestra que debido a la pandemia, para los estudiantes fue difícil adaptarse a la educación en línea. Durante la pandemia, el 37% tuvo que pausar sus estudios, de estos el 54% por falta de dinero, el 21% por temas de salud personales o de un familiar, 10% porque la institución suspendió las clases, 6% no contaba con herramientas necesarias para continuar las clases, 5% por falta de tiempo debido a carga de trabajo, y 5% otra razón.

En estudio realizado por la ANUIES en 2021, durante la pandemia se reportaron en promedio en las IES de México un abandono de 93 208 (9.5%) de estudiantes dejaron de asistir a la educación superior en el periodo del ciclo lectivo de 2019-2020. El 5.44% en el periodo del ciclo lectivo de 2020-2021. El tema de las becas fue un factor importante para retener a los estudiantes, sin embargo, el 61% del total de la matrícula inscrita en educación superior no cuenta con beca de ningún tipo. Por lo que los estudiantes tienen que trabajar entre 24 a 48 horas a la semana, lo que hace que su prioridad no sea la escuela. Debido a la pandemia para más de la mitad de los estudiantes (55%), la situación económica de sus familias empeoró, aunado a que uno de cada cuatro se enfermó de COVID-19, el 60% disminuyó su actividad física y empeoraron su alimentación y convivencia familiar.

Durante la pandemia se pusieron evidentes algunas de las razones por las cuales los estudiantes desertan de la EaD, según el estudio de la ANUIES (2021) se desprende que los estudiantes ven debilidades en

la enseñanza a distancia, esto porque el 39% indica que su situación académica empeoró un poco durante la contingencia, el 49.1% consideró que la interacción con sus compañeros fue muy limitada. Solo el 47.9% señaló que los canales de comunicación con la institución durante la pandemia fueron buenos. El 50% experimentó ansiedad, depresión, estrés, (sobre todo las mujeres con 65%) por el confinamiento. Derivado de lo anterior, el 9.2% de ellos considera estar en riesgo de abandonar sus estudios debido a la situación económica y de salud de su familia. En el tema de género, con el confinamiento, una de cada cinco mujeres, manifestó que el reparto de las labores domésticas en el hogar aumentó de manera injusta para ellas.

De la deserción antes de la pandemia

Uno de los autores más conocidos que han trabajado el tema de la EaD es García Aretio (1988) quien realizó un estudio sobre abandono en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España donde encontró los siguientes hallazgos: el abandono más numeroso se produce en los primeros cursos de la carrera. El autor menciona que abandonan en un mayor porcentaje las mujeres que tienen entre 20 y 29 años de edad. Los estudiantes que son solteros, los que trabajan más de 40 horas semanales, quienes dedican menos de 3 horas de estudio a la semana por asignatura, los estudiantes de ciencias ingenierías, los que iniciaron sus estudios a distancia 5 años después de haber terminado el bachillerato, los que se matricularon en 3 ó 4 asignaturas, los que se sienten aislados, poca comunicación con el profesor, y los que tienen poco tiempo para estudiar.

En estudio más reciente García Aretio (2019) rescata algunos de los elementos que ya habían sido señalados por él sobre deserción, y agrega que la principal causa de la deserción es la falta de diálogo con calidad, lo que llama *diálogo didáctico mediado*, refiriéndose a la comunicación, negociación, y cooperación entre el profesor y el estudiante. Menciona que al llevar un diálogo de manera eficaz se estaría reduciendo la deserción. Un diálogo con calidad implica que el estudiante no se sienta solo, que tenga respuesta oportuna a sus preguntas o comentarios, que encuentre una guía en la búsqueda de información en un mundo saturado de contenidos y que sienta que sus opiniones cuentan.

Continuando con estudios que son referentes el de Juajibioy (2016) comenta que las calificaciones en el primer semestre, el género, y la localización son significativas para que los estudiantes no deserten. Este autor encontró que las mujeres tienen más posibilidades de desertar que los hombres, y que el aumento en las calificaciones durante el primer semestre aumentan la posibilidad de continuar.

Para Mahdi y Issa (2015), la frecuencia de la interacción (uso de foros y correo electrónico) son significativos en la persistencia de los estudiantes de EaD. De acuerdo con sus hallazgos, la familia y los compromisos laborales, así como la pérdida de motivación son barreras para permanecer en la educación en línea. Lo que sugiere que se implementen programas de interacción constante para evitar la deserción.

Por su parte García de Fanelli y Adrogué de Deane (2015) hacen uso de un modelo logit, para un estudio que realizan en la educación superior de Argentina, donde encontraron que los estudiantes que más abandonan son los varones, que trabajan, de familias de bajos ingresos y con un bajo clima educativo en sus hogares.

Otro estudio relacionado con el abandono es el de la ANUIES (2007) el cual encontró que la trayectoria escolar previa es la variable que mejor pronostica el éxito o fracaso escolar. Se mencionan las calificaciones promedio en estudios previos y estudios de los padres que son muy significativos en la educación media, no

tanto así en la educación superior donde no hay un cambio notorio. Nava (2013), en su investigación realizada en el Instituto Politécnico Nacional Unidad Santo Tomás encontró que 3.2 de cada 10 estudiantes abandonan, por motivos familiares, laborales y económicos. Por su parte Vázquez y Rodríguez (2007) en el tema de deserción muestra una tendencia mayor para el género femenino en un porcentaje de 58.15%.

Budden, *et al.* (2010) en un estudio realizado en la Universidad de Luisiana en el año 2008. Concluyen que por cada punto que incrementa la calificación promedio acumulada (GPE) la probabilidad de que retornen incrementa en 14.7%. Si el rendimiento académico mejora, la probabilidad de que regresen incrementa en 8%. Si el estudiante continuó en el semestre de primavera 2008 la probabilidad de que regrese en el otoño de 2008 incrementa en 59%. Es decir, los estudiantes que regresan después del primer semestre su probabilidad de que continúan incrementa. Para Cochran, *et al.* (2013) abandonan más los hombres que las mujeres y los estudiantes con bajas calificaciones de estudios previos.

Por el lado de los grandes teóricos del abandono escolar tenemos a Vincent Tinto (1975), el cual explica el abandono como un proceso basado en las características del individuo necesarias para la continuidad y persistencia. Menciona tres tipos de abandono: 1) abandono voluntario, explicado por cuestiones estructurales e institucionales e incluso externas. 2) abandono por baja, que es explicado por un bajo desempeño del estudiante, y 3) abandono por cambio de carrera o de institución. Dentro de las características individuales que explican el abandono escolar, según, están: socioeconómicas de la familia, características individuales del estudiante, experiencias educacionales pasadas, y las metas y objetivos. Tinto (1989) menciona que la deserción vista desde el individuo implica adentrarse en conocer cuáles son o fueron sus objetivos al entrar a la Universidad y a determinada carrera, porque puede que esos objetivos no sean los mismos que los de la institución y el hecho de que el estudiante se retire no implica para nada un fracaso en el plano individual.

El estudio de la deserción de acuerdo con Tinto (1989) implica revisar caso por caso porque no todos los casos son similares. Agrega que en el caso de los estudiantes que sus objetivos y metas son incompatibles con los de la institución y que su deserción la ven como una oportunidad, es poco lo que se puede hacer desde la intervención institucional. Pero para aquellos que se debe a un bajo rendimiento o falta de integración al ambiente universitario la intervención institucional podría ser provechosa. Tinto y Cullen (1973) muestran elementos relacionados con el abandono tales como: satisfacción personal, calificaciones obtenidas en grados anteriores, habilidades, objetivos, edad, rendimiento académico, motivación o desmotivación, metas y objetivos.

Otro de los grandes teóricos del abandono es Pascarella (2006) que explica el abandono con origen en factores institucionales. Es decir, la institución puede favorecer el ambiente en el cual el estudiante se desarrolla mediante la integración del alumno a la comunidad estudiantil, generando un ambiente positivo y agradable que proporcione los medios para que el estudiante interaccione con otros. Con la finalidad de que se sienta motivado y se incorpore a una dinámica social. Por ejemplo, las actividades extracurriculares son muy significativas en el desarrollo social del joven.

Tanto Tinto como Pascarella hablan del abandono en la educación superior. Sin embargo, en EaD, podemos hablar varias teorías, una que a nuestro juicio es muy representativa es la teoría transaccional de la cual, Moore y Kearsley (autores antes mencionados) son los principales exponentes. Esta teoría explica el abandono en función de la estructura y el diálogo. Esto significa que es fundamental los diseños

instruccionales de los cursos, sobre todo en cuanto a la cantidad y calidad de actividades programadas. En relación al diálogo, la frecuencia y eficacia del mismo entre el profesor y el alumno son fundamentales. Esto significa que el diálogo no solo es necesario (sobre todo en los primeros semestres), sino que además debe ser muy enfocado en la atención de las necesidades de los estudiantes y en concordancia con los objetivos del curso.

Método

Nuestra unidad de análisis son los estudiantes de licenciatura de administración de las organizaciones de la UDG virtual que es un subsistema de la Universidad De Guadalajara (UDG). Se escogió este programa por ser uno de los más representativos y con más alumnos dentro de este subsistema. Se estudia el caso de la UDG virtual, porque está muy consolidada en México y América Latina. Se usa un modelo matemático funcional que consiste en una técnica econométrica (modelo logit) donde el individuo se enfrenta dos alternativas: desertar o persistir. El modelo logit según Mc.Fadden (1973) está basado en probabilidades y se utilizan variables dicotómicas para la variable dependiente. Usa tanto variables cualitativas como cuantitativas, la variable regresada o dependiente Y es una variable dicotómica o binaria que asume valores de 1 ó 0. En nuestro caso 1 equivale a desertar y 0 a persistir

P_i =probabilidad de que $Y_i=1$ (es decir, de que el suceso ocurra), y $(1 - P_i)$ = probabilidad de que $Y_i=0$ (es decir, de que el suceso no ocurra)

Y_i	Probabilidad
0	$1 - P_i$
1	P_i

Para Gujarati y Porter (2010) el modelo logit, es un modelo no lineal que, aunque toma de referente el Modelo Lineal Generalizado (MLP), transforma algunas de sus características quedando de la siguiente manera:

$$P_i = \beta_1 + \beta_2 X_i$$

$$P_i = E(Y = 1|X_i) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_1 + \beta_2 X_i)}}$$

donde: $Z_i = \beta_1 + \beta_2 X_i$

Función de distribución logística

$$P_i = \frac{1}{1 + e^{-Z_i}}$$

$$1 - P_i = \frac{1}{1 + e^{Z_i}}$$

Razón de las probabilidades

$$\frac{P_i}{1 - P_i} = \frac{1 + e^{Z_i}}{1 + e^{-Z_i}} = e^{Z_i}$$

Así se obtiene el logaritmo natural

$$L_i = \ln \frac{P_i}{1 - P_i} = Z_i$$

Para fines de estimación el modelo queda

$$L_i = \ln \frac{P_i}{1 - P_i} = \beta_1 + \beta_2 X_2 + u_i$$

Se trabajó con una muestra de 290 estudiantes de los cuales 92 desertaron. Los participantes en la muestra fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico accidental. Sin embargo, al contar con un número suficientemente grande de estudiantes que contestaron la encuesta se recupera y recoge información muy valiosa para la institución en cuestión. Se usó un cuestionario con 46 preguntas, el cual se subió al formulario de Google drive, de donde se envió a los estudiantes. Se obtuvo un alfa de Cronbach igual a 0.821, que de acuerdo con el criterio mayor a 0.8 se considera aceptable. Los datos fueron tratados en el software de estadística Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 20). La información se recabó durante los primeros cuatro meses del año 2017. Es fundamental comentar que previo a su aplicación final, se piloteó con 34 estudiantes para identificar el entendimiento de las preguntas y tendencia de las respuestas.

Operacionalización de las Variables

En la siguiente tabla se presentan las variables con sus denominaciones dentro del modelo y su definición operativa.

Tabla 1: Operacionalización de las variables

Nombre	Denominación en modelo	Definición
Deserción escolar	d_der (dependiente)	Una dummy igual a 1 si el estudiante deserta de la ESaD
Edad	Edad	Edad del estudiante (entre 18 y 61)
Género	d_muj	Una dummy igual a 1 si la estudiante es mujer
Estado civil	d_cas	Una dummy igual a 1 si el estudiante es casado
Número de hijos	hij_men_6	Número de hijos menores de 6 años que tiene el estudiante viviendo con él (entre 0 a 5)
Vive en zona metropolitana	d_zon_met	Una dummy igual a 1 si el estudiante vive en zona metropolitana de Guadalajara (municipios que incluye: Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco, y El Salto)
Expectativas laborales	d_exp1	Una dummy igual a 1 si el estudiante cree al terminar su carrera continuará trabajando en su mismo empleo actual.
	d_exp2	Una dummy igual a 1 si el estudiante al terminar su carrera cambiará de empleo.
	d_exp3	Una dummy igual a 1 si el estudiante al terminar su carrera le han prometido subirle el sueldo o cambiarlo de puesto en su trabajo
	d_exp4	Una dummy igual a 1 si el estudiante al terminar su carrera seguirá trabajando en su negocio propio para acrecentarlo
	d_exp5	Una dummy igual a 1 si el estudiante al terminar su carrera iniciará un negocio propio
Horas trabajadas	d_tra48	Una dummy igual a 1 si el estudiante trabaja igual o más de 48 horas por semana
Ingreso mensual	d_ing1	Una dummy igual a 1 si el estudiante percibe ingresos de 0 a 5000 pesos mensuales
	d_ing2	Una dummy igual a 1 si el estudiante percibe ingresos de 5001 a 10000 pesos mensuales
	d_ing3	Una dummy igual a 1 si el estudiante percibe ingresos de 10001 a 15000 pesos mensuales
	d_ing4	Una dummy igual a 1 si el estudiante percibe ingresos de 15001 a 20000 pesos mensuales
	d_ing5	Una dummy igual a 1 si el estudiante percibe ingresos mayores a 20000 pesos mensuales
Hábitos de estudio	d_est_aut	Una dummy igual a 1 si la estudiante cuenta con hábitos de estudio de manera autónoma e independiente.
Semestre que cursa	Cur	Semestre que cursa (de 1 a 8, estandarizado para las dos universidades)
Asignaturas reprobadas	asi_rep	Número de asignaturas reprobadas y/o recursadas por el estudiante hasta el grado cursado
Diálogo y comunicación	dia_com	Calificación del diálogo y comunicación otorgada por el estudiante con el asesor/profesor, con tutor, con personal administrativo de la institución, con compañeros, con materiales del curso (medida en una escala del 1 al 5 siendo 5 el mejor)
Estructura de los cursos	opi_est	Opinión del estudiante en cuanto a la estructura de los cursos: objetivo, planeación, diseño, evaluación, recursos didácticos y bibliografía (medida en una escala del 1 al 5 siendo 5 el mayor)
Manejo de medios tecnológicos	man_tec	Manejo de aparatos tecnológicos: computadora de escritorio, portátil, tableta, teléfono inteligente y consola de videojuegos (medida en una escala del 1 al 5 siendo 5 el mayor)
Calificación promedio	cal_pro	Calificación promedio en la carrera hasta el grado cursado (estandarizada, en una escala de 1 a 10)

Fuente: Elaboración propia

Modelo econométrico expandido:

$$\begin{aligned}
 Y_{Logit} = & \beta_0 + \beta_1 d_edad + \beta_2 d_muj + \beta_3 d_cas + \beta_4 hij_men_6 + \beta_5 d_zon_met \\
 & + \beta_6 d_exp1 + \beta_7 d_exp2 + \beta_8 d_exp3 + \beta_9 d_exp4 + \beta_{10} d_exp5 \\
 & + \beta_{11} d_tra48 + \beta_{12} d_ing1 + \beta_{13} d_ing2 + \beta_{14} d_ing3 + \beta_{15} d_ing4 \\
 & + \beta_{16} d_ing5 + \beta_{17} d_est_aut + \beta_{18} cur + \beta_{19} asi_rep + \beta_{20} dig_com \\
 & + \beta_{21} opi_est + \beta_{22} man_tec + \beta_{23} cal_pro
 \end{aligned}$$

Resultados

De la muestra analizada (290), 31.7% (92) desertan, y 68.3% (198) persisten en sus estudios. Los 92 estudiantes que desertaron, ya fueron dados de baja de la carrera y de la universidad. De los 198 estudiantes que persisten, 37 (18.6%) han suspendido algún periodo escolar durante su carrera, y 161 (81.4%) son alumnos regulares que no han suspendido ningún periodo escolar. Los que han suspendido algún periodo escolar son posibles candidatos para desertar si no son atendidos.

Características de los estudiantes que desertan

Tienen 39.74 años de edad promedio, 52.1% son mujeres, 63.5% son casados, tienen en promedio 0.55 hijos menores de 6 años, 52.1% vive en Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), 79.2% trabaja igual o más de 48 hora por semana, perciben ingresos mensuales medios, esperan que al terminar su carrera universitaria mejore su situación laboral, 54.2% cuenta con hábitos de estudio autónomo, mantienen una interacción regular con el asesor, tutor, personal administrativo, compañeros y materiales del curso. Tiene una opinión buena respecto a la estructura de los cursos, han reprobado y/o recursado en promedio 1.84 asignaturas en lo que llevan de su carrera. Desertan de la universidad después de trascurrido un año 3 meses de haber ingresado a su carrera.

Tabla 2: Características de los estudiantes que desertan

Edad promedio	39.74
Mujer	52.1%
Casados	63.5%
Hijos menores de 6 años (promedio)	0.55
Vive en ZMG	52.1%
Trabaja \geq 48 horas por semana	79.20%
Ingresos (pesos mensuales)	
No trabaja	6.2%
0 a 5000	21.90%
5001 a 10000	31.30%
10001 a 15000	16.70%
15001 a 20000	13.50%
Más de 20000	10.40%

Expectativas laborales		
No trabaja		6.20%
Continuaría trabajando en el mismo empleo		28.10%
Cambiaría de empleo		14.60%
Le han prometido ascenderlo de categoría o subirlo de sueldo en su trabajo		18.80%
Seguiría trabajando en su negocio propio para acrecentarlo		18.80%
Iniciaría un negocio propio		13.50%
Hábitos de estudio autónomo		54.20%
Diálogo y comunicación (promedio en una escala del 1 a 5, incluye: asesor, tutor, personal administrativo, compañeros y materiales del curso)		3.42
Opinión sobre la estructura de los cursos (promedio en una escala 1 a 5, incluye: diseño de los cursos, bibliografía, recursos didácticos, evaluación, actividades, objetivos, planeación)		3.73
Calificación promedio en la carrera hasta el grado cursado (escala del 1 a 10)		8.57
Asignaturas reprobadas y/o recursadas por periodo escolar (promedio)		1.84
Semestre que cursa		
1		39.60%
2		26.00%
3		14.60%
4		10.40%
5		4.20%
6		4.20%
7		1.00%
8		0%

Fuente: Elaboración propia con datos arrojados por la encuesta.

Correlación de Pearson

En la siguiente tabla se observa que prácticamente todas las variables usadas están correlacionadas con la deserción, excepto: ser mujer (d_mujer), iniciar un negocio propio (d_exp5), opinión sobre los cursos (opi_est), y manejo de aparatos tecnológicos (man_tec). Es fundamental decir que una correlación no implica una causalidad, y que el hecho de que no exista una correlación no significa que no sea una variable causal. Además, se puede observar que existe muy poca asociación o correlación entre las variables independientes lo que en cierto modo elimina la colinealidad.

Tabla 3: Correlación de Pearson

	d_der	edad	d_muj	d_cas	hij_me_n_6	d_zon_met	d_exp1	d_exp2	d_exp3	d_exp4	d_exp5	d_trab_48	d_ing1	d_ing2	d_ing3	d_ing4	d_est_i_nd	cur	cal_pro	asi_rep	dia_com	opi_est	man_te_c
d_der	1																						
edad	.479*	1																					
d_muj	-0.03	0.026	1																				
d_cas	.305*	.574*	-0.01	1																			
hij_me_n_6	.229*	.293*	0.053	.453*	1																		
d_zon_met	-.309*	-.359*	0.013	-.351*	-.136*	1																	
d_exp1	.142*	.240*	-0.05	.194*	0.063	-.084*	1																
d_exp2	-.083**	-.070**	-0.01	-.123*	-.05	0.028	-.232*	1															
d_exp3	.088*	.193*	0.052	.175*	.192*	-0.06	-.140*	-.201*	1														
d_exp4	.140*	.124*	-0.06	0.039	0.055	-.080*	-.117*	-.168*	-.101*	1													
d_exp5	-0.02	-0.05	-.078**	0.018	-.02	-0.01	-.175*	-.252*	-.152*	-.127*	1												
d_trab_48	.257*	.527*	-0.02	.399*	.264*	-.258*	.263*	.093*	.270*	0.008	0.028	1											
d_ing1	.252*	.418*	-.181*	.394*	.182*	-.195*	.271*	-.04	.208*	.137*	0.062	.549*	1										
d_ing2	.066**	.180*	-.149*	.182*	.152*	-0.06	.127*	0.039	.205*	0.025	0.039	.345*	.722*	1									
d_ing3	.139*	.216*	-0.05	.255*	0.053	-.132*	.124*	-.06	-.02	.137*	.066**	.257*	.350*	-.146*	1								
d_ing4	.187*	.187*	-0.01	.165*	0.053	-.133*	.079**	-.03	.088*	0.033	-0	.199*	.252*	-.105*	-0.05	1							
d_est_i_nd	.083**	.206*	0.021	.183*	.094*	-.147*	.069**	-.04	0.033	-.02	-.04	.134*	.142*	0.043	.095*	.066*	1						
cur	-.290*	-.142*	0.009	-.188*	-.151*	.166*	-.05	.101*	-.01	-.06	-.04	-.143*	-.093*	0.002	-.090*	-.079**	-.01	1					
cal_pro	-.106*	.074**	.083**	.103*	0.018	-.05	.073**	-.06	-.01	-.03	-.04	0.034	0.035	0.042	0.023	-.06	.087*	.128*	1				
asi_rep	.174*	.150**	-0	0.045	0.025	-.04	-.05	.070**	.068*	0.025	0.043	.118*	0.013	0.018	-0	0.046	-.03	.106*	-.364*	1			
dia_com	-.080**	0.057	-0.01	.072**	.154*	-.114*	0.038	0.003	-.01	-.03	0.049	0.064	-.01	-0	0.023	-.06	-.01	-.088*	.130*	-.05	1		
opi_est	-0.02	.114*	0.016	.111*	.163*	-.155*	.082**	0.004	-.071*	-.05	0.011	.105**	-0	-0	0.018	-.01	0.037	-.096*	.111*	-.04	.683*	1	
man_te_c	-0.01	-.179*	-.140*	-0.07	-0.05	.094*	-0	0.010	-.02	-.03	0.047	-.074*	0.049	0.017	0.034	-0	0.016	.078**	.100*	-.06	.183*	.112*	1

*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). **. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Modelo logit

En la tabla siguiente se presentan los resultados de las variables que explican la deserción de los estudiantes de la ESaD.

Tabla 4: Variables que explican la deserción

Variable	Modelo logit 1			Modelo logit 2 (ajustado)		
	B	E.T.	Exp(B)	B	E.T.	Exp(B)
edad	.083*	0.022	1.087	.089*	0.020	1.093
d_muj	-0.135	0.365	0.873			
d_cas	-0.399	0.391	0.671			
hij_men_6	.586*	0.219	1.797	.524*	0.202	1.689
d_zon_met	-1.126*	0.367	0.324	-1.120*	0.34	0.326
d_exp1	1.179	0.884	3.252			
d_exp2	0.766	0.902	2.151			
d_exp3	0.908	0.904	2.478			
d_exp4	1.505***	0.913	4.502	.838***	0.484	2.311
d_exp5	0.836	0.95	2.308			
d_trab_48	-0.806	0.569	0.447			
d_ing1	1.359	0.832	3.893			
d_ing2	-1.227	0.787	0.293			
d_ing3	-1.023	0.836	0.359			
d_ing4	-0.263	0.917	0.769			
d_est_ind	-0.337	0.343	0.714			
cur	-.453*	0.103	0.636	-.461*	0.099	0.631
cal_pro	-.486**	0.261	0.615	-.480**	0.243	0.619
asi_rep	.289*	0.083	1.335	.270*	0.079	1.309
dia_com	-.639*	0.245	0.528	-.693*	0.183	0.500
opi_est	-0.11	0.246	0.896			
man_tec	.459*	0.167	1.583	.485*	0.157	1.624
Constante	2.681*	2.703	14.593	2.078	2.303	7.987
Chi ² (prueba ómnibus)	125.714*			114.951*		
Clasificación correcta	83.1			80		
Hosmer y Lemeshow Chi ²	0.13			0.69		
R ² de Nagelkerke	0.493			0.459		
Observaciones	290			290		

Fuente: Elaboración propia. *, **, ***. Significancia al nivel de 1%, 5% y 10% respectivamente. B=Coeficiente, E.T.=desviación estándar, Exp(B)= razón de probabilidades (odds ratio).

Interpretación:

Modelo 1

En la tabla 4, se muestran las variables que explican la deserción, se puede observar que por cada año que incrementa la edad (edad) del estudiante su probabilidad de que deserte incrementa 8%, por cada hijo menor de 6 años (hij_men_6) que tiene y vive con el estudiante su probabilidad de que deserte incrementa 79%, si tiene la expectativa (d_exp4) que al terminar su carrera seguirá trabajando en su negocio propio para acrecentarlo su probabilidad incrementa 350%, por cada asignatura reprobada y/o recursada (asi_rep) su probabilidad incrementa 33%, por cada punto (entre 1 al 5) que aumenta su manejo en aparatos tecnológicos (man_tec) su probabilidad incrementa 58%. Si el estudiante vive en zona metropolitana de Guadalajara (d_zon_met) su probabilidad de que deserte disminuye 78%, por cada semestre (cur) que avanza en su carrera su probabilidad disminuye 37%, por cada punto que incrementa su calificación del diálogo y comunicación (dia_com) con el asesor/ profesor, tutor, compañeros, personal administrativo de la institución, materiales de los cursos su probabilidad disminuye 48%.

En cuanto a las variables que no explican la deserción de los estudiantes en la ESaD son: ser mujer (d_muj), estar casada o casado (d_cas), expectativas laborales relacionadas con continuar trabajando en el mismo empleo (d_exp1), cambiar de empleo (d_exp2), la promesa de subirlo de puesto o categoría (d_exp3), e iniciar un negocio propio (d_exp5). Trabajar igual o más de 48 horas por semana (d_trab_48). Otras variables que tampoco explican la deserción son: los ingresos mensuales (d_ing1, d_ing2, d_ing3, d_ing4) que perciben los estudiantes, hábitos de estudio (d_est_ind) de manera autónoma, promedio de calificación hasta el grado cursado en la carrera (cal_pro), ni la calificación que otorga el estudiante a la estructura de los cursos (opi_est). La prueba ómnibus evalúa la hipótesis nula de que los coeficientes β_i de todos los términos (excepto la constante), incluidos en el modelo son cero. El χ^2 de la prueba ómnibus indica la mejora en la predicción de la probabilidad de ocurrencia de las categorías de la variable dependiente. R^2 de Nagelkerke evalúa de forma global la validez del modelo e indica que el modelo explica el 49.3% de la varianza de la variable dependiente. La Prueba de Hosmer y Lemeshow muestra la bondad de ajuste e indica que el porcentaje de la varianza explica a la variable dependiente. Hosmer y Lemeshow con una significancia de 0.13 nos dice que la clasificación de los datos observados es muy similar a la clasificación de las observaciones esperadas. La clasificación correcta de 83.1% indica la probabilidad de acierto en el resultado de la variable dependiente.

Modelo 2

En este modelo quitamos las variables que no fueron significativas en el modelo 1, podemos observar comportamientos muy similares en las variables que explican la deserción de los estudiantes de la ESaD. Excepto en la variable: si tiene la expectativa (d_exp4) que al terminar su carrera seguirá trabajando en su negocio propio para acrecentarlo. Esta última variable incluso se pudiera dejar de lado debido a que su significancia es al 10%.

Discusión

En nuestro estudio se encontró correspondencia con la teoría del abandono de Tinto, y con la teoría transaccional de Moore y Kearsley. Es decir, desertan más los que tienen bajo rendimiento académico, así mismo hay evidencia para decir que algunos factores escolares como el diálogo y comunicación que mantiene

el estudiante con el asesor/profesor, con el tutor, con el personal administrativo de la institución, con compañeros de clase y con los materiales de los cursos tiene un impacto positivo en el estudiante y reducen la deserción. Lo que es congruente con autoras como Gayol (2016) que dicen que las causas de la deserción son el aislamiento o soledad que siente el estudiante.

En concordancia con el estudio realizado por García Aretio (2019), donde se menciona que el diálogo didáctico mediado es una de las causas de la deserción, nuestro estudio encontró que efectivamente el diálogo y comunicación es un factor clave para que el estudiante no deserte y continúe con sus estudios. Sin embargo, encontramos que el diálogo y comunicación implica no solo al asesor/ profesor, sino también a tutores, compañeros de curso, y personal administrativo de la institución.

Dejamos evidencia que si el estudiante ha reprobado y/o recursado alguna asignatura entonces incrementa la probabilidad de que deserte, lo cual se explica porque el estudiante se empieza a desanimar y rezagar. Un dato novedoso tiene que ver con el hecho de que si el estudiante vive en la localidad donde se encuentra la universidad, su probabilidad de que deserte disminuye, lo que tiene que ver con la posibilidad de ir a la universidad de manera presencial a recibir alguna orientación o asesoría. Con este punto se abre la posibilidad de crear algunas oficinas (propias o sinergias) en lugares cercanos a donde vive el estudiante.

Coincidimos con el estudio de Nasner et al. (2022) en que las estrategias de prevención de la deserción entre las que menciona acompañamiento académico, seguimiento personalizado, apoyo de herramientas virtuales, diversificación de estrategias de enseñanza, flexibilidad en la recepción de actividades, ofrecer acceso a internet y/o dispositivos electrónicos, para garantizar la asistencia a clases y actividades con apoyo de herramientas virtuales, ampliación de monitorías, beneficios y ayudas de manutención y vivienda, atención médica y apoyo psicológico.

Finalmente, al estudiante no solo se le debe de preparar para estudiar en la EaD, sino también acompañar de manera personalizada durante los primeros 3 semestres de la carrera que es cuando generalmente deserta. Lo anterior, implica diseño de un plan de trabajo con todos los involucrados en el proceso.

Conclusiones

Se acepta la hipótesis de manera parcial. La edad, lugar de residencia, semestre que se cursa, asignaturas reprobadas y/o recursadas, el diálogo y comunicación (del estudiante con el asesor, tutor, personal administrativo de la institución, compañeros, materiales del curso), la calificación hasta el grado cursado en la carrera, y manejo de aparatos tecnológicos son factores que explican la deserción de los estudiantes de la ESaD. Es decir, los estudiantes que desertan presentan las siguientes características: viven fuera de la ZMG, no logran pasar del tercer semestre, reproban y/o recursan materias, no mantienen un diálogo y comunicación frecuente con el asesor/profesor, tutor, personal administrativo de la institución, compañeros y materiales del curso, obtuvieron bajas calificaciones en su carrera hasta el grado que desertaron y suelen tener dominio de aparatos tecnológicos.

En la ESaD existe un círculo vicioso porque está hecha para los que tienen poca disposición de tiempo, pero justamente es esa poca disposición de tiempo la que hace que deserten. Para que los estudiantes de la ESaD tengan éxito y no desertar, requiere de disposición de tiempo, de un mínimo de tiempo para realizar las actividades, por tanto, tendrán que ser realistas de su tiempo, planearlo, o en su defecto tomar las asignaturas que puedan atender.

Se recomienda mayor atención de parte de todo el personal involucrado en el proceso, mantener una comunicación fluida y asegurarse de que el estudiante reciba respuestas precisas a sus preguntas. En los cursos se requiere de actividades muy significativas, así mismo de flexibilidad en el desarrollo de las mismas, ayudar al estudiante a planear su tiempo, acercar los recursos bibliográficos para que realice y profundizase en sus actividades. Y de un seguimiento constantemente y mantener comunicación inmediata en cuanto se empieza a rezagar.

Proponemos que se continúe con los programas hechos para adultos con poca disposición de tiempo, pero al mismo tiempo se elaboren programas para jóvenes que disponen de tiempo.

Se sugiere mejorar el diálogo y comunicación del asesor/profesor, tutor, personal administrativo de la institución, compañeros con el estudiante. Acercar la universidad a los que viven fuera de la ZMG. Crear programa de tutorías que acompañen a los estudiantes durante los primeros 3 semestres. Llevar informe de los estudiantes con atraso y rezago en las asignaturas. Dar seguimiento personal a los estudiantes que esperan más de 4 años después de haber terminado el bachillerato antes de ingresar a la universidad. También, evaluar el diálogo y comunicación entre el estudiante y personal involucrado.

Hay que trabajar en procesos de incorporación, adecuación o adaptación que favorezcan la integración de los estudiantes a la EaD debido a que para muchos de ellos es desconocido por que vienen de sistemas totalmente presenciales. Trabajar en un sistema más flexible en lo administrativo (que el estudiante tenga la información administrativa a la mano) para que los estudiantes no confundan lo administrativo con académico, esto último debe de ser riguroso para cuidar la calidad. Construir indicadores de estudiantes con niveles de riesgo (alto, medio y bajo) para establecer medidas y estrategias particulares.

Sugerimos trabajar de manera constante en mejores diseños instruccionales que atiendan su calidad. Buscar la certificación y distinción de algunos programas.

Hay que cambiar el enfoque, es decir, atender el problema desde la parte opuesta; atender la retención, persistencia y culminación de los estudios, puesto que son estudiantes que siguen en las IES. Dar un seguimiento individualizado durante todo lo que dura su estancia en la universidad e incluso después de que terminan sus estudios (con un sistema de seguimiento).

Cambiar el paradigma, las y los jóvenes requieren satisfacer otras necesidades, deben ver la escuela como algo que les agrega valor. Es fundamental que sigan con la convivencia entre sus amigas y amigos de la escuela porque muchos de los aprendizajes se obtienen entre pares. De allí que incluso en ambientes híbridos u online, los docentes deben de favorecerlo.

Futuras líneas de investigación

El estudio se realiza para los estudiantes de la carrera en administración en la ESaD. Sin embargo, habrá que replicarlo para otras carreras y otras modalidades. se realizó un estudio cuantitativo, habrá que profundizar en estudios cualitativos que refuerzen los datos cuantitativos proporcionados.

Referentes bibliográficos

- Adkins, Mac, y Bernard Marr. 2008. «Student Retention in online education». Pp. 257-63 en *Online and distance learning: concepts, methodologies, tools, and applications*. United States: IGI Global.
- ANUIES. 2007. *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. Primera. México DF.: ANUIES.
- ANUIES. 2022. «Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior». Recuperado 11 de mayo de 2022 (<http://www.anuies.mx/>).
- Asociación de Internet MX. 2021. «Estudios de Hábitos y Comportamiento de Usuarios en Internet». Recuperado 22 de enero de 2022 (<https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>).
- Budden, Michael C., Yu Hsing, y Connie B. Budden,. 2010. «Heads or tails (success or failure? Using logit modeling to predict student retention and progression». *Contemporary Issues In Education Research*, 35-42.
- Cochran, Justin D., Stancy M. Campbell, Hope M. Baker, y Elke M. Leeds. 2013. «The role of student characteristics in predicting retention in online courses». *Research in Higher Education* 55:27-48. doi: 10.1007/s11162-013-9305-8.
- Didriksson, Axel. 2022. «Libro: Educación Superior y Pandemia en Iberoamérica». Pp. 99-107 en *Educación Superior y Pandemia en Iberoamérica*. México CDMX: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fainholc, Beatriz. 2007. *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Primera. Buenos Aires, Argentina: Trillas.
- García Aretio, L. 2019. «El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22(1):245-70. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>.
- García Aretio, Lorenzo. 2002. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Segunda. España: Ariel.
- García Aretio, Lorenzo. 1988. *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Segunda. Madrid, España: UNED.
- García de Fanelli, Ana, y Cecilia Adrogué de Deane. 2015. «Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública». *Revista Fuentes* (16):85-106. doi: 10.12795/revistafuentes.2015.i16.04.
- Gayol, Yolanda. 2016. «Deserción: explorando resultados en educación a distancia». *Crónica de la Educación Superior*, 1-6.
- Gujarati, D., y Dawn C. Porter. 2010. *Econometría*. Quinta. New York, United States of America: Mc Graw Hill.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust, y Aaron Bond. 2020. «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning». Recuperado 11 de febrero de 2022 (<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>).
- INEGI. 2021. «Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020». Recuperado 18 de enero de 2022 (<https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>).

- Juajiboy, J. C. 2016. «Study of University Dropout Reason Based on Survival Model». *Open Journal of Statistics* 6:908-9016. doi: <https://www.scirp.org/journal/ojs/>.
- Mahdi, Mahmodi, y Ebrahimzade Issa. 2015. «View of the analysis of Iranian students' persistence in online education». *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16(1):98-119. doi: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1982/3251>.
- Mc.Fadden. 1973. *Conditional logit analysis of qualitative choice behaviour*. New York, United States of America: Zarenmbka, frontiers in econometrics academic, press.
- Moore, G. Michael, y Greg Kearsley. 1996. *Distance Education, A Systems View*. Primera edición. United States of America: Wasworth Publishing Company.
- Nasner, Lisbeth Thania Michel Chalpartar, Angélica María Fernández Guzmán, Sonia Betancourth Zambrano, y Yamile Andrea Gómez Delgado. 2022. «Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa». *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (66):37-62. doi: 10.35575/rvucn.n66a3.
- Nava, Javier A. 2013. «Factores que inciden en el abandono de los estudiantes de la modalidad a distancia (virtual) en la carrera de licenciatura en relaciones comerciales, de ESCA, Santo Tomás, IPN». Maestria, Instituto Politécnico Nacional, México D. F.
- Pascarella, Ernest T. 2006. «How college affects students: ten directions for future research». *Journal of College Student Development*, octubre, 508-20.
- SEP. 2021. «Estadística 911». Recuperado 11 de mayo de 2022 (<https://www.f911.sep.gob.mx/2021-2022/Login.aspx>).
- Soltero, Rubén, Carmen Valenzuela, y Adriana Estrada. 2014. «Un acercamiento al abandono escolar en la carrera virtual de Gestión cultural de la Universidad de Guadalajara, calendarios 2006 U al 2011 A». *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, junio.
- Tinto, Vincent. 1975. «Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research». *Review of Educational Research* 45(1):89-125.
- Tinto, Vincent. 1989. «Definir la deserción: una cuestión de perspectiva». *Revista de educación superior*, septiembre, 1-9.
- Vázquez, Claudio R., y María C. Rodríguez. 2007. «La deserción estudiantil en la educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 107-22.
- Wedemeyer, Charles A. 1981. *Learning at the Back Door Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Primera. United States of America: IAP.

Entornos personales de aprendizaje como apoyo a las trayectorias formativas: experiencias de aplicación

Guillermo Isaac González-Rodríguez

Myrna Tovar Vergara

José G. Vargas-Hernández

En la actualidad, el debate existente entre la concepción de una educación tradicional y una educación alternativa ha generado una amplia disertación entre docentes, hacedores(as) de políticas, gestores(as) educativos(as), respecto a cuál es la mejor opción para un modelo educativo que cumpla con las necesidades de un futuro cambiante (Clarke, 2002; OCDE, 2019; Tuirán y Muñoz, 2010; UNESCO-IESALC, 2021). Ante el entorno diversificado y diferenciado que ha tomado la ES en las últimas décadas con la entrada de nuevas técnicas y/o herramientas digitales, las sugerencias se encaminan hacia la búsqueda de alternativas pertinentes, no solo para cubrir las necesidades del presente, sino también a complementar lo que se necesita en un futuro (Ferrer et al., 2021). En este caso, la inserción de aspectos del ámbito global (políticas, modelos, estructuras), en conjunto con aspectos diseñados desde lo local (normativa y procesos de gestión), las universidades (construcción de metodologías y modelos), y la sociedad (coparticipación e interés), puede apoyar al diseño de una visión compartida de educación humana, contextualizada y democrática (Ruiz y López, 2019).

Ahora bien, la preocupación latente de un futuro cercano, y las carencias en los sistemas educativos que evidenció la pandemia SARS COVID-19, genera la necesidad de replantear la misión universitaria hacia una centrada en la aportación de las trayectorias formativas del estudiantado como ciudadanos globales (Alcántara, 2022). Consecuencia de ello es que la perspectiva del enfoque posterior a la pandemia espera que se congreguen elementos como: a) aprendizajes cooperativos; b) entornos digitales, virtuales e híbridos; c) fundamentos humanos; d) literacidad y comunicación digital; e) aprendizaje para y a través de la vida; f) configuración de ambientes de vinculación social y empresarial; g) networking; h) inclusión, equidad y diversidad (Drake y Reid, 2020). En este caso, los posicionamientos referentes a una educación del futuro derivan en posibilidades para agregar cambios y/o modificaciones a las pedagogías y estrategias didácticas que apoyen la creación de ambientes de aprendizaje inmersivos basados en entornos digitales, personales y que fomenten las competencias para la vida (Narodowsky y Campetella, 2020).

De igual forma, no se trata únicamente de pensarla desde la óptica institucional, sino que también se abre la perspectiva para que el enfoque pedagógico se transforme a uno más abierto y plural, donde la participación activa de todos los agentes, no solo los institucionales, fomente el lenguaje-aprendizaje-simbólico común (Tsatopoulos et al., 2022). Esta visión se plantea sobre una perspectiva donde la prevalencia del sentido social permita a las y los estudiantes, en conjunto con universidades y docentes, aprender desde el contexto social, donde prevalece la diversidad, equidad y pluralidad de oportunidades (González, 2022). Conjunto a lo anterior, el concepto de universidad, congruente a su sentido de “universal”, requiere reformular sus planteamientos axiológicos y ontológicos, sobre todo en sus funciones sustantivas ya que de ello depende el que se adopten nuevas posturas fuera de los sesgos producidos por la obsolescencia de sus acciones mecanicistas (Reimers, 2021).

En este sentido, diversas posturas asumen como urgente la determinación del cambio en los entornos educativos con el fin de afrontar una etapa de modificaciones alternas a lo tradicional (Altbach y Rumbley, 2016; Armegol, 1999; Vázquez, 2015), y bajo una línea clara de políticas públicas de apertura, democracia e inclusión (Fernández-Fassnach, 2017). Al añadir el fenómeno del confinamiento social y sus repercusiones en lo educativo, se complejiza la panorámica de un sistema que responda a todas las voces, necesidades y perspectivas globales, sin obviar la diversidad de elementos que acompañan al entorno social (Neuwirth et al., 2021). En este sentido, el desarrollo de ambientes pertinentes al contexto, favorece la democratización educativa incluyente al ofrecer oportunidades para que se genere conocimiento aplicable, se medie el aprendizaje a partir de las capacidades personales, y se fomente el sentido crítico de la realidad (Teräs, et al., 2020).

Esto es fundamental sobre todo si se observa el panorama generado en la etapa inicial del confinamiento donde la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en el inglés), presenta que en América Latina y el Caribe, el impacto educativo afectó a más de 25 millones de estudiantes dado que la conexión a servicios de internet para uso educativo (clases, actividades, tareas) solo estaba presente en 45% de los hogares. Además de ello, el contexto institucional de las universidades también tuvo sus repercusiones en cerca de 12.000 Instituciones de Educación Superior (IES) porque sus modelos de gobernanza prevalecientes no eran los adecuados ante el modelo educativo virtual emergente, los procesos administrativos y académicos (en la capacitación y uso de las tecnologías), la infraestructura tecnológica y las dinámicas de coordinación y trabajo lo que produjo el cierre de un gran número de ellas (UNESCO, 2020a).

Entre los retos precedentes al fenómeno educación en la etapa del confinamiento, se encuentran una la marcada expansión de la demanda universitaria producto de los procesos sociodemográficos, en mayor medida percibidos en el espacio Latinoamericano, y al bono demográfico con el que cuentan muchos países (Manzano, 2015). Los resultados muestran la existencia de disparidades en el contexto, dada la relación existente entre la oferta y la demanda educativa, con las oportunidades de las y los aspirantes para estudiar en alguna universidad, y la capacidad institucional de los países en la generación de políticas públicas y su ejercicio presupuestal (Benítez, 2004). La contravertiente entre la expansión educativa y el acceso a la ES en el contexto de Latinoamérica muestra la existencia de disparidades entre los grupos de aspirantes y sus posibilidades para ingresar a los estudios superiores, dado que entre los años 2000 y 2018, el porcentaje de matrícula aumento de 23% a 52% con sus respectivas variaciones por país (UNESCO, 2020b).

El contexto marcaba una tendencia hacia el alza en el acceso, sin embargo, la pandemia mostró un fenómeno más latente relativo a la inclusión, dado que la poca capacidad institucional de las universidades dejó muchas dudas respecto a su papel en la mejora de las condiciones para lograr un aprendizaje significativo y una trayectoria formativa pertinente (García, 2021). Al abrirse el panorama de una educación virtual, de manera sincrónica o asincrónica, se mantenía una gran expectativa referente al impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo que esto pudiera significar en la formación del estudiantado (Ates y Cobanoglu, 2021). Para el contexto mexicano, la pandemia afectó a todo el sistema educativo con repercusiones de distinta magnitud en los contextos primario, medio y superior. Según lo indica la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE), para el ciclo 2021-2022, el acceso a herramientas tecnológicas para su uso en casa (necesario para las clases debido a la pandemia), aumentó, reflejando un 95.6 % de viviendas con celular inteligente, 50.9 %, con computadora y 22.7 %, con tableta, usadas como herramientas para actividades escolares (se eximen de los porcentajes las actividades recreativas y/o sociales) (INEGI, 2022).

En cuanto al acceso a internet, el 91.3% de los hogares donde habitan estudiantes cursando educación terciaria contaban con este servicio, lo que les permitió tomar sus clases y realizar actividades encomendadas, siendo el motivo principal, su uso para la aplicación de Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC). La importancia de contar con este servicio se reflejó en la dinámica de regreso a la presencialidad que asumieron las universidades en cada uno de los estados, ya que, hasta el 2021, no era obligatoria y se asumía con ello una modalidad híbrida y/o remota. Según la encuesta, para el mismo periodo, el 60.5% de estudiantes cursaron clases en línea, 26.8% en la modalidad híbrida, mientras que el 12.7% lo hizo de manera presencial (INEGI, 2022).

Es importante recalcar que durante esta fase se asimilaba un retorno paulatino a las aulas, pero cada universidad asumió sus propias posturas, tanto para el seguimiento de las clases, como para reforzar su infraestructura, la capacitación docente en el uso de las herramientas tecnológicas necesarias, la salvaguarda de las medidas sanitarias, así como la atención del alumnado. En este sentido, podría dictarse la existencia de una asimetría institucional para el regreso a la presencialidad ya que cada IES cuenta con su propio sistema, su propio modelo y sus características personales que podrían favorecer o perjudicar la enseñanza-aprendizaje, pues a menor grado de apoyo (institucional, docente, administrativo), mayor será la posibilidad de que no se desarrolle las competencias en el alumnado. Se piensa entonces, ¿existen brechas institucionales que favorezcan, o no, las trayectorias formativas de las y los estudiantes en una panorámica donde las competencias profesionales se formen desde el uso de herramientas tecnológicas y mediadas por capacidades de desarrollo humano?

Ante lo anterior, los datos para el mismo ciclo, el 74.4% del estudiantado se encontraban inscritos en una IES pública, mientras que el 25.5% lo estaba en una privada. A su vez, el 54.1% declinó y cambió su universidad de pública a privada, siendo el principal motivo, la búsqueda de una educación de mejor calidad (40.3%) (INEGI, 2022). El asumir que una institución privada cuenta con una mejor calidad que una pública es un punto interesante para el análisis, dado que el periodo de confinamiento reconfiguró la manera en que se perciben las instituciones, sean públicas o privadas, sobre todo con lo que ofrecen de apoyo e integración para el estudiante (Masalinova et al., 2021). Esto se conjuga con la manera en que las y los docentes crearon los ambientes de aprendizaje, tanto en la etapa de pandemia, como en las modalidades híbridas y presenciales, siendo un signo inequívoco del avance o retroceso en los procesos educativos (Elshami, 2021).

Según los datos presentados, durante este periodo, las instituciones educativas, de ambas denominaciones, utilizaron diversos recursos y plataformas para dar continuidad a la educación a distancia mediado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Con la intención de no mermar el sentido educativo, se buscaron herramientas para la interacción y comunicación a través de plataformas y medios interactivos con la intención de generar la conclusión del ciclo (asociado con la trayectoria formativa exitosa) (Aguilera, 2020). La encuesta menciona que la herramienta digital más utilizada por el alumnado, fue el teléfono inteligente (52.4%), seguido de la computadora portátil (33.4%,), la computadora de escritorio (12.9%), y por último las tabletas (1.2%). (INEGI, 2022).

Por su parte, los estudiantes que optaron por la decisión de no seguir con sus estudios para el ciclo 2020-2021, indican que las principales causas fueron el COVID (5.2%), la falta de recursos económicos (33.4%) y “otras” (principalmente motivos personales, 37.1%). Entre lo que se respondió en la encuesta, las estudiantes indicaron que, durante las clases virtuales, las metodologías aplicadas les parecieron inadecuadas y poco adecuadas para el aprendizaje. Esto lleva a la reflexión respecto a que la problemática se encuentra en ambas partes del esquema enseñanza-aprendizaje (discente-docente), en conjunto con las carencias institucionales, lo que da como resultado que las trayectorias formativas no cumplan con su intención principal y se merme la capacidad del desarrollo personal (Sankey, 2022).

Las afectaciones evidenciadas por la pandemia, reflejan tan solo una panorámica de lo que se puede realizar en las universidades para permear todo el espectro educativo y las carencias que se observan. Al tratar de pensar en la creación de ambientes posibles para que los entornos educativos puedan funcionar para el apoyo de las trayectorias formativas de las y los estudiantes, pueden visualizarse diversos espacios de creación (co)construida que realce las capacidades y estimulaciones para un aprendizaje más significativo. En este sentido el objetivo del presente trabajo es analizar las estrategias didácticas necesarias para crear entornos digitales de aprendizaje que fomenten el impulso significativo en las trayectorias formativas del estudiantado. Se piensa lo anterior desde una función integradora, democrática y propositiva en que las estrategias didácticas creadas faciliten la interacción estudiante-docente-medios tecnológicos para el estímulo de los aprendizajes para la vida.

Enfrentando el futuro: dilemas contemporáneos respecto a las perspectivas de entornos de aprendizaje

Desde una función específica en la generación de competencias para la vida, la ES funciona como un medio diferenciador entre lo aprendido en los entornos sociofamiliares, socioculturales y socioeconómicos, a través de estrategias que fomenten los ambientes idóneos para las necesidades del estudiantado. En este sentido, la correspondencia entre el aprendizaje del o la, sujeto discente y los medios con los cuales se fomenta el desarrollo de las competencias, puede producir una sinergia mediada por el uso de herramientas tecnológicas (Park et al., 2020). Ante ello, las relaciones individuales en conjunto con las conexiones sociales y las fuentes de información, sirven como base para el desarrollo de PLE, visualizadas desde un proceso socio histórico donde, primero la familia, posterior los libros y profesores formulan canales para el desarrollo de su entorno personal para aprender (individuo-medio ambiente) y del cual sigue aprendiendo (individuo-entorno) (Castañeda y Adell, 2013). Ahora bien, el impacto de las TIC, el internet, los medios virtuales y las redes de comunicación informáticas, ha permitido acceder a grandes cantidades de información en cualquier lugar y a

distancia enriqueciendo las experiencias y actividades de nuestro entorno para aprender, a tal grado que los entornos de aprendizaje en centros educativos y de interacción social parecen insuficientes (Contreras y Garcés, 2019).

Lo expuesto, conlleva a cambios de paradigmas respecto al trabajo en el proceso de enseñanza para comprender que el aprendizaje no solo está en el aula, sino fuera de ella en cualquiera de los escenarios donde el aprender a aprender permita continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida (Valencia et al., 2014). Ante ello, los estudios relativos a los entornos educativos hacen hincapié en diferentes aspectos necesarios para que funcione y se adecue a las necesidades cambiantes de la sociedad (Bustos y Coll, 2010). Entre ellos, se observan posibilidades fortalecer los medios tecnológicos y virtuales en cualquiera de los espacios virtuales que fungen como herramientas de apoyo para una educación más abierta, responsable e inclusiva (Dabbagh y Kitsantas, 2020; Ramírez et al., 2022), y las estrategias docentes y discentes para lograr el aprendizaje significativo (Segura y Gallardo).

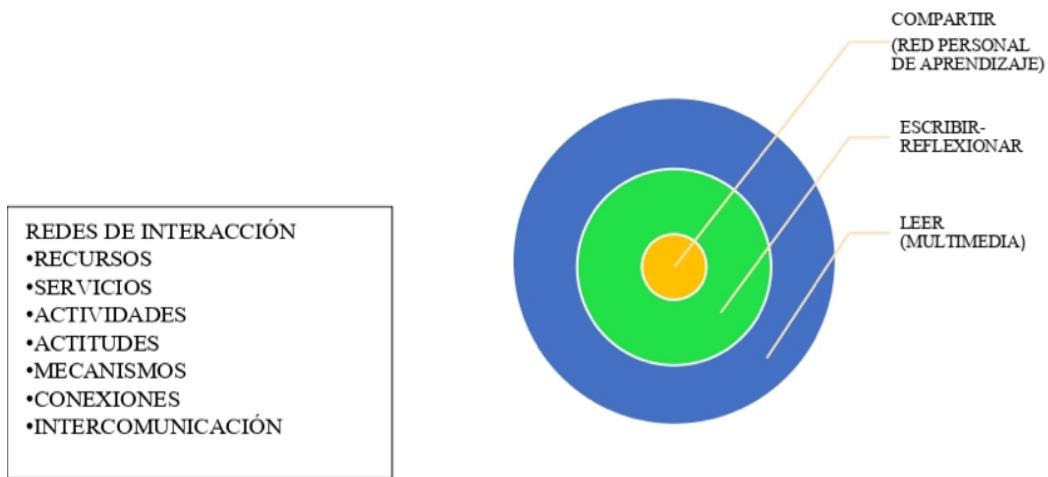
La mayoría de los debates sobre el futuro de los entornos de aprendizaje para las estrategias de formación personal, se centran en los desafíos que enfrentan los objetivos instrumentales de los actores involucrados (docentes), en relación con la adaptación que realizan las universidades para el desarrollo de ambientes idóneos para las competencias formativas (Abou et al., 2021; Castañeda y Tur, 2020). Por su parte, las investigaciones plantean la existencia de tendencias disruptivas y desafíos que configuran los futuros entornos de aprendizaje para las trayectorias de formación personal donde las TIC se construyen desde una panorámica abierta e igualitaria (de Benito et al., 2020; Shertha et al., 2019).

En este sentido, los nuevos modelos tecno pedagógicos hacen referencia a la práctica virtual y al aprendizaje alternativo como un medio transversal donde la inteligencia ambiental o computación ubicua, crea interconexiones entre humanos, máquinas y sensores en redes heterogéneas e integradoras (Dangara y Madudili, 2019). Es por ello que los PLE hacen referencia a la realidad inherente al aprendizaje de las personas en su medio o contexto personal a través de técnicas específicas apoyadas en estrategias dinámicas que no surgen necesariamente en el aula, sino acompañadas de diversos roles participativos (sociales) que permiten una educación centrada en la experiencia misma del aprendizaje durante la vida (Castañeda y Adell, 2013; Dabbagh y Castañeda, 2020).

El PLE dentro de los contextos educativos: un abordaje desde las posturas tecnológicas

Ahora bien, para contextualizar un poco, los PLE son referidos como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender, sea el contexto que esa misma persona utilice, y los medios de los cuales disponga (Adell y Castañeda, 2010). Mediante lo anterior, el proceso de interacción entre las experiencias y las estrategias personales con las TIC, en sus respectivos contextos, configura nuevos estilos de aprendizaje, acercando los contenidos con las expectativas, deseos y aspiraciones de los sujetos. En este sentido se desprende dos líneas para el aprendizaje en las personas, la primera referida a la cuestión pedagógica, y la segunda a las herramientas tecnológicas que utilizamos en la vida cotidiana (Castañeda et al., 2023).

Figura 1. Integración de los pilares en el PLE



Fuente: Elaboración propia basada en Castañeda y Adell (2013).

Esta noción enfatiza desde la perspectiva del PLE 3 desde tres ejes principales vinculados con el desarrollo profesional docente mediante herramientas y estrategias para la lectura, la reflexión y la relación-interacción (Castañeda y Adell, 2013). La primera esfera marca las fuentes documentales (primarias y secundarias) y experienciales de información de conocimiento que requieren los individuos para generar un entorno adecuado. La segunda plantea la transformación de la información de sitios donde escribo, comento, analizo, recreo y público todo aquello aprendido, con el fin de preservarlo y difundirlo. Por su parte, la tercera esfera hace referencia a la relación del individuo y su entorno con otra persona con el afán de que el aprendizaje sea integral y funcione como medio dialógico.

Actualmente se asume a los PLE como un aporte significativo para que los entornos de aprendizaje favorezcan las alternativas en la generación de medios de interacción donde se aprende usando eficientemente cada una de las herramientas que la tecnología provee (Bartolomé y Cebrián, 2017). Algo que es aún criticado en la construcción de futuros entornos de aprendizaje dirigido a la formación de trayectorias personales, es que por lo general éstos carecen de contenidos apropiados de información, privando a los alumnos de oportunidades para adquirir las habilidades y aptitudes que les faltan, y para determinar el futuro entorno de aprendizaje (Brown, 2010; Harmelen, 2008) Esto puede explicar el bajo compromiso que tiene el estudiantado con contenidos, modos y materiales de aprendizaje que no correspondidos con sus estilos para aprender, dando como resultado que las posibles trayectorias a seguir produzcan disparidades simbólico-contextuales (Bagriyanik, 2017).

Las trayectorias formativas como eje de ayuda en la creación de PLE

Los futuros entornos de aprendizaje en la sociedad del conocimiento presentan tendencias y desafíos sobre las tecnologías digitales de la información y la comunicación que pueden ser genéricos y no abonar a la generación de las competencias que necesitan las personas para afrontar los cambios venideros (Dabbagh y

Castañeda, 2020). En los contextos educativos, los entornos de aprendizaje individual son una opción observada como un enfoque pedagógico prometedor para integrar trayectorias de aprendizaje significativas, sean estas formales e/o informales, haciendo uso de tecnologías digitales inmersivas donde las estrategias favorezcan la integración de redes de apoyo y complementariedad (García-Peñalvo y Conde, 2015). Ahora bien, una conceptualización dinámica de entornos de aprendizaje personalizados aplicados a las trayectorias formativas futuras requiere adaptaciones tecnológicas, metodológicas, pedagógicas, didácticas y de recursos tecnológicos dirigidas a un grupo completo de estudiantes, con la encomienda sea el cambiar los contenidos, modos y velocidades de instrucción, hacia una visión progresista e incluyente (Dockterman, 2018).

El futuro de los entornos de aprendizaje personal destinados a respaldar las trayectorias de capacitación, debe utilizar métodos mixtos capaces de obtener conocimientos más profundos y diseños longitudinales para rastrear las actividades de aprendizaje realizadas para expandir los hallazgos e informar mejor el futuro desarrollo pedagógico en línea (Decuypere, 2021). Para lograr lo anterior se requerirán diseños experimentales más rigurosos de entornos de aprendizaje, incluido el control grupal destinado a confirmar la efectividad de las trayectorias de capacitación respaldadas por trayectorias digitales (Harwood, 2014). Un estudio reciente sobre la medición de los efectos de la pandemia en el ecosistema de aprendizaje italiano realizado por Giovannella et al. (2020) informó que un tercio de los docentes que tienen planes de continuar usando formatos de aprendizaje mixto en el futuro donde prevalecen ambientes diversos activados por las TIC.

De igual manera, la percepción sobre el futuro del aprendizaje personal permanecerá en roles distintos con diversos tipos de motivación para apoyar las trayectorias de formación del compromiso de los estudiantes y reflejará de manera concluyente el impacto de las estrategias de apoyo digital (Jackson, 2019). Un marco propuesto para el desarrollo de estos métodos de creación de entornos inmersivos de aprendizaje deben ser destinados a facilitar las trayectorias de formación individuales debe incluir y estar respaldado por parámetros de aprendizaje e instrucción que pueden ser relevantes para la localización de futuras trayectorias de educación personalizada al diferenciar entre varios tipos de dinámicas de aprendizaje y características a las que se aplican, y las palancas de instrucción que se pueden manipular (Gros y Noguera, 2013; Masalimova et al., 2021).

Derivado de los cambios en los medios educativos, los procesos de aprendizaje que se desarrollan entre docentes y estudiantes que trabajan con las TIC, requieren adquirir y desarrollar competencias que vislumbren una generación preparada para un presente altamente tecnológico (Barlovits et al., 2021; Cabrito, 2021). Un enfoque prometedor para construir una comunidad de aprendizaje activa e inmersiva se basa en una descripción general analítica que fundamente sus bases en el uso de las Tecnologías para el Aprendizaje (TAE), y con un enfoque de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEO) que fortalezca la relación entre las actividades de aprendizaje y su aplicación (García-Martínez et al., 2020). Lo anterior requiere de una práctica dinámica, interactiva y manipulativa donde las tareas de aprendizaje-enseñanza, se inserten a las personas mediante entrenamiento, modelado y razonamiento del contexto donde las personas se desenvuelven (Kamińska, 2019).

Ahora bien, es imperioso el que las futuras políticas de educación aborden, tanto las formas duraderas, como las nuevas de desigualdad para promover el aprendizaje inclusivo para todas las personas (Narodowski y Capetella, 2020). Los principales desafíos restantes son la evaluación de los nuevos conocimientos por parte

de los estudiantes y la eficacia de las acciones de los docentes para establecer la correcta formación de competencias para la vida (Bartolomé y Cebrián, 2017)). Por su parte, las actividades de aprendizaje personal en entornos que apoyen las trayectorias formativas deben incluir observaciones, entrevistas y preguntas de encuestas sobre las habilidades matemáticas, analíticas y otras materias, por ejemplo, y construcciones durante el período de estudio que puedan afectar la implementación y evaluación de los procesos de aprendizaje entre los profesores y los estudiantes considerando su nivel de comodidad y actitudes hacia las intervenciones educativas basadas en TIC, TAC y TEP (Aldon et al., 2021; Rios et al., 2021). En este sentido, un modelo de educación bajo un enfoque inmersivo desafía el aprendizaje a distancia, proponiendo un aprendizaje autoguiado al proporcionar retroalimentación explicativa individual y proporcionar una evaluación valiosa en un entorno en línea sincrónico con la posibilidad de comunicación entre los estudiantes destacando la relevancia de la colaboración entre estudiantes para facilitar los flujos del trabajo en colectivo (Hattie y Timperley, 2007; Lermann et al., 2021).

Acercamiento al presente que marca el futuro del estudiantado: análisis del contexto

Los trabajos respecto al contexto presente-futuro de los entornos de aprendizaje de las trayectorias formativas personales deben considerar los nuevos recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos para implementarse con éxito en los escenarios actuales (Elshami et al., 2021; Vargas, 2021). De igual manera, la investigación sobre entornos de aprendizaje para las futuras trayectorias formativas individuales, proponen análisis de los efectos en la individualidad del estudiante en/durante su proceso de aprendizaje, lo que lleva a estudios basados en evidencia práctica de la educación personalizada en el aula (Cabero, 2008), laboratorio (Vargas, 2020) y en ambientes de aprendizaje digital (Lermann et al., 2021). Se plantea y discute el concepto de espacio de aprendizaje desde distintas panorámicas, sea como un medio posibilitado por las TIC para la creación de espacios de aprendizaje (Segura y Gallardo, 2014), y otros donde se plantea deseable y necesario la formación de ambientes inmersivos (Pacheco e Infante, 2020), basados en los aprendices en el centro del aprendizaje concebido como un proceso social para la coproducción de contenidos de aprendizaje y no como consumidores (Varma et al., 2005)

En este caso, las TIC tienen el papel de llevar a cabo cambios en el entorno de aprendizaje futuro en las trayectorias de formación personal necesarias para considerar las tendencias de los cambios que están transformando la forma en que las personas aprenden, trabajan, y se divierten, dándole sentido a su existencia y su mundo en una sociedad del conocimiento de base digitalizada y en red (Kozma, 2000; Miranda, 2004). Esta visión se realizará a través de una estrategia proactiva para prever y anticipar las necesidades y los requisitos del entorno de aprendizaje futuro, en lugar de una estrategia adaptativa en la que las reacciones a los nuevos requisitos se produzcan a medida que surjan (Tuirán y Muñoz, 2010).

Una reflexión sobre el futuro de los entornos de aprendizaje para las trayectorias de formación individual en la sociedad basada en el conocimiento debe abordar las cuestiones instrumentales y plantear cuestiones más teóricas, normativas y éticas relacionadas con el aprendizaje, la educación y su contenido (Pacheco e Infante, 2020), así como el tipo de sociedad que la gente imagina y espera tener (Sánchez et al., 2016). Pensar en el futuro de los entornos de aprendizaje para las trayectorias de formación personal en la sociedad basada en el conocimiento debe ser holístico, esperando que el

aprendizaje individual se convierta en una actividad de por vida que atraviese diferentes generaciones de aprendizaje y esferas de la vida, como la vida privada y pública y el trabajo (Ruiz y López, 2019; Salehi et al., 2013). La humanidad enfrentará importantes desafíos socioeconómicos y tecnológicos en los próximos años que afectarán los futuros entornos de aprendizaje dirigidos a las trayectorias de formación individuales (Rahimi et al., 2015).

Metodología para el acercamiento a los entornos de aprendizaje

Con el fin de conseguir información necesaria para el análisis, para el presente caso se hizo uso de una metodología de corte cualitativo y un método de investigación acción, que apoyan en la aplicación un par de instrumentos al inicio y al final de semestre con los cuales se generaron patrones de medición de las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos. Para la obtención de la información, se realizaron secuencias didácticas aplicadas en las sesiones de clase mediante una programación en instrumentaciones semestrales, el uso de estrategias didácticas, la valoración de las acciones ejecutadas mediante la observación participante y una guía para el registro de la observación de forma secuencial-transversal durante el periodo determinado para la investigación. El diseño tomó como base tres categorías principales para la aplicación de los instrumentos antes descritos y que parten de los siguientes: 1) entorno personal de aprendizaje; 2) trayectoria formativa; y 3) estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los observables se tomaron como base aquellos que surgieron directamente de las categorías para entrelazarlos en el análisis de los resultados obtenidos y se pueden enunciar de la siguiente manera: a) entornos digitales inmersivos; b) alfabetización digital; c) habilidades tecnológicas; d) competencias para la comunicación; e) habilidades blandas; f) capacidad institucional; g) autogestión de actividades; h) adaptación a los espacios virtuales; i) resolución de problemas e integración de redes; j) capacidad de generar vínculos y compartir información; y k) las acciones didácticas. A partir de la definición de las categorías y observables, se diseñaron los instrumentos que fueron aplicados durante los meses de enero y junio en su primera etapa, y durante agosto y septiembre en una segunda fase de seguimiento.

En la primera etapa, fueron seleccionados dos grupos pilotos que cuentan con unidades de aprendizaje similares en programas que cuentan con competencias de ingreso y egreso símiles. Los recursos generados llevan una secuencia de aplicación basada en la postura de buscar, sentir y compartir de Jarche (2017) y la de Adell y Castañeda (2010) respecto a la gestión, la aplicación y generación de estrategias que permitan que el conocimiento se convierta en una manera de apoyo, en este caso, a las trayectorias formativas de las y los estudiantes. Con base en este par de posturas, se construyó un plan de clase con actividades mediante el uso de estrategias, y acciones didácticas implementadas durante las sesiones bajo un modelo piloto de entornos inmersivos de aprendizaje en una perspectiva personal.

La selección de las y los participantes fue por conveniencia para la investigación con el total de personas inscritas para el semestre enero-junio 2022 quedando un total de 28 estudiantes para el grupo uno (G1), y 41 para el grupo dos (G2). El rango predominante de edad de las personas participantes es de 21 años, y se mantienen porcentajes de 68% mujeres contra 32% hombres en la G1, por unos porcentajes de 72% mujeres y 28% hombre en el G2. Del total de las y los participantes, se tuvo un margen de 7% que no concluyeron la unidad de aprendizaje por diversas razones siendo estos últimos excluidos del trabajo. Para efectos de

salvaguarda de la integridad e identidad del estudiantado, se decidió clasificarlos(as) con las letras E1 para el G1 y E2 para el G2.

Mediante la investigación acción se fueron monitoreando las actividades y acciones realizas con el fin de ver los posibles sesgos producidos en las trayectorias formativas en relación con los espacios institucionales, las acciones didácticas y del diseño instruccionales de las unidades de aprendizaje. Con ello, se fueron documentando las etapas de avance en la investigación para posteriormente realizar los cortes necesarios que permitieran el análisis de los resultados obtenidos y su entrecruce con las percepciones de las y los estudiantes que participaron en como grupos pilotos. La información obtenida, fue tratada mediante el software Atlas ti donde se sistematizó la información obteniendo categorías emergentes, citas, memos y familias de citas con las que se describe el siguiente apartado de los hallazgos encontrados.

Para la interpretación de los resultados se sistematizaron las transcripciones de las entrevistas y grupos focales en una unidad hermenéutica del software Atlas ti que arrojaron un total de 246 citas agrupadas inicialmente en 9 códigos. Después, se integraron los de menor densidad a esos de mayor densidad quedando de la siguiente manera: 1) Identidad absorbe a Trayectoria Profesional; 2) Cultura absorbe a Permanencia; 3) Itinerarios de Formación absorbe a Certificación y Habilidades Sociocognitivas; 4) Políticas Educativas; y 5) Legitimación. De esta forma, surgieron las Categorías de Análisis (aquellas develadas por el discurso de los sujetos) con las cuales se realizó una cartografía y análisis categorial, con el objetivo de interpretar las correlaciones entre las tres categorías de análisis con las doce categorías conceptuales observables.

Confrontación de los espacios de interacción:

análisis de los procesos de creación de entornos para el aprendizaje

Las secuelas dejadas por el periodo de confinamiento y las experiencias obtenidas para la generación de nuevas rutas para el aprendizaje, sirven como base para establecer posibles bordes que lleguen a tener las universidades en respuesta a un futuro tecnológico y virtualizado (Severant y Noordegraaf, 2021). Ante las posibles disparidades que se producen derivada de la ausencia y/o carencia tanto de elementos tecnopedagógicos (docentes), como tecnoafectivos (estudiante) e tecnoinfraestructurales (universidades), las técnicas y recursos que se generen en las aulas serán un punto a favor en las trayectorias formativas del estudiantado (Ríos et al., 2021). Desde hace tiempo las posturas educativas tecnológicas, apuntan a que las visiones sobre un futuro educativo democrático apoye a la formación integral al fomentar los ambientes de aprendizaje donde prevalezcan visiones sostenibles, tecnológicas, culturales y humanas (Irwin, 2021; Krasny, 2020; Reimers, 2022).

Con lo anterior, se puede aseverar que los actuales espacios educativos, requieren una revisión de los elementos que integran sus modelos de gestión, investigación y docencia, con el fin de realmente acercar detectar las necesidades. La imagen de un entorno donde las competencias de las aulas sean solo una pieza integral de la formación de las personas, retoma aspectos tales como la capacidad sensitiva, de comunicación e interacción, los recursos digitales y virtuales, así como la creación de redes de aprendizaje colaborativo (Miranda, 2004). Sin embargo, las posibles disparidades producidas por la capacidad de las y los estudiantes para el cambio, de las instituciones para abastecer de los recursos necesarios para las clases, así como al de las

y los docentes para capacitarse en el uso de recursos digitales, tecnológicos y virtuales, marcan y determinan el posible camino a seguir del estudiantado (Coadi y Dizioli, 2017).

Para el presente caso, el par de grupos seleccionados para el estudio se alcanzan a detectar algunos elementos que crean diferencias al momento de tratar de fomentar los entornos de aprendizaje. Según la postura de Adell y Castañeda (2010), los espacios personales son uno de los factores que marcan divergencias entre entornos institucionales apoyados con las tecnologías y los recursos necesarios, y aquellos que tienen y/o cuentan con alguna carencia para su desarrollo. En este sentido, la ausencia de una infraestructura institucional ocasiona que los ambientes de aprendizaje se limiten a la capacidad de respuesta y/o soporte tecnológico con las que se cuente, así como de las competencias tecnológicas, las herramientas sociopedagógicas y los recursos generados (Castañeda y Adell, 2013).

En la primera fase del trabajo, se hizo un primer corte para la obtención de información referente a las estrategias didácticas aplicadas. En esta ocasión, el alumnado de ambos grupos mencionó algún tipo de dificultad para comprender el uso de las plataformas, recursos y herramientas tecnológicas, mientras que expresan una clara diferencia entre las competencias alcanzadas y esperadas.

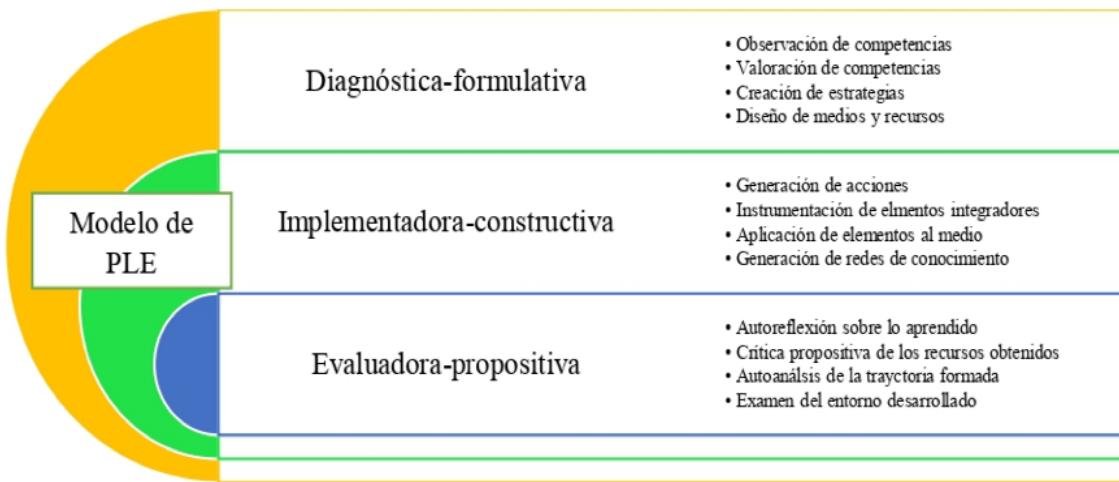
Tabla 1. Percepción respecto a las competencias adquiridas para crear ambientes de aprendizaje

Estudiante	Principales recursos utilizados	Competencias tecnológicas desarrolladas	Dificultades encontradas y ausencias detectadas
G1	Plataformas digitales	Creatividad e innovación	Capacitación docente
	Centros de recursos digitales	Comunicación y colaboración	Espacios de interacción
	Gamificación Recursos STEAM	Colaboración y manejo de la información Funcionamiento y manejo de las TIC	
G2	Plataformas digitales	Funcionamiento y manejo de las TIC	Capacitación docente
	Redes sociales	Trabajo colaborativo	Espacios de interacción y replica
			Internet

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas obtenidas.

Según las respuestas obtenidas, se nota como la creación de ambientes de aprendizaje idóneos tiene una relación directa con el apoyo por parte de las instituciones para la existan medios diversificados para la generación de competencias que favorezcan las trayectorias formativas. Se indica con ello que la ausencia de ellas produce disparidades que marcan la pauta para un desarrollo integral del estudiantado, sobre todo cuando las carencias y ausencias del espacio interactivo no fomenta la participación democrática en el proceso educativo. Ante ello, las instituciones educativas deben responder con estrategias que mermen estos espacios ausentes en la formación académica del estudiantado, fomentando una trayectoria productiva, integral y positiva para que afronten los requerimientos de los ámbitos sociales y económicos (Servant y Noordgraaf, 2021). Al percibir este espacio la propuesta de PLE aplicada está basada en las siguientes fases aplicadas en el contexto de una educación integral:

Figura 2. Fases del modelo de entornos personales de aprendizaje aplicados



Fuente: Elaboración propia basada en Jarche (2017) y Adell y Castañeda (2010).

Los elementos del modelo anterior fueron aplicados por etapas de la investigación con el fin de obtener percepciones de las y los estudiantes respecto a los cambios y mejoras detectadas en el proceso. En la primera fase de diagnóstico y formulación, se toman en consideración aspectos tales como la observación y valoración de las competencias con las que cuentan en ese momento, y que sirven de base para su posterior valoración. Cuando ello se realiza, se procede a la creación de estrategias que logren solventar las carencias y/o ausencias detectadas para con ello diseñar los medios y recursos a aplicar. Como resultados de esta primera fase se obtuvo lo siguiente:

Tabla 2. Resultados de la fase diagnóstico-valorativo en el estudiantado

Etapas aplicadas	Respuestas estudiantes	Categorías Observadas	Categorías emergentes
Observación de competencias	Son necesarias competencias para los entornos de trabajo actuales (G1).	Habilidades tecnológicas	Entornos de aprendizaje
	Es indispensable reforzarlas para fomentar una perspectiva diferente de la carrera (G2).	Competencias para la comunicación	Adaptabilidad a los cambios
		Acciones didácticas	Resiliencia
Valoración de competencias	Es necesario adaptar nuevas competencias digitales y de comunicación (G1=76%) (G2=78%)	Habilidades tecnológicas	Carencia de procesos definidos para la generación de competencias
		Alfabetización digital	Desmotivación
			Frustración

Etapas aplicadas	Respuestas estudiantes	Categorías Observadas	Categorías emergentes
Creación de estrategias	Vídeo tutoriales (G1=80%) (G2=75%)	Adaptación a los espacios virtuales	Gestión de los tiempos
	Apoyo con otros compañeros (G1=5%) (G2=5%) Apoyo con profesores(as) (G1=15%) (G2=20%)	Capacidad para generar vínculos y compartir información	Fomento del desarrollo personal
Diseño de medios y recursos	Búsqueda de opciones en internet	Autogestión de actividades	Socialización de los medios interactivos
	Capacitación	Competencias para la comunicación	Adaptación a los medios virtuales
	Creación de redes de apoyo		

Fuente: Elaboración propia basada en resultados obtenidos.

Según el diagnóstico inicial, existen algunas diferencias y similitudes en cuanto a la percepción de ambos grupos desde la observación de las competencias, donde lo predominante en el G1 fue que las respuestas hablan sobre la necesidad de crear entornos de trabajo apegados a las necesidades del contexto, mientras que el G2 hablan sobre la necesidad de impulsar una perspectiva distinta de la carrera. Ambas coinciden en que las habilidades para el uso de las tecnologías son indispensables pues con ellas impulsan las competencias para la comunicación. En ello emergen las necesidades de crear entornos de aprendizaje que permitan la adaptabilidad para los cambios y especifican las posturas que realzan lo imperioso valorar las competencias de adaptación competencias digitales y comunicación que fomenten la alfabetización digital. En este sentido, la creación de estrategias para el aprendizaje permite la adaptación de las personas a los espacios virtuales, la capacidad de generar vínculos y compartir información, mediando con ello el conocimiento adquirido y la autogestión de lo aprendido (Ampudia y Trinidad, 2012).

Ante el impulso de medios digitales, se habla de la necesidad de que la/el estudiante conjugue sus capacidades de búsqueda con las actividades por realizar, los medios de que dispone, los recursos que se crea, con el fin de que puedan socializarse, tanto las competencias, como la manera de hacer social el aprendizaje adquirido (Castañeda y Adell, 2011). El adquirir habilidades digitales y para la comunicación de los mensajes, favorece en gran medida el desempeño de las acciones aplicadas a un entorno de aprendizaje específico. De lo anterior surgen las líneas de implementación de actividades específicas mediante las cuales los procesos creativos y los medios inmersivos crean puentes que favorecen las acciones emprendidas (Jarche, 2017). Tal como se muestra en la siguiente figura, las etapas aplicadas para el presente trabajo, mantienen una secuencia lógica con las respuestas obtenidas en el diagnóstico y las tres categorías de análisis principales:

Figura 3. Etapa de implementación de recursos para el diseño PLE



Fuente: Elaboración propia basada en resultados de actividades realizadas

Como parte de las actividades realizadas en el periodo del estudio, se comenzó con la integración de grupos de interés conjunto donde cada estudiante diseñara su propio espacio compartido con las demás personas del grupo, funcionando como plataforma de divulgación del conocimiento (Tsantopoulos et al, 2022). Lo anterior lleva la base en la generación de instrumentos específicos donde se puede compartir, observar y dar sentido a un tipo de información específica que favorezca al impulso de un conocimiento compartido (Jarche, 2017). Para que esto fuera posible, se crearon un repositorio institucional y un banco de conocimiento e información en el estudiantado accedían, compartían, interactuaban y accionaban en red, favoreciendo con ello la interconectividad para la toma de una postura ante una problemática específica (Delgado y Solano, 2009). Lo anterior se llevó a cabo en la formulación de proyectos integradores en cada unidad aprendizaje en los que cada equipo tenía un aporte según su conocimiento, gusto y/o preferencia en un ámbito determinado que se necesitase. Esta conjunción de saberes se efectuó en los campamentos del conocimiento y la creatividad, y posteriormente en la semana CREAVi.

Los resultados arrojados en la última parte del trabajo muestran como las y los estudiantes de ambos grupos tienen percepciones similares respecto a los productos generados. En la siguiente tabla se pueden visualizar los resultados obtenidos con la evaluación de desempeño en relación con las categorías principales de análisis:

Tabla 3. Evaluación de las actividades, recursos y elementos integradores del modelo PLE aplicado

Categorías	Entorno personal de aprendizaje	Trayectoria formativa	Estrategias de enseñanza-aprendizaje
Autoreflexión de lo aprendido	Nuevas maneras de trabajo en red	Competencias para la comunicación y divulgación	Entornos digitales inmersivos
	Colaboración y creación de conocimiento en conjunto	Pensamiento crítico Autovaloración de competencias	Tecnologías divergentes
Crítica propositiva	Experiencia enriquecedora y de autoaprendizaje	Apoyo para la generación de recursos	Gestión de contenidos
		Metodologías tecnológicas	Búsqueda de información
Autoanálisis de la trayectoria	Formación de conocimientos para la vida	Fomento de aprendizaje colaborativo	Diseño de plataforma personal
Examen del entorno desarrollado	Ambiente democrático y participativo	Comparte conocimiento interdisciplinario	Redes de interacción, comunicación e integración

Fuente: Elaboración propia basada en resultados de valoración del modelo.

De las respuestas obtenidas por ambos grupos de estudio, se obtiene que los PLE funcionan como base del desarrollo de distinto tipo de competencias, desde el trabajo en equipo y la comunicación, hasta la formación de redes donde se comparta y se forme el conocimiento (Shrestha et al., 2019). Esto ayuda en gran medida al apoyo de las trayectorias formativas del estudiantado pues funciona como un elemento integrador en que se conjugan, en igual cantidad y medida, los conocimientos que cada estudiante tenga en aras de que aporte a la creación de proyectos en conjunto de una manera más democrática (Torres y Herrero, 2016). En este sentido, las posturas que presentan el PLE como una opción ideal para complementar los espacios educativos, se afirma en este caso de forma positiva y agregan el elemento de los ambientes digitales inmersivos al diseño interdisciplinario y plural de aulas inclusivas (Bakhshialiabad, et al., 2019).

Los espacios educativos que demanda la ahora denominada Sociedad 3.0, son solo una vertiente donde los PLE fungen como incubadoras de los trabajadores del conocimiento (knowmads) desde donde el estudiantado se convierte en entidades capaces de innovar las sociedades e instituciones industriales, ya que serán las organizaciones quiénes dependerán del capital humano creativo, adaptable y temporal que generan las nuevas relaciones sociales, educativas y laborales post-industriales, donde la propagación del conocimiento es heterárquica, es decir, se propaga de forma horizontal y no vertical. Así, se infiere que éstos knowmads se desarrollarán a gran velocidad en los próximos años cultivando sus habilidades para aprender en cualquier lugar y en cualquier momento y redefiniendo las formas de aprendizaje para la vida. Lo anterior, señala la urgencia de futuras investigaciones en el campo del aprendizaje desescolarizado mediado por las tecnologías. Mediante una socialización del aprendizaje personales y sociales, la tercera etapa permite detectar las principales estrategias didácticas necesarias para apoyar los entornos personales de aprendizajes, sobre todo, cuando éstas se encaminan al apoyo de las trayectorias formativa de profesionales con un perfil bien definido, humano, tecnológico y aplicable en su medio ambiente donde se desenvuelven.

Conclusiones

En el contexto educativo el PLE se entiende como el engranaje esencial y radical de construir el conocimiento, entendido como aprender a aprender en la era digital, en el centro de los procesos educativos formales y no formales, esto supone cambios profundos en todos los participantes en el proceso educativo. En este sentido, las herramientas que creamos como individuos para facilitar el aprendizaje, son las que nos darán forma a su vez a nuestros aprendizajes y que influyen en el proceso educativo en instituciones educativas. El PLE visto como esencial en el desarrollo de herramientas potenciales de aprendizaje que impacte al profesor y al alumno y este asuma su responsabilidad en la generación de su propio aprendizaje y para que esto suceda necesitarán apoyo. Además, plantean la cuestión alfabetizaciones de la necesitan los aprendices para que no sólo sepan acceder y evaluar la información, sino que ellos mismos puedan dar forma a sus herramientas. Al mismo tiempo, los contextos en los que estamos aprendiendo se están ampliando. Mientras estamos comprendiendo el contexto en términos de localización, mediante el uso de dispositivos móviles, todavía tenemos que empezar a entender plenamente aspectos diferentes del contexto incluyendo, tal vez quizás críticamente, lo que estamos intentando aprender. El debate sobre el papel de las instituciones educativas continuará.

Nuestra creciente comprensión del papel de los PLE en el aprendizaje puede contribuir a este debate. Los PLE no invalidan ni disminuyen el papel de las instituciones, pero pueden informar cómo vemos la base institucional del aprendizaje en el marco de comunidades más amplias, ya sea en red o presenciales. Finalmente, los PLE pueden ayudar también a superar algunas de las tensiones entre los diferentes propósitos y orientaciones para la educación en los próximos años. Como se expuso en el presente caso, los entornos de aprendizaje pueden variar mucho por factores institucionales, contextuales (económicos, sociales, culturales) y personales, afectando y/o favoreciendo el desarrollo de competencias en el estudiantado. Con los resultados obtenidos se alcanza a percibir que un buen diseño de ambientes de aprendizaje requiere de una planeación adecuada, en el sentido de adecuación al entorno y contexto, y pertinente en el sentido de cubrir las necesidades del entorno.

A pesar de que el estudio no llega a un grado de profundidad de las posturas, teóricas, funciona como una base metodológica con una posible adaptación en un futuro en ámbitos de asignaturas, para posteriormente ser refinado y que funcione a nivel programa educativo y/o institucional. Para ambos casos, se requiere una mayor profundidad en la modelización teórica que siente las bases de un estudio comparativo que resalte las ventajas y/o desventajas que se tienen en los sistemas educativos, universidades e incluso países. El futuro puede ser un arma de doble filo sino lo afrontamos con las herramientas y medios adecuados.

Referencias

- Abou, V. Helou, S. Khalifé, E. Chen, M. Majumdar, R. y Ogata, H. (2021). Emergency Online Learning in Low-Resource Settings: Effective Student Engagement Strategies, *Education Sciences*, 11(1), 24-32.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (ples): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig, R. y Fiorucci, M. (Eds). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas.* (19-30) Alcoy: Marfil.

- Aguilera, P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International journal of educational research open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Alcántara, A. (2022). Una mirada al futuro de la universidad en la postpandemia de covid-19. *Universidades*, 73(93), 40-56.
- Aldon, G. Cusi, A. Schacht, F. y Swidan, O. (2021). Teaching Mathematics in a Context of Lockdown: A Study Focused on Teachers' Praxeologies. *Educ. Sci.*, 11, 38.
- Altbach, P. y Rumbley, L. (2016). The Local and the Global in Higher Education Internationalization: A Crucial Nexus, En Elspeth Jones, Robert. Coelen, Jos Beelen y Hans de Wit (Coords.). *Global and local internationalization*, Rotterdam, Sense Publishier, (7-15).
- Ates, A. y Cobanoglu, I. (2021). Do Turkish Student Teachers Feel Ready for Online Learning in Post-Covid Times? a Study of Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 1-11.
- Bagriyanik, S. (2017). Personal learning environments: A systematic literature review based on study keywords using thematic analysis. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(4), 122-130.
- Bakhshialiabad, H., Bakhshi, G., Hashemi, Z. y Abazari, F. (2019). Improving students' learning environment by DREEM: an educational experiment in an Iranian medical sciences university (2011-2016). *Medical Education*, 19, 397
- Barlovits, S. Jablonski, S. Lázaro, C. y Ludwig, M. Recio, T. (2021). Teaching from a Distance Math Lessons during COVID-19 in Germany and Spain. *Education. Sciences.*, 11, 406-423.
- Bartolomé, A. y Cebrián, M. (2017). Personal Learning Environments: A study among Higher Education students' designs. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 13(2), 21-41
- Benítez, R. (2004). Transición demográfica en América Latina. Tendencias y consecuencias sociales. *Revista de Sociología*, 66, 239- 254.
- Brown, S. (2010). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 1-10.
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- Cabrito, B. G. (2021). COVID-19, Educação (básica) e equidade em Portugal. *Revista de. Trabajo, Políticas y Sociedad*, 6, 125-138.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En Roig Vila y Laneve, C. (Eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación*. Alcoy: Marfil, (83-95).

- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castañeda, L. y Tur, G. (2020). Resources and Opportunities for Agency in PLE Related Pedagogical Designs: a Literature Exploration. *IxD&A*, (45), 50-68.
- Castañeda, L. Marín, V. Scherer, P. Camacho, A., Forero, X., y Pérez, L. (2023). Tareas académicas para promover el PLE en educación superior: perspectivas internacionales sobre diseño educativo y agencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(71).
- Clarke, C. (2002). El futuro de la educación superior. *Perfiles Educativos*, 24(96), 97-103.
- Coadi, D. y Dizioli, A. (2017). *Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity, and Heterogeneity*. Suiza: IMF.
- Contreras, A. y Garcés, L. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de primaria Prospectiva, 27, 215-240.
- Dabbagh, N. y Castañeda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning, *Educational Technology Research and Development*, 68, 3041-3055.
- Dangara, U. y Madudili, G. (2019). Evaluation of the Effect of Learning Environment on Student's Academic Performance in Nigeria.
- de-Benito, B. Moreno, J. y Villatoro, S. (2020). Entornos tecnológicos en el codiseño de itinerarios personalizados de aprendizaje en la enseñanza superior, *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 74, 73-93.
- Decuypere, M. Grimaldi, E. y Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16.
- Dockterman, D. (2018). Insights from 200+ years of personalized learning. *Science of Learning*, 3(1), 1-6. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0033-x>
- Drake, S. y Reid, J. (2020). How education can help shape a new story in a post-pandemic world. *Brock Education Journal*, 29(2), 6-12.
- Elshami, W. Taha, M. Abuzaid, M. Saravanan, C. Al Kawas, S. y Abdalla, M. (2021). Satisfaction with online learning in the new normal: perspective of students and faculty at medical and health sciences colleges. *Medical education online*, 26(1), 1920090.
- Fernández-Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207.
- Ferrer, J. Villalobos, T. y Ríos, M. (2021). Instituciones de educación superior tecnológica en la era digital: una visión de futuro. *Recherches en Sciences de Gestion*, 147, 117-148.
- García-Martínez J. Rosa, F., Romero, I. López, S. y Fuentes, E. (2020). Digital Tools and Personal Learning Environments: An Analysis, *Higher Education. Sustainability*. 12(19):8180. <https://doi.org/10.3390/su12198180>
- García-Peñalvo, F. y Conde, M. (2015). The impact of a mobile Personal Learning Environment in different educational contexts. *Universal Access in the Information Society*, 14(3), 375-387.

- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–25.
- Giovannella, C. Passarelli, M. y Persico, D. (2020). Measuring the effect of the COVID-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: A schoolteachers' perspective. *Interaction Design and Architectures*, 45, 264–286.
- González, G. (2022) Imaginando el futuro: ejes centrales para un modelo de Responsabilidad Social Universitaria. *Emerging trend in Education*, 4(8.1), 22-34.
- Gros, B. y Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Campus Virtuales*, 2(2), 11-26.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res*, 77, 81–112.
- Harmelen, M. (2008). Design trajectories: four experiments in PLE implementation, *Interactive Learning Environments*, 16(81), 35-46.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadísticas (2022). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021, Informe periódico, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Irwin, A. (2021). What will it take to vaccinate the world against COVID-19? *Nature*, 592, 176–178.
- Jackson, N. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*, 62(6), 761–772.
- Jarche, H. (2017). Connecting work, learning and life» [artículo en línea]. Work is learning & learning is the work. [Consulta: 25 enero de 2022].
- Johnson, M. Prescott, D. y Lyon, S. (2017). Learning in Online Continuing Professional Development: An Institutionalist View on the Personal Learning Environment. *J. New Approaches Education. Research*, 6, 20–27.
- Kamińska, A. (2019). Personal Learning Environment of the Talented Student—Based on Their Own Experiences. *Journal of Education, Culture and Society*, 10, 76–84.
- Kozma, R. (2000). The relationship between technology and design in educational technology research and development: A reply to Richey. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 19-21.
- Krasny, M. (2020). *Advancing Environmental Education Practice*. Ithaca: Cornell University Press.
- Lermann, P., Barlovits, S. y Ludwig, M. (2021). Analyzing a Learning Platform for Synchronous Distance Education. In *Proceedings of the Book of Accepted Contributions of the 15th International Conference on Technology in Mathematics Teaching, ICTMT 15*, Copenhagen, Denmark, (13–16).
- Manzano, F. (2015). El Impacto del Bono Demográfico en el Sector Educativo Argentino. Periodo 2010-2040. Un Abordaje Interdisciplinario. *International Journal of Sociology of Education*, 4(3), 225-256.
- Masalimova, A. Ryazanova, E. Tararina, L. Sokolova, E. Ikrennikova, Y. Efimushkina, S. y Shulga, T. (2021). Distance learning hybrid format for university students in post-pandemic perspective: Collaborative technologies aspect. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 389–395.

- Narodowski, M. y Campetella, M. (2020). Are Schools Replaceable? Creative Destruction in the Post-Pandemic Society. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 14–18.
- Neuwirth, L. Jović, S. y Mukherji, B. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *OCDEpacheríos*, 27, 141–156.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). El futuro de la educación superior en México. Fortalecimiento de la calidad y la equidad. México; OCDE.
- Pacheco, A. e Infante, A. (2020). La resignificación de las TIC en un ambiente virtual de aprendizaje, *Campus Virtual*, 9(1), 85-99.
- Park, J. Park, M., Jasckson, K. y Vanhoy, G. (2020). Remote Engineering Education Under COVID-19 Pandemic Environment, *Open Journal of Education*, 5, 160-166.
- Rahimi, E. Van den Berg, J. y Veen, W. (2015). Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments. *Computers & Education*, 81, 235-246.
- Ramírez, U. Tur, G. y Marin, V. (2022). Personal Learning Environments in Online and Face-to-Face Contexts in Mexican Higher Education, *Open Education Studies*, 4(1), 148-160. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0009>
- Reimers, F. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19? *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 9-28.
- Reimers, F. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In: Francisco Reimers (Eds). *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1
- Rios, C. Neilson, A. y Menezes, I. (2021). COVID-19 and the Desire of Children to Return to Nature: Emotions in the Face of Environmental and Intergenerational Injustices. *The Journal of Environmental Education*, 52 (5), 335–346.
- Sánchez, M. y López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-19.
- Salehi, M., Kamalabadi, I. y Ghoushchi, M. (2013). An effective recommendation framework for personal learning environments using a learner preference tree and a GA. *Transactions on Learning Technologies*, 6(4), 350-363.
- Sánchez, M., Moreno, C., Córdova, R., y Aguilar, M. (2016). Ambientes Virtuales de Aprendizaje, como apoyo de la educación presencial. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 28(72), 55-70.
- Sankey, M. (2022). The state of Australasian online higher education post-pandemic and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(2), 14-26.
- Shrestha, E. Mehta, R. Mandal, G. y Prahan, N. (2019). Perception of the learning environment among the students in a nursing college in Eastern Nepal. *Medical Educational*, 19, 382-403.
- Segura, A. y Gallardo, M. (2014). Entornos virtuales de aprendizaje; nuevos retos educativos, *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(2), 270-272.

- Servant, V. y Noordgraaf, L. (2021). Toward Social-Transformative Education: An Ontological Critique of Self-Directed Learning. *Critical Studies in Education*, 62(2), 147–163.
- Teräs, M. Suoranta, J. Teräs, H. y Curcher, M. (2020). Post-COVID-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: A Seller’s Market, *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878.
- Torres, J. y Herrero, E. (2016). PLE: entorno personal de aprendizaje vs. Entorno de aprendizaje personalizado. *Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 26-42.
- Tsantopoulos, G. Karasmanaki, E. Ioannou, K. y Kapnia, M. (2022). Higher education in a Post-Pandemic World. *Education Sciences*, 12, 1-15.
- Tuirán, R. y Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros, En Alberto Arnaut y Silvia Gioguli (coord.) *Los grandes problemas de México*. México, El Colegio de México (359-390).
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2020a). COVID-19 y educación superior: Educación y ciencia como vacuna contra la pandemia, Seminario en línea Respuesta del ámbito académico ante el coronavirus Juntos por los hechos (23 de abril de 2020), Consulta: 18 enero 2023, <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-educaci%C3%B3n-superior-educaci%C3%B3n-y-ciencia-como-vacuna-contra-la-pandemia>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2020b). El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe (18 de noviembre de 2020), Consulta: 18 enero 2023; <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2021). Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, UNESCO-IESALC.
- Valencia, N. Huertas, A. y Baracaldo, P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 73-103.
- Vargas, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129.
- Vargas, G. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 62(1), 80-87.
- Vázquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina, *Latinoamericana*, 60, 93-124.

La formación de la ética y los valores en el marco de la calidad educativa

Oscar Zúñiga Sánchez

La calidad educativa como concepto ha ocupado por mucho tiempo, un lugar en los discursos del gobierno y las escuelas en todos los niveles educativos. Sin embargo, esta puede ser interpretada de muchas formas no sólo por los actores involucrados en el proceso de la enseñanza y la gestión (Cardona, 2011; Marum et al., 2015; Olaskoaga, 2009), sino también, por el mismo cliente final como puede ser el estudiantado —como lo refiere la norma ISO 21001:2018— tutores o el propio empleador. Los criterios de calidad educativa regularmente implementados por algunas instituciones escolares, se centran principalmente en indicadores cuantitativos destinados a la rendición de cuentas y el desempeño de las escuelas, y pocas veces, en aspectos cualitativos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como bien lo señala Choque (2021, p. 10) “La calidad educativa universitaria es un constructo que genera constantemente investigación desde diferentes campos como lo son el educativo, gerencial, socio económico y político.”

De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación con mira hacia el 2024, algunos factores que influyen para que no logre alcanzarse una educación de calidad, están relacionadas con:

“una oferta educativa poco adecuada y atractiva para las y los estudiantes; personal docente poco capacitado; materiales educativos poco pertinentes y oportunos; planes y programas de estudio fuera del contexto social; métodos pedagógicos obsoletos; y trámites burocráticos que no son acordes a la realidad de las escuelas y que generan una carga administrativa excesiva para el personal docente y directivo” (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 199)

Al respecto, no es coincidencia observar que uno de los factores como influyentes en el marco de la calidad educativa tiene que ver con el profesorado y su capacitación, motivación y sobre carga de trabajo por atender procesos burocráticos como parte de su labor.

Por otra parte, también en el mismo Programa Sectorial se determinan algunos indicios de los aspectos que abonan al marco de una educación de calidad:

“El máximo logro de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico en las y los alumnos están íntimamente ligados a la calidad de la educación, y para que ésta exista deben considerarse la pertinencia y la relevancia. La pertinencia se asocia a un currículum, materiales y contenidos adecuados

a las necesidades, capacidades, características e intereses de las y los estudiantes. Por otro lado, la relevancia se refiere a que los aprendizajes y conocimientos adquiridos sean útiles y acordes a las exigencias y desafíos del desarrollo regional, nacional y mundial.” (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 204).

La calidad educativa representa actualmente una de las metas a alcanzar por los distintos gobiernos del mundo, como lo refiere Zúñiga (2019) “La calidad de la educación es una de las prioridades de la Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sustentable.” (2019, p. 81).

Así mismo, el mercado globalizado de la educación, es un factor que influye en el diseño de marcos regulatorios propiciando la implementación de sistema de gestión para el aseguramiento de la calidad, como así lo señalan Arjona-Granados et al. (2022). Dado que la calidad educativa, el principal protagonista es el docente, como lo refieren Olaskoaga et al, (2018), su estudio resulta ser relevante debido al modo en que, el profesorado podría condicionar su convicción sobre los propósitos sustantivos de las instituciones educativas.

Por lo tanto, esta investigación tiene por objetivo conocer desde la percepción del profesorado universitario los rasgos más significativos que constituyen una formación integral del estudiantado en el marco de la calidad educativa. La pregunta principal que orienta esta investigación es ¿Cómo valora el profesorado universitario adscrito a un cuerpo académico el desarrollo de la ética y los valores como parte de una formación integral del estudiantado en el marco de una educación de calidad? Seguido de las preguntas secundarias ¿Cuáles son los rasgos que constituyen una formación integral del estudiantado en el nivel superior como parte de una educación de calidad? ¿Cómo afecta el área del conocimiento a estas valoraciones? La hipótesis principal a sostener es: la siguiente: *El profesorado universitario valora positivamente a la formación integral del estudiantado como parte de una educación de calidad.*

El caleidoscopio de la calidad educativa

El estudio y análisis de la calidad en la educación puede realizarse desde distintas perspectivas, como son por: dimensiones, niveles y propiedades que la constituyen. De igual forma, su estudio puede tener alguna dirección o enfoque, como son: los procesos, servicios o cualidades de un objeto —por ejemplo, un programa de estudio— o inclusive, hasta la medición del desempeño de su personal docente, administrativo o directivos; inclusive, la calidad educativa puede variar en sus propiedades cuando nos referimos al proceso de docencia sobre programas educativos que se desarrollan en modalidad convencional (presencial), frente a aquellos que se imparten en línea, como así lo demuestran las investigaciones de Marciñiak (2018) y Parra-Castrillón (2022). Por último, la calidad también puede evaluarse sobre características profesionales del profesorado, como así lo hicieron en su estudio Gómez Chávez et al. (2022) en donde proponen un índice de calidad del personal docente por departamento, integrando variables como son: su grado máximo de estudio, si cuenta con perfil deseable, si pertenece a un cuerpo académico y, si cuenta con distinción del Sistema Nacional de Investigadores —SNI—. Por otra parte, la calidad educativa también podría tener un carácter político como así lo advierten Olaskoaga et al. (2018) tras las reformas que surgieron en los años noventa en distintas latitudes del mundo con la aparición de los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas.

La calidad como proceso para el aseguramiento de indicadores cuantitativos

La discusión que se mantiene en el término de calidad en el ámbito del sector educativo obedece principalmente en las acciones de trasladar modelos de calidad del sector empresarial hacia la gestión educativa. Por ejemplo, de acuerdo con Ivancevich et al. (1997) refieren que “La calidad y la competitividad son objetivos que han de estar arraigados en el trabajo de gestión para que las organizaciones puedan alcanzar el éxito” (Ivancevich et al., 1997, p. 4). Asimismo, señalan que son la calidad y la competitividad los elementos que van más allá de establecer una moda o un lujo, sino los objetivos hacia donde cualquier gestor habría de dirigir de forma constante sus esfuerzos y capacidades ya que son metas finales de la gestión de cualquier organización.

La noción de calidad, al igual que mejora pone énfasis en otorgar responsabilidad a las personas como parte de la organización informal y representa un enfoque de las relaciones humanas en la administración (Chiavenato, 2006). Asimismo, este enfoque se presenta como una oposición a la manera en que las teorías clásicas de la administración ponen énfasis en especialización del trabajo y restan autoridad y responsabilidad a las personas mediante una organización altamente normalizada y burocratizada (Chiavenato, 2006).

Bajo este enfoque encontramos algunas políticas institucionales destinadas a evaluar el desempeño del profesorado con indicadores, muchas de las veces, esta evaluación es realizada por mandos medios o directivos escolares.

La investigación realizada por Estrella Bote y Canto Herrera (2022), quienes estudiaron la concepción de calidad dirigido a estudiantes en formación docente ayuda a entender lo comentado antes, ellos estudiaron la calidad desde dos enfoques, aquella que tiene que ver con elementos cualitativos de su formación (competencias como: saber, saber ser y estar y saber hacer) como futuro docente, y la otra que se relaciona con el proceso de su formación que contiene niveles como el contexto institucional o la infraestructura, el proceso de selección o los niveles de formación que tiene su profesorado. En nuestra opinión, esta última situación es la que prevalece comúnmente en modelos de aseguramiento de la calidad impulsada por políticas públicas y organismos de estandarización. Situación que ha resultado seriamente criticado.

La calidad como proceso de mejora en el ámbito de la educación superior

La calidad como un proceso de mejora es enfoque que mejor se adapta al contexto actual de las sociedades del conocimiento. Esta visión permite poner a las personas como parte del núcleo estratégico. Se reconocen y desarrollan las habilidades y competencias requeridas por el personal en la realización de las actividades. Bajo este paradigma, se incluye las motivaciones y la autonomía para la realización de las tareas. A diferencia de la perspectiva del aseguramiento de la calidad, este enfoque pone mayor énfasis en aspectos cualitativos. En lo estratégico, también se caracteriza por el establecimiento de un liderazgo más distribuido en donde la participación activa de los implicados en el desarrollo de los procesos sustantivos —enseñanza y aprendizaje — contribuye a propiciar un ambiente más participativo y consultivo en el diseño de estrategias.

De acuerdo con Cardona (2011) y Olaskoaga (2009) el traslado de este concepto al ámbito de la educación superior también ha sido foco de discusión respecto al significado que encierra el concepto. Distintas adhesiones prevalecen respecto al concepto y los factores que la influyen en la perspectiva de

gestores, docentes y estudiantes. Por lo que respecta a Rosario (2015), cuestiona sí, el cumplimiento de indicadores en las universidades garantiza una calidad de la educación, ante esto, argumenta que no es suficiente para garantizar una verdadera transformación institucional si ésta, no va acompañada de la transformación de las prácticas académicas al interior de las propias universidades (Rosario, 2015).

La crítica a las estrategias de evaluación de la calidad también se lleva a otro nivel, como así lo señala Marciak (2018) al exponer la problemática de modelos de evaluación de la educación superior que no hacen distinción entre programas en modalidad presencial o en línea al no contemplar aspectos del contexto de la educación en línea, para esto plantea que ambas modalidades constan de una organización y funcionalidad distinta.

Numerosas investigaciones empíricas se han realizado para entender mejor las concepciones que prevalecen en los distintos actores universitarios. De acuerdo con Marúm, Curiel y Rosario (2015) el estudiantado de posgrado se apega a nociones de calidad como “[aquella que] consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, y la calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados: alumnos, profesores, instituciones, sociedad” (2015, p. 21).

Como resultado de la investigación realizada por López et al. (2015) con respecto a las percepciones sobre nociones de calidad que prevalecen en decanos, docentes y estudiantes adscritos a las áreas de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades de las universidades nacionales argentinas, al respecto, encontraron que mayoritariamente el concepto lo asocian a la calidad como transformación del estudiante en el cual, se contempla también las nociones de ética y de compromiso social.

Del mismo modo, también en los estudios realizados por Olaskoaga et al. (2009) analizaron el concepto de calidad que más se adhieren los profesores de los países Argentina, España y México, encuentran que los docentes se adhieren a la calidad como aquella: *calidad que consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación* (Olaskoaga et al., 2009). Del mismo modo, encuentran que a este concepto se le sigue el que *consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*.

En el estudio de Marúm et al. (2015) se encuentra también que los estudiantes encuentran como factores que mayor efecto tiene en la calidad son: El conocimiento del profesor (87.48%) y su capacidad de comunicación (83.5%) el comportamiento ético del profesor se encuentra en quinto lugar (81.8%).

De acuerdo con esto, la misión, el modelo educativo, los objetivos institucionales y la satisfacción de las partes interesadas deberían regir los marcos de una auto evaluación de los procesos sustantivos como es la docencia (Docencia Educativa, 2011), y para el caso de la educación superior: la extensión y la investigación. También se hace imprescindible que la reorganización académica contribuya al logro de esto. Bajo este modelo, la calidad pone énfasis en las habilidades y competencias a desarrollar por parte del estudiantado.

Otro problema identificado por Marciak (2018) radica en que numerosos modelos de evaluación de la calidad en el contexto educativo, rara vez se concentran en la evaluación de los programas de estudio, así como en la calidad de su planeación, implementación y resultados. En el mismo tenor, también resulta deficiente determinar el número de dimensiones deseables.

Como bien lo menciona así lo menciona Jamoliddinovich (2022, p. 3) “con el surgimiento de las universidades privadas y el crecimiento de la competencia, el problema de la calidad de la educación se vuelve cada vez más urgente.”. También agrega las condiciones modernas de la sociedad debería ser un factor relevante en el desarrollo de los criterios para evaluar la calidad educativa. “el tema de asegurar y mejorar la

calidad de la educación en las instituciones de educación superior difiere entre sí en la medida en que corresponde a la política educativa de cada estado.” (Jamoliddinovich, 2022, p. 3).

De acuerdo con los resultados obtenidos de la investigación de Arjona-Granados et al. (2022), aquellas instituciones educativas que desarrollan el ejercicio de sus funciones sustantivas siguiendo un esquema de gestión de procesos resulta tener un mayor impacto positivo significante en estructuras altamente burocráticas, como suelen estructurarse muchas instituciones educativas que aglutinan un alto número de estudiantes matriculados. Asimismo, el resultado de Menacho et al. (2021) demuestra como la gestión del conocimiento y el liderazgo pedagógico son variables que inciden en la calidad educativa, de acuerdo con su estudio realizado a 181 docentes de una institución educativa. Situación que encuentra coincidencia, en lo que refiere al liderazgo del docente, con el estudio realizado por Zúñiga (2019), quien concluye que el estudiantado percibe positivamente que sus profesores dirigen su atención hacia el futuro y construyen una visión motivante en ellos.

La formación integral en el ámbito escolarizado

El modelo educativo es un referente clave para repensar una genuina educación integral del estudiantado. De acuerdo con el modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública en México en el gobierno del Lic. Enrique Peña Nieto, para el nivel básico de estudios (Secretaría de Educación Pública, 2020) se instó la necesidad de implementar nuevas estrategias pedagógicas con enfoque constructivista y no quedarse solo en la transmisión de conocimiento. No obstante, un modelo como este, implica realizar no solo transformaciones en la infraestructura y en los procesos de evaluación, sino también, mejorar las condiciones laborales del profesorado, en este sentido un profesor o profesora bien motivado y mejor remunerado tendría mejor oportunidad de innovar en su práctica profesional para alcanzar los objetivos generales.

Es así que, una formación integral no se limita en la enseñanza de conocimientos y habilidades específicas de una disciplina, sino también competencias generales y sustentables que permitan a estudiante un mejor desarrollo humano sin el detrimiento de otros o del medio ambiente biofísico, inclusive, el desarrollo de las habilidades relacionadas con las TICs, también pueden ser objeto de incluirse como parte de una formación Integral, como así lo refieren Linares (2023) en su estudio realizado a dos universidades.

Para que una formación integral encuentre su nicho, es importante establecer una autonomía curricular o el desarrollo de un currículo flexible asegurando que los conocimientos y habilidades requeridas de una disciplina estén presentes, pero sin limitarse en la oferta de otras unidades de aprendizaje de otras áreas del conocimiento.

Una educación de calidad permite garantizar que las y los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos requeridos para adoptar estilos de vida sustentables que contribuyan al desarrollo sostenible (UNESCO, 2015).

La calidad de la educación superior ocupa un papel importante en el diseño de las políticas públicas en México, impactando en la gestión y el quehacer en general de las universidades públicas. La idea que subyace en este concepto puede tener nociones distintas, no obstante, la noción más aceptada a la que se adhieren docentes universitarios es que este concepto implica: a) formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social y b) desarrollar las capacidades de los estudiantes para avanzar en su propia transformación (Cardona, 2011; Marum, Curiel, y Rosario, 2015; Olaskoaga, 2009). Así quienes son docentes

asocian la calidad educativa con la coparticipación y corresponsabilidad del estudiantado en la formación de valores, tal como lo requiere el desarrollo sustentable.

De acuerdo con Plan Sectorial de Educación, se definió a la formación integral como “[un] Criterio de la educación que busca la formación y educación para la vida, enfocado a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas, que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social.” (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 317)

Por otra parte, el PDI 2019-2025 de la Universidad de Guadalajara, hace referencia a la formación integral considerando aludiendo a aspectos y acciones diversas, que comprenden acercar al estudiantado a actividades relacionadas con la cultura, el arte, el deporte, hasta la formación de un pensamiento crítico, “el desarrollo de las habilidades y competencias para la vida profesional y la construcción de una ciudadanía ética y con perspectiva global” (Universidad de Guadalajara, 2019, p. 92), así como también, otras habilidades que le permitan al estudiantado responder “de manera exitosa, assertiva y resiliente a contextos dinámicos, flexible, en constante evolución y en el marco de las nuevas exigencias de la sociedad de la información” (Universidad de Guadalajara, 2019, p. 93).

De acuerdo con estos Liuta et al. (2021, p. 158) “El problema de asegurar la eficiencia y calidad de la organización de la educación superior [...] debe ser considerado en el contexto de la satisfacción de las necesidades de los principales consumidores de los servicios educativos.”. Liuta et al. (2021) desarrollaron una investigación para evaluar el grado de calidad educativa percibida por estudiantes de una Universidad en Ucrania. Las dimensiones de evaluación consistieron en: la calidad de la enseñanza de las disciplinas, la evaluación de la calidad de la comunicación con los estudiantes y evaluación general del trabajo docente en la disciplina.

De acuerdo con los estándares para el aseguramiento de la calidad en el espacio europeo de la educación superior (The European Student's Union, 2015), los programas de estudio ocupan un lugar central en el proceso de docencia y deberían estar presente en la misión de las instituciones educativas. Asimismo, se establece que las instituciones educativas deberían contar con una política de aseguramiento la cual, debe formar parte no solo de la gestión estratégica, sino también, implementarse a través de estructuras y procesos acorde con la misma. Los estándares propuestos recomiendan la revisión detallada de los programas de estudio, un aprendizaje centrado en el estudiante, la docencia y su evaluación.

Metodología

El enfoque metodológico empleado es con diseño cuantitativo, de corte transversal y empleando la encuesta estructurada como técnica de investigación. Para el desarrollo de la investigación, se siguieron dos etapas, primero, en fase de trabajo de campo la aplicación de una encuesta a profesores universitarios de distintas universidades públicas de México.

Segundo, una información documental para explorar los resultados obtenidos por las investigaciones de Cardona (2011), Marum et al. (2015) y Olaskoaga (2009), quienes tuvieron como objeto de estudio, la percepción del profesorado y estudiantado universitario de tres países iberoamericanos, con el objetivo de comparar y discutir ambos resultados para posteriormente llegar a algunas conclusiones.

Este artículo forma parte de una investigación más amplia por la cual, se respondieron un conjunto de preguntas de investigación. Dado que el cuestionario se aplicó de forma auto subministrada mediante el envío de un correo electrónico a los informantes, la muestra calculada para contrarrestar la no respuesta —incluyendo los impedimentos tecnológicos como buzones llenos, entradas como *spam* o errores en las direcciones electrónicas— quedó en tres mil docentes, mismo número que recibieron de forma personalizada la invitación. De esta muestra calculada se lograron obtener al final 569 cuestionarios debidamente elaborados, número que superó la muestra calculada de 400 informantes. Cabe señalar que en la conformación de la muestra calculada se consideraron a los docentes universitarios miembros de un cuerpo académico adscritos en las distintas 26 universidades públicas del país.¹

Aquí se limita solo a analizar y discutir la importancia otorgada por el profesorado al desarrollo de la ética y los valores en el estudiantado universitario como parte de una formación integral. Como se mencionó antes, este aspecto resulta ser de suma importancia en el marco de asegurar una educación de calidad acorde con las actuales sociedades del conocimiento.

La pregunta de investigación aquí planteada, y los resultados obtenidos se desprenden de una investigación previa mucho más amplia en la cual, los informantes respondieron un conjunto de 20 afirmaciones, no obstante, para el caso que no ocupa, aquí se analiza y discute sólo una afirmación que resulta ser muy significativa de analizar: *la importancia de desarrollar en los estudiantes los valores y la ética como parte de una formación integral, en el marco de una calidad educativa*. A todos los docentes que conformaron la encuesta se les pidió que valoraran si esta afirmación puede ser considerada como un rasgo o cualidad que define a una educación superior de calidad. El cuestionario diseñado en su conjunto con los 20 ítems, obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach = 0.959, mismo que puede interpretarse como un instrumento altamente confiable para medir el constructo teórico tratado en esta investigación. Cabe aquí señalar, que este valor obtenido del alfa no tuvo mayor diferencia significativa con respecto al obtenido durante la prueba piloto realizada con un número de 35 informantes.

Resultados

Mediante el diseño y aplicación de un cuestionario se pudo recabar las valoraciones realizadas por el profesorado universitario con respecto al objeto de estudio. La muestra seleccionada consta de 569 docentes adscritos a 26 universidades públicas en México. La [Tabla 1](#) muestra la forma de cómo se distribuyen los informantes contemplados en la muestra seleccionada.

Tabla 1. Distribución de la muestra de acuerdo con su sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	254	44.6 %
Masculino	315	55.4 %
Total	569	100 %

¹ Esta investigación se complementa de un estudio más amplio, para conocer las universidades participantes puede consultar los siguientes artículos: Zúñiga, Marum y Aceves (2022) y Zúñiga, Marum y Rodríguez (2022).

De acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta, el [Gráfico 1](#) muestra como las categorías alto y muy alto concentran el 87.8 % de las opiniones del profesorado. De acuerdo con esto, más del 85% del profesorado considera positivamente la formación de los valores y la ética en el estudiantado como parte de una formación integral. De acuerdo con esto, se apela por que las universidades públicas continúen desarrollando estrategias para incorporar esta temática en todos sus programas de estudio. La formación integral no se limita a alguna área del conocimiento en específico, sino lo contrario, incentivar la formación interdisciplinaria del estudiantado empezando por incorporar esta perspectiva en su modelo educativo y académico.

Gráfico 1. Distribución de las valoraciones otorgadas por el profesorado



En el [Gráfico 1](#) también se puede observar como la mayor parte de las observaciones recabadas, se concentran del lado derecho del gráfico, a partir de las valoraciones: 3,4 y 5, de acuerdo con la escala Likert utilizada, del cual, los valores empleados son: 1= Muy bajo, 2= bajo, 3= medio, 4= alto, y 5 =Muy alto.

De acuerdo con los estadísticos de medición de frecuencias, como se observa en la Tabla 2, la mediana (Md_n) y la moda (Mo) obtenida es del valor 5, lo que puede inferirse inicialmente que esta acción es valorada positivamente por el profesorado universitario. Situación que podría ayudar en la confirmación de la hipótesis planteada.

Tabla 2. Resultados de la aplicación de distintas pruebas estadísticas

Estadístico	valor
Media	4.37
Mediana	5.00
Moda	5
Desv. Desviación	0.823

En la tabla anterior, se observa que la mediana (valor=5) es mayor que la media (4.37) lo que significa hay un sesgo a la izquierda, es decir, de acuerdo con la curva de normalidad, hay más cola o está más chaparra del lado izquierdo como se aprecia también en el grafico siguiente. Este resultado también indica que gran cantidad de las valoraciones están cargados del lado derecho lo que significa que hay una distribución más positiva, de acuerdo con el valor promedio (media) obtenido.

Si la media es mayor que la mediana, el sesgo es a la derecha, de lo contrario, si la Media es menor que la mediana, entonces el sesgo será a la izquierda. Una distribución normal se considera cuando la Media es igual a la mediana. De lo contrario, se considera que no hay una distribución normal o simétrica. Regularmente para corregir esto, se deben descartar datos que son muy extremos. Para lograr cerrar la diferencia de la media y la mediana, y con ello, también la desviación estándar.

En lo que respecta a la moda (valor de 5), este valor obtenido coincide con la mediana, de acuerdo con este resultado, el valor que más se repitió fue “Muy alto” que equivale a la puntuación de cinco. Por lo tanto, con este resultado podemos inferir que el profesorado universitario adscrito a un cuerpo académico valora positivamente que la enseñanza de la ética y los valores, como un elemento importante en la formación integral en el marco de una educación superior de calidad.

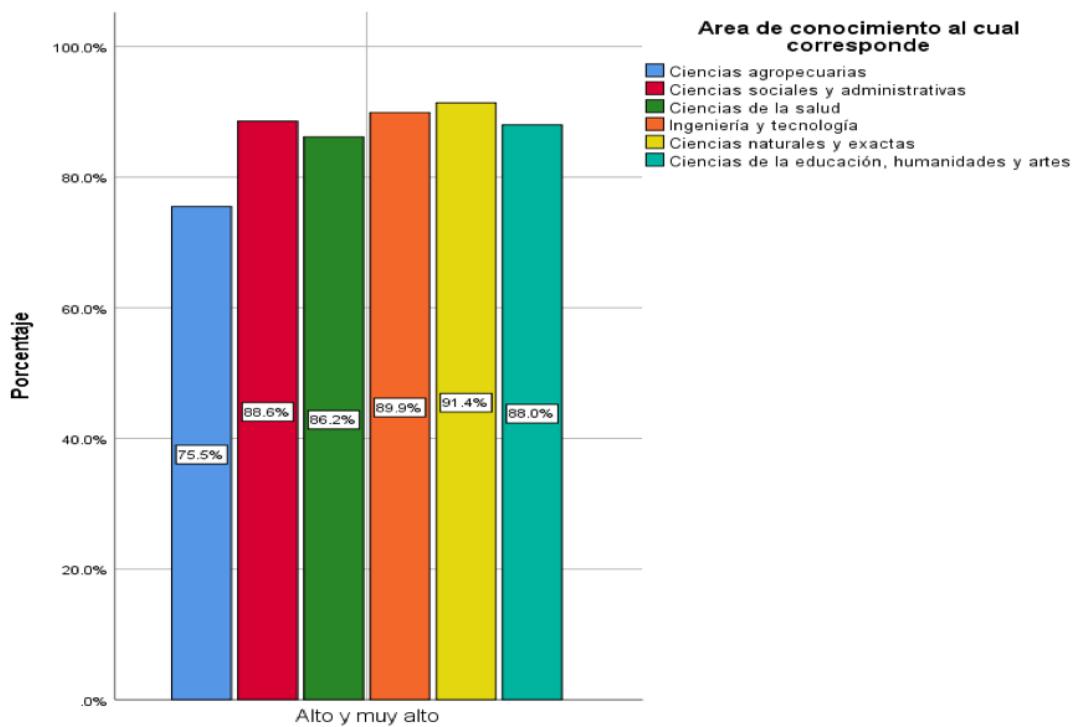
Dado que con el valor de la media y la desviación estándar (0.823) indica claramente que la concentración del 95% de los datos se encuentran entre los valores Medio y muy alto, y así mismo el 80% de estos están entre alto y muy alto, se puede deducir que le profesorado universitario considera muy útil el desarrollo de la ética en el estudiantado como parte de una formación integral.

Distribución de las valoraciones por área del conocimiento

El cuestionario se distribuyó a la muestra elegida del total de docentes adscritos a un cuerpo académico. De acuerdo con la política de PRODEP —Programa para el Desarrollo Profesional— se establecen seis áreas del conocimiento en las cuales, un grupo de miembros académicos pueden desarrollar sus líneas de trabajo docente e investigación.

Los datos obtenidos en el trabajo de campo, se recodificaron y agruparon en tres principales categorías de valores (1=muy bajo y bajo, 2= medio, y 3=alto y muy alto), en el [Gráfico 2](#) se muestra cómo se distribuyen estas valoraciones otorgadas por el profesorado.

Gráfico 2. Distribución de las valoraciones en función de su área del conocimiento



El [Gráfico 2](#) muestra aparentemente diferencias en función de su área del conocimiento, en las valoraciones realizadas, sobre el grado en que consideran a la enseñanza de la ética y los valores como un rasgo importante de una educación de calidad. Aunque las valoraciones recibidas entre alto y muy alto es aparentemente más baja en aquellos docentes que corresponden al área de las ciencias agropecuarias (75%), podría considerarse que un buen número está de acuerdo en considerar.

Por otra parte, el resto de las áreas del conocimiento muestra por encima del 85%, las valoraciones positivas otorgadas por el profesorado la enseñanza de los valores y la ética en el estudiantado. Para dar respuesta a la tercera pregunta planteada en esta investigación: ¿Cómo afecta el área del conocimiento a estas valoraciones? Al respecto se realizó la prueba de hipótesis mediante el empleo del estadístico de prueba inferencial.

Tabla 3. Resultados de la aplicación de la prueba Rho Spearman

Variable dependiente	Argumento	Valor	Variable independiente o explicativa
Valoraciones otorgadas por el profesorado	Coeficiente de correlación	0.066	Área del conocimiento
	Sig. (bilateral)	0.116	
	N	569	

De acuerdo con el resultado de esta prueba, estadísticamente no hay evidencia que confirme que estas diferencias aparentemente que se muestran en el [Gráfico 2](#), por lo que se puede deducir en que no existen diferencias entre las valoraciones otorgadas por el profesorado, asimismo, con ello queda respondida la segunda pregunta planteada en esta investigación.

Discusión

Como se ya se mencionó anteriormente, prevalecen dos enfoques principales sobre la calidad educativa, por un lado, el aseguramiento de la calidad —TQM, Total Quality Management— por el otro, la mejora permanente. De acuerdo con los estudios de Cardona (2011) en el cual, se realizó un estudio tres países de Iberoamérica: Argentina, España y México sobre la adhesión de las y los docentes sobre la concepción de la calidad de la enseñanza universitaria, al respecto se encontró que el profesorado se adhiere a concepciones relacionadas con el poder transformador de la educación, es decir, que nociones de calidad como aquella que refiere: *La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación, y aquella que consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social*; representan a nociones de calidad educativa como mejor valoradas (con un 86% de las respuestas obtenidas entre alto y muy alto) sobre otras como son: *aquella que consiste en conseguir la eficiencia para obtener los mejores resultados al menor costo*; esta última, noción que como se mencionó anteriormente, corresponde a un enfoque basado en la rendición de cuentas del desempeño institucional.

De igual manera, la investigación de Marúm, Curiel y Rosario (2015) quienes encuestaron al estudiante de pregrado y posgrado universitario, sobre sus adhesiones hacia ciertos rasgos que definen la calidad de la educación superior, al respecto no encontraron mayor diferencia significativa con respecto de lo expuesto por Cardona (2011), antes mencionado. El 85% del estudiantado encuestado valoró entre alto y muy alto, la noción de calidad como aquella: *que consiste en el desarrollo de las capacidades del estudiantado y en posibilitar su influencia en su propia transformación (73%)*; así mismo, la concepción que refiere a la calidad como aquella que consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social (72%). Nociones que estuvieron también por encima de sobre la otra idea de calidad, como aquella que consiste en la eficacia y el cumplimiento de estándares establecidos (67% opinaron entre alto y muy alto).

De acuerdo con lo anterior, tanto el profesorado como el estudiantado observan por igual, a la calidad de la educación como un concepto no empresarial, coincidiendo ambos que el estudiantado es la pieza angular en el desarrollo de una educación con calidad (Marúm et al., 2015).

Por otra parte, los resultados de esta investigación muestran coincidencia con el estudio realizado por Zúñiga et al. (2022) en donde el profesorado muestra una postura favorable para considerar a la enseñanza de la ética y los valores en el estudiantado, como un mecanismo importante para tránsito hacia modelos de sociedades más sustentables y sostenible.

Asimismo, la hipótesis aquí sostenida, encuentra coincidencia con el trabajo realizado por Velázquez y Colín (2023), quienes desarrollaron un cuestionario que contempla como un factor importante, al *saber ético-moral y el saber convivir*, que corresponden a dos competencias deseables en la evaluación de la formación integral del estudiantado.

La enseñanza de la ética y los valores, como rasgos importantes de una educación de calidad, permite dar mayor certidumbre para que estudiantes desarrollen un poder transformador y logren asumir mejor su

compromiso social. Este binomio cobra mayor relevancia en la Agenda 2030 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, dado que el desarrollo económico de los países podría alcanzarse plenamente si se logra anticipar la presencia de impactos negativos que afecten el medio ambiente biofísico y empobrezcan la calidad de vida de las personas, y prueba de ello, la situación que se presentó recientemente ante la pandemia del SARS-CoV2. Como bien lo señalan De la Rosa et al. (2022) “la formación integral y la realización de actividades en contextos sociales vulnerables mejoran el compromiso del alumnado con la sociedad, a la vez que se forman en la pluralidad, la diversidad y el multiculturalismo” (p.59).

Como bien lo mencionan Restrepo, Arenas y Gaviria (2022, p. 5), la formación integral “[...] se asume en la interrelación de las múltiples dimensiones del ser humano como persona y miembro del colectivo social”.

Si bien, en esta investigación el factor del área de la disciplina no resultó ser un factor predictor para influir en las valoraciones otorgadas por el profesorado, no obstante, en otros estudios realizados por Zúñiga, Marum y Rodríguez (2022) encontraron como las disciplinas logran influenciar en las valoraciones otorgadas por el profesorado con respecto a las nociones de la educación para el desarrollo sostenible, aspecto que resulta relevante no sólo por contemplarse en el marco de una calidad educativa, sino también, porque corresponde a un modelo educativo innovador que contempla entre otras cosas, la enseñanza de la ética y los valores como una competencia requerida para el tránsito hacia sociedades más sostenibles y sustentables.

Por lo tanto, una genuina formación integral no excluye el desarrollo de competencias propias de una disciplina, ni tampoco es exclusivo para algunas disciplinas, por el contrario, la formación integral encuentra coincidencia con modelos educativos basados en un modelo inter y transdisciplinario. La formación integral se desenvuelve en aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje construidos bajo una visión holística.

Conclusión

A través del desarrollo de esta investigación pudo responderse las preguntas aquí planteadas con el propósito de reducir la brecha que existe para entender mejor el término de la calidad educativa y su impacto en la educación superior. Con respecto a la pregunta ¿Cómo valora el profesorado universitario adscrito a un cuerpo académico el desarrollo de la ética y los valores como parte de una formación integral del estudiantado en el marco de una educación de calidad? Podemos argumentar que el profesorado universitario adscrito a un cuerpo académico reconoce que la enseñanza de la ética y los valores en el estudiantado universitario corresponde a un rasgo importante en el marco de una genuina educación de calidad.

Como se ha demostrado en esta investigación, la formación integral representa un concepto muy abstracto que puede incluir un cumulo de aspectos relacionados con la forma de enseñar —cuestionando metodologías— y de lo que se debe enseñar —acerca de los contenidos y las competencias a desarrollar—. La formación de la ética y los valores representa tan solo, una hoja del majestuoso árbol que constituye una genuina formación integral de las y los estudiantes en todos los niveles educativos.

En México, podríamos decir por el momento, que la educación es considerada todavía como un bien público, parte del presupuesto gubernamental representan fundamentalmente el mecanismo para que un gran número de escuelas y universidades públicas puedan continuar con su misión formadora. No obstante, la cuestión que aquí es, si las políticas públicas en la materia, y las entidades gubernamentales

responsables, son capaces de propiciar facilidades para que las escuelas, y principalmente las universidades públicas del país, logren transformar sus modelos educativo y académico para el desarrollo de una genuina formación integral del estudiantado, requisito indispensable para lograr sociedades más justas y equitativas en el país.

Otra forma de interpretar el resultado obtenido, tiene que ver con el desafío a modelos de enseñanza profesional que se basan en la especialidad, limitando el desarrollo humano y creativo de las y los estudiantes para transitar hacia sociedades más justas y equitativas sin que el ejercicio de su profesionalismo ejerza presión sobre el medio ambiente biofísico. Cuando las personas logremos comprender y desarrollar valores y respeto hacia otras formas de vida, entonces podríamos decir que estamos en un tránsito hacia el desarrollo sostenible y sustentable de las sociedades.

Referencias

- Arjona-Granados, M. del P., López Lira-Arjona, A., & Maldonado-Mesta, E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *Retos*, 12(24), 268–283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>
- Cardona, A. (2011). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria: Universidad del país Vasco; Universidad Nacional de la Plata: Universidad de Guadalajara.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría Genera de la Administración* (7a ed.). McGraw-Hill.
- Choque Mamani, R. (2021). Calidad educativa y satisfacción del estudiante en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Adventista de Bolivia. *Revista Boliviana de Educación*, 3(4), 9–20. <https://doi.org/10.33996/rebe.v3i4.285>
- De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armenta, P., & Barahona Esteban, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. *Revista Prisma Social*, 37, 58–81.
- Estrella Bote, V. del R., & Canto Herrera, P. J. (2022). Percepciones estudiantiles de la calidad en su formación de profesores: Comparación de dos instituciones yucatecas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1946–1962. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2720
- Gómez Chávez, L. F. J., Cortés Almanzar, P., & Rodríguez Melchor, V. Z. del C. (2022). El personal docente y la calidad en la educación superior: El Centro Universitario de la Costa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1310>
- Índices de calidad de gestión educativa. (2011, marzo 3). [Divulgación]. Docencia Universitaria. <http://gilmer-docenciauniversitaria.blogspot.mx/2011/03/indices-de-calidad-de-gestion-educativa.html>
- Ivancevich, J., Lorenzi, P., Skinner, S., & Crosby, P. (1997). *Gestión, Calidad y Competitividad*. McGraw-Hill.
- Jamoliddinovich, U. B. (2022). FUNDAMENTALS OF EDUCATION QUALITY IN HIGHER EDUCATION. *Interdisciplinary Research.*, 11(01), 3.

- Linares Vizcarra, M. L. del C. (2023). La importancia de la formación integral en pregrado de las universidades Jorge Basadre Grohmann y Universidad Privada de Tacna en el siglo XXI. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 201–212. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.238>
- Liuta, O., Leonov, S., Artyukhov, A., Sushko-Bezdenezhnykh, M., & Dluhopolskyi, O. (2021). Student survey as a tool for quality assurance in higher education: The case of Ukrainian university. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*, 4, 158–164. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2021-4/158>
- López, M., Mollo, G., Colombo, M., & Andreasen, M. (2015). Factores determinantes de la calidad de la enseñanza superior argentina. En E. Marúm & V. Rosario, *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana* (1a ed.). Universidad de Guadalajara.
- Marciniak, R. (2018). Quality Assurance for Online Higher Education Programmes: Design and Validation of an Integrative Assessment Model Applicable to Spanish Universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3443>
- Marúm Espinosa, E., Curiel Gutiérrez, F., & Rosario Muñoz, V. (2015). *Estudiantes frente al espejo. Percepciones de la calidad educativa en programas de licenciatura y posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- Menacho-Vargas, I., Cavero-Ayvar, H. N., Orihuela Alvino, M. D., & Flores-Mejía, G. S. (2021). Variables que inciden en la calidad educativa en un contexto de crisis sanitaria en instituciones educativas públicas de Comas. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1037>
- Olaskoaga, J. (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Universidad Nacional de La Plata.
- Olaskoaga, J., Rodríguez-Armenta, C. E., & Marúm-Espinosa, E. (2018). Nociones de calidad educativa y actitudes de los docentes hacia las tecnologías de la información. *Revista Internacional de Organizaciones*, 20, 147–168. <https://doi.org/10.17345/rio20.147-168>
- Parra-Castrillón, J. E. (2022). Percepciones internas y externas sobre calidad de la educación en línea. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.24>
- Restrepo, L., Arenas Valencia, W., & Gaviria Pérez, J. A. (2022). *Integración de la formación integral en la práctica educativa*. 1–11. <https://doi.org/10.26507/paper.2464>
- Rosario, V. M. (2015). La evaluación y acreditación en la educación superior. Lineamientos para la construcción de nuevos criterios e indicadores en el marco de la responsabilidad social. En E. Marúm & V. Rosario, *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana* (1a ed.). Universidad de Guadalajara.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial Educativo 2020-2024*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa Sectorial de Educación 2020-2024.pdf>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). European Students' Union. Bruxelles, Belgium. <http://www.esu-online.org>.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO, PNUD, UNICEF, BM, UNFAPA, ONU MUJERES, ACNUR. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Universidad de Guadalajara. (2019). *Plan de desarrollo institucional 2019-2025*. Universidad de Guadalajara.

Velázquez, A. M. T., & Colín, M. E. Z. (2023). Diseño y validación de una escala de medición para explorar los saberes estructurantes en la formación integral de estudiantes de nivel universitario. *Revista Educación*, 47.

Zúñiga Sánchez, O. (2019). Estilo de liderazgo del profesorado: El caso de la licenciatura en ingeniería en ciencias computacionales del centro universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. En B. E. Madrigal Torres & M. Ramírez Mata, *La ética y el liderazgo en las instituciones latinoamericanas de educación superior en la cuarta revolución industrial*. Fondo Editorial Universitario.

Zúñiga Sánchez, O., Marum Espinosa, E., & Aceves Ávila, C. D. (2022). La educación para el desarrollo sustentable en la visión del profesorado de educación superior en México. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91549>

Zúñiga Sánchez, O., Marum Espinosa, E., & Rodríguez Armenta, C. E. (2022). La Educación para el desarrollo sostenible en la educación superior: El efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7271>

Relatos de los docentes acerca del uso de las TICC para una educación de calidad en la UPN 142

Adriana Graziette Mesa Pérez

En el presente trabajo, se describe parte de un proceso de investigación realizado y analizado desde el método hermenéutico-analógico con el objetivo de interpretar y comprender los discursos de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 142, acerca de los usos y saberes que tenían sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación para el Conocimiento (TICC)¹ y así comprender la transición y aprendizajes que suscitó en sus prácticas, la situación contingente por la pandemia provocada por el virus SARS-COV-II.

Primeramente, se comenzará con una discusión respecto al término de calidad educativa para fundamentar las razones por las cuales en este trabajo se quiso transitar a una concepción diferente y más innovadora: idoneidad educativa, como parte de una posición paradigmática. Más adelante se plantea el problema, uno que, se infiere, fue compartido en muchos contextos: iniciar la Educación Remota Emergente (ERE) con un uso marginal de las TICC, a causa de estar acostumbrados a impartir clases de manera presencial. Posteriormente, se fundamenta esta investigación a partir del marco teórico, en el cual se destacan principalmente las perspectivas teóricas constructivistas como base para la propuesta de Seymour Papert (1995); y la propuesta epistémico-metodológica que se consideró pertinente y congruente con los objetivos planteados para este estudio. Después, se describe el proceso analítico que se realizó por medio de la hermenéutica analógica, en búsqueda de comprender los discursos compartidos por los docentes a través de sus relatos. Por último, se comparten las conclusiones a las que se llegó por medio de conocer el antes, durante y después de la pandemia en términos de uso de las tecnologías por parte de los docentes de la UPN 142.

En otro orden de ideas, respecto al ámbito de los investigadores educativos, se considera que estos deben tratar de responder a las necesidades del contexto, de manera que puedan coadyuvar en su transformación; por ello se ve necesario mencionar que la problematización de este estudio comenzó justo cuando llegaba a México un problema de salud pública: la pandemia por la Covid-19, coincidencia que

¹ El término de Tecnologías de la Información y Comunicación para el Conocimiento (TICC) fue propuesto por la Dra. Vicario (2010), pues las concibe, desde la informática educativa, como “aquellas orientadas a potenciar nuestras capacidades de obtención, generación, administración, usufructo y gobernanza de información-conocimiento; así como todas aquellas que constituyen medios de comunicación.” (p. 44)

suscitó mayor interés sobre los usos que le daban a las TICC los docentes de educación superior en el aula, tanto antes, como durante esta situación contingente.

Sin embargo, antes de iniciar con el planteamiento del problema, se abordará la conceptualización de calidad educativa, por ser de naturaleza polisémica: Este concepto ha evolucionado a través del tiempo y los contextos, por lo cual es de gran relevancia manifestar el enfoque que se ha construido para desarrollar este análisis, a partir de retomar distintas perspectivas; es por ello por lo que a continuación, se destacan algunas de estas:

Los autores Villa y Álvarez (2003) describieron sucintamente cómo se ha concebido a la calidad educativa desde los años cincuenta hasta principios de los dos mil. Estos autores identificaron que entre los años cincuenta y sesenta, para que pudiera existir una educación en términos de calidad, era necesario que se construyeran más centros escolares con el objetivo de poder abarcar la mayor población de jóvenes, contemplando incluso, más niveles educativos a parte del básico. Ese fue el comienzo del desarrollo de este concepto, pues durante las décadas de los setenta y ochenta se identificó otra necesidad: que la cantidad de los profesores fuera la adecuada para atender a sus estudiantes, entonces el indicador de calidad educativa se vinculaba precisamente con enseñanza personalizada. Más adelante, entre los ochenta y noventa, se vinculó que una educación con los suficientes recursos y tecnología era de calidad y para finalizar, el estudio de estos autores se quedó a inicios del siglo XXI, identificando que, en ese momento histórico, la calidad se concebía en términos de satisfacción al cliente, viendo a la educación como un servicio del cual se pueden exigir y controlar sus resultados.

En otro orden de ideas, los autores Gairín y Casas (2003) reconocieron también que el concepto de calidad educativa no es univocista, es decir, no se ha interpretado de una sola forma ni podría decirse que existe una “correcta” para definirla; sin embargo, ellos postulan que hay diferentes acepciones: a) la primera centrada en la eficiencia y eficacia para lograr como “buen producto” los aprendizajes de los estudiantes, todo esto de manera “rentable”; b) la segunda acepción fue identificada por estos autores como mercantilista e individualista, o sea, la calidad educativa estaba focalizada primordialmente en las expectativas de los clientes y c) el tercer planteamiento, desde el cual se la vincula con el cumplimiento de las finalidades sociales.

No obstante, también identificaron varias desventajas en estas acepciones y su manera de concebir la calidad en el contexto educativo, por ejemplo, sobre la primera acepción, si se centra mucho en productos sobre los procesos, se termina supeditando lo emocional o los grupos poblacionales vulnerables, otra crítica a estas acepciones es precisamente la aplicación de indicadores sin considerar las diferencias culturales, lo que llevó a la conclusión de que es difícil evaluar y sobre todo, lograr la calidad (Gairín y Casas, 2003).

Cabe cuestionarse si se puede hablar de una educación de calidad sin igualdad y/o equidad, sin considerar la diversidad, por lo que se deviene otra pregunta: ¿los instrumentos estandarizados para medir la calidad educativa son en realidad adecuados o pertinentes. Y es que, tanto la UNESCO como la OCDE, siguen midiendo los aprendizajes a partir de evaluaciones estandarizadas, particularmente respecto a Latinoamérica por parte de la UNESCO, las aplica en 18 países, incluyendo a México. En el caso de la evaluación PISA, ha consistido en evaluar distintas competencias una vez que los estudiantes terminan su formación básica, principalmente en las áreas de Ciencias, Lectura y Matemáticas.

En esta última evaluación, se plantea que toman en cuenta los factores sociales, culturales, económicos y educativos de los contextos, sin embargo, se considera como problema que, si se encuentran grandes diferencias socioculturales y contextuales, incluso entre las mismas regiones de cada estado de la república, y precisamente este tipo de pruebas estandarizadas no pueden prescindir de aspectos culturales, ¿cómo se podría realizar una evaluación equitativa, justa y contextual en términos de calidad educativa?, ¿el concepto calidad es el que se necesita para transformar la educación de este país?

En el mismo orden de ideas, Ponce (2019) plantea que el término de calidad educativa debe replantearse, pues desde el momento en que se rige con reglas que son establecidas por órganos gubernamentales para ser aplicadas en el aula por parte de los docentes, no está considerando que los docentes se desempeñan y enfrentan con gran pluralidad de contextos en sus centros educativos, por lo que quizás es importante contemplar la propuesta de Font, Seckel y Breda (2018) quienes reconocen que las crisis sociales y culturales que se han presentado, han impactado de manera significativa al ámbito de la educación, por lo que quizás se debería contemplar dejar de hablar en términos de calidad y comenzar a cualificar y cuantificar la educación en términos de idoneidad, pues así, se reconocerían los diferentes contextos en los que se desenvuelven los maestros y sus particulares necesidades.

En el mismo orden de ideas, se ve relevante destacar que estos autores abordaron la posibilidad de idoneidad, antes de que se viniera otra crisis mucho más representativa como lo fue la pandemia por el SARS-COV-2 y que impactó de manera contundente todos los contextos, por lo que, en el siguiente apartado, se tratarán de definir aspectos de idoneidad educativa contemplando las necesidades del contexto de la educación superior, durante este momento histórico.

Planteamiento del problema

Para poder describir adecuadamente una situación problemática, es necesario describir el contexto en el cual se desenvuelve, lo cual se realizará a continuación:

Antes de comenzar la pandemia, en el ámbito empresarial, se introdujo el concepto de mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity & Ambiguity por sus siglas en inglés) y se tradujo al español como mundo VICA, esto con el objetivo de describir el entorno en el cual está inserto el ser humano; lo cual es un acrónimo cuyos componentes hacen referencia a que nuestra realidad es Volátil, Incierta, Compleja y Ambigua. Estas palabras “han sido utilizadas para describir un contexto que desafía cada vez más el diagnóstico seguro y que confunde a los ejecutivos” (Reynoso, 2020, p.10). Sin embargo, actualmente se considera que nos encontramos en un nuevo entorno: el mundo BANI o FANI (desglosar siglas) por su traducción al español, este surgió a causa de la pandemia por la COVID-19, pues sentó las bases de un escenario más Frágil, lleno de Ansiedad, No lineal e Incomprensible para los expertos en estrategia empresarial. (Morris, 2021)

A pesar de que estos mundos se concibieron desde el ámbito de las empresas, también se han retomado para otros espacios por la forma en que el contexto incide en todos estos. En lo que se refiere al ámbito de la educación, se considera que el mundo FANI demanda a la sociedad la necesidad de innovar y explorar otros escenarios que puedan coadyuvar a los jóvenes, pues definitivamente seguirán enfrentándose a este contexto complicado. Pero, además, exigió a todos que se utilizaran métodos educativos no convencionales y para ello, aprovechar a las TICC como un recurso de la Educación Remota Emergente (ERE); por lo que se concibe

importante abordar sobre cómo estaba en particular el contexto de la educación superior (objeto de este estudio) respecto al uso de las tecnologías.

Era el año 2018 y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) identificaba a partir de su estudio sobre el Estado Actual de las Tecnologías de la Información en las Instituciones de Educación Superior en México, que el uso de las TICC era “marginal” (p. 247). Esto puede dar una idea sobre el poco uso y conocimientos que los docentes tenían sobre las tecnologías, acostumbrados principalmente a una educación presencial; y es que, aunque desde hace muchos años existen herramientas gratuitas que podrían aprovecharse para un aprendizaje activo de los estudiantes, las instituciones de educación superior sostenían únicamente posturas de conservación (Morin, 2001):

1. La postura de conservación vital que consiste en preservar y salvaguardar, o sea, ligar el futuro de manera sostenida con el pasado, o
2. Una postura de conservación estéril. Aspecto que no sería tan negativo si es que históricamente se ha mantenido bajo un dogma anquilosado y muy conservador ya que la rigidez y el ostracismo han sido los parámetros rectores de mucho tiempo de su existencia.

Como puede observarse, desde principios del Siglo XXI, este autor identificó estas posturas aferradas a la conservación de lo ya conocido, para lo cual surge el siguiente cuestionamiento: ¿se pudo ofrecer una educación de calidad, o mejor dicho idónea, durante la Educación Remota Emergente sin el dominio de las TICC por parte de los docentes de educación superior?

Y es que, una educación idónea durante la situación contingente debía implicar el uso y dominio de las TICC por parte de los docentes y estudiantes precisamente por esa necesidad contextual de recibir una educación en casa, pero ninguno de los anteriores estaba familiarizado, la transición se hizo de forma tajante. Las tecnologías se utilizaban principalmente como medio de comunicación, pero sin pensarlas con el objetivo de lograr el empoderamiento y la participación (TEP). Acerca de este término, Reig (2013) afirma que:

deriva o surge como ampliación del concepto de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento [...] y surge queriendo reconocer especialmente este carácter de redes sociales, blogs, de todo lo que aportamos en todos estos entornos precisamente en cuanto a aumento de la felicidad del individuo vía participación [...] y un aspecto social de mejora política y de cambio de paradigma esencial gracias precisamente a que nos hemos vuelto seres participativos.

Respecto al contexto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 142, espacio de desarrollo de esta investigación, hay dos licenciaturas que se imparten y cuyo objetivo es la formación de futuros profesionistas del ámbito educativo: la Licenciatura en Intervención educativa (LIE) y la Licenciatura en Pedagogía (LP). Dichos programas tratan de responder a las necesidades del contexto, sin embargo, como institución pública que recibe pocos recursos económicos para su mantenimiento y actualización, presenta muchos obstáculos referentes al uso de las TICC.

Un ejemplo de ello es que sólo cuenta con un aula con computadoras para los estudiantes, misma que no es suficiente para todos los ya inscritos; lo que limita a que las utilicen únicamente para realizar documentos, bases de datos, presentaciones, revisar su correo electrónico o su cuenta de Facebook, a partir de utilerías o paqueterías informáticas de oficina, no para aprovechar la plataforma virtual de la Universidad (que es utilizada escasamente por contados docentes), mucho menos para utilizar o aplicar

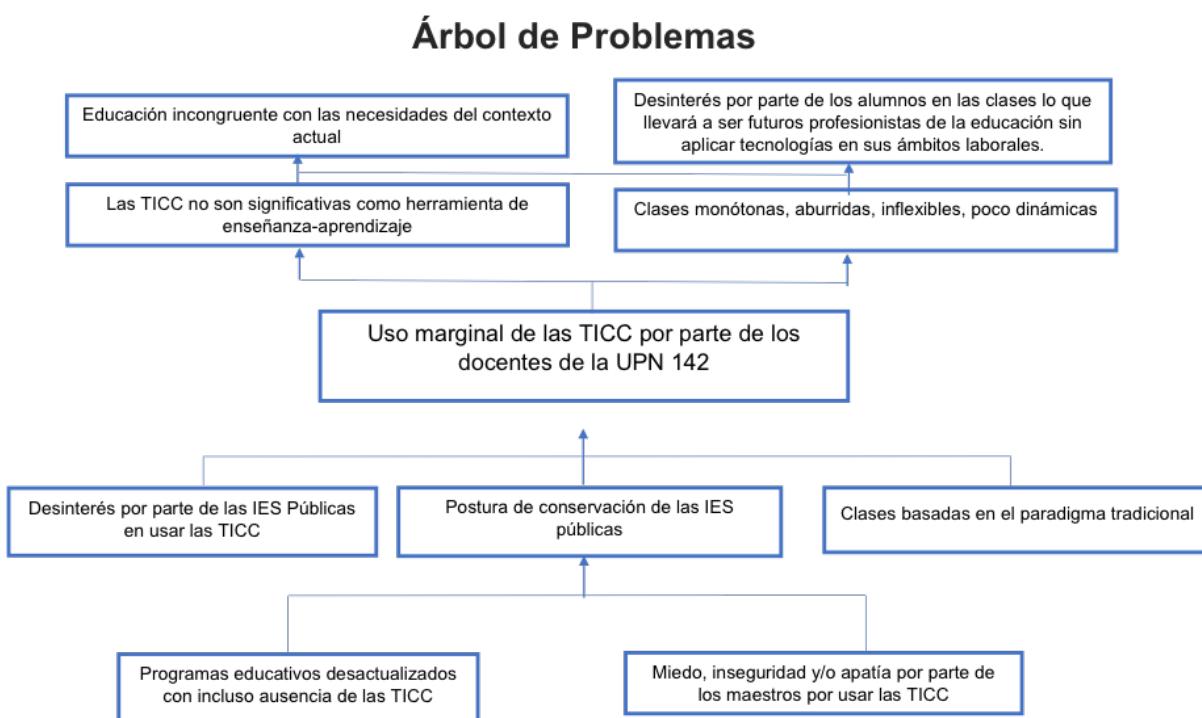
tecnologías de avanzada o como herramienta para el aprendizaje activo. El hecho de utilizarlas únicamente para la comunicación o realización de tareas sólo refuerza el aprendizaje tradicional y/o pasivo por parte de los estudiantes.

Por otro lado, esta Universidad imparte programas en línea, principalmente para nivelar docentes, por lo que la plataforma se ha utilizado principalmente por estos, a pesar de que podría haberse aprovechado como un complemento de las licenciaturas presenciales antes de la situación contingente y de esta forma, haber contado con más práctica al momento de la ERE. Una posible razón del uso marginal de las TICC durante las clases presenciales es el miedo e inseguridad que puede suscitar a los docentes, principalmente a los inmigrantes digitales caracterizados por Prensky (2010) como personas mayores de 35 años que tuvieron que adaptarse a los avances del ámbito tecnológico.

Esta situación ocasionaba que las clases fueran impartidas a partir de modelos tradicionales de la educación y, por lo tanto, involucrar carentemente otro tipo de estrategias más dinámicas o innovadoras, lo cual quizás suscitaba desinterés por parte de los estudiantes.

En realidad, desde antes de la situación contingente ya era tiempo de que las tecnologías fueran más significativas para los futuros profesionistas de la educación formados en la UPN 142 y de una manera más actualizada, contemplando una capacitación docente respecto estrategias, diseños instruccionales y evaluación para métodos educativos no convencionales.

A continuación, se presenta el siguiente mapa, a manera de sintetizar el proceso de la descripción de esta situación problemática:



Esquema 1: Elaboración personal

A partir de esta problematización, surgieron varias preguntas de investigación, sin embargo, se eligió la siguiente pregunta como central:

¿Cuáles son los usos y saberes que tenían los docentes de la UPN 142 respecto a las TICC al inicio de la pandemia por la Covid-19?

Así mismo, se presentan las siguientes preguntas secundarias, mismas que se considera que sus respuestas podrían complementar a la pregunta central; por lo que se presentan a continuación por puntos:

- a) ¿Qué adecuaciones tuvieron que realizar los docentes para impartir una Educación Remota Emergente de calidad o idónea?
- b) ¿Qué impacto ha tenido la contingencia provocada por la pandemia del Covid-19 en el uso de las TICC por los docentes?

Objetivos

General:

Analizar los discursos de los docentes, a partir de sus relatos, para comprender cuáles fueron los usos y saberes que tenían respecto a las TICC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje antes de la situación contingente.

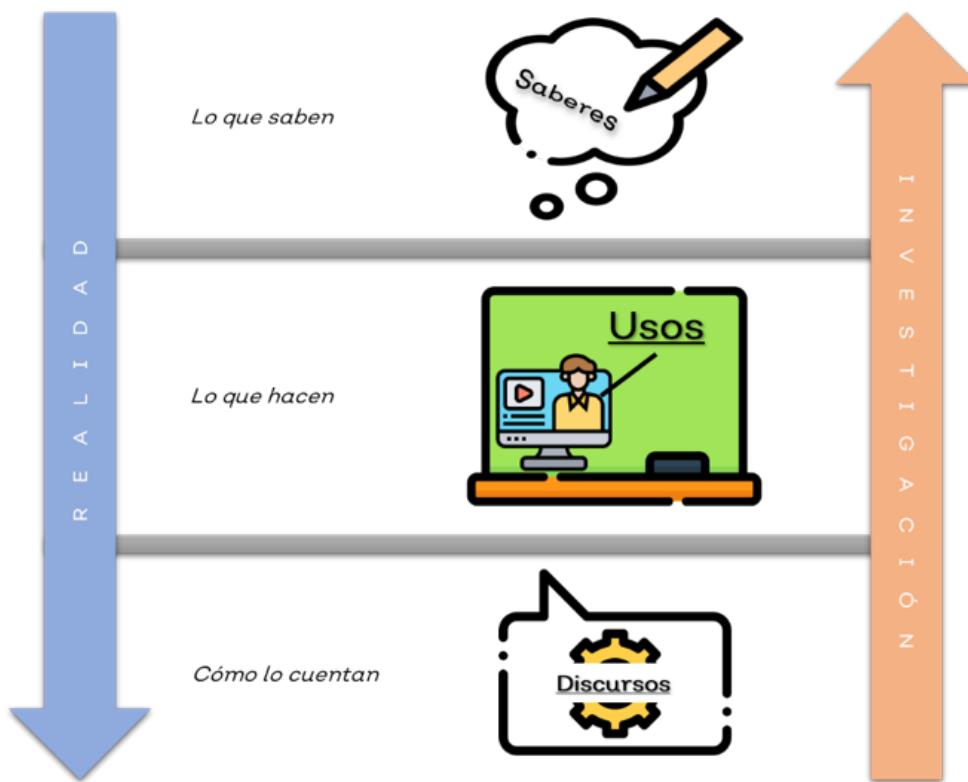
Específicos:

- Proponer una postura de mayor apertura hacia las TICC por parte de las IES públicas.
- Estimular, a partir de esta investigación, el desarrollo de programas con mayor idoneidad que contemplen como estrategia de enseñanza activa, el uso de las TICC.
- Identificar los cambios en los usos y saberes de los docentes respecto a las TICC a causa de la pandemia por la Covid-19.

Supuestos

Se considera que, si se analizan los discursos de los docentes acerca de las TICC, se puede tener acceso a la comprensión de los usos que le dieron durante la ERE y cómo lo transformaron en prácticas (conocimientos o saberes) que contaran con mayor idoneidad para responder a las necesidades que este contexto exigía. Estos discursos también podrán aportar elementos para poder proponer alternativas que susciten mayor interés en este uso por parte de ellos, y a su vez, suscitará que los alumnos se interesen en innovar desde los ámbitos en los que se desempeñen al egresar:

Esquema 2. Supuestos



Esquema 2. Elaboración propia

Marco Teórico

En este apartado, se describe primeramente cómo se realizó la revisión de literatura a partir de un proceso de investigación documental, utilizando como expresiones clave: discursos docentes sobre las TICC, usos de las tecnologías por parte de los docentes en el ámbito de la educación superior, saberes/conocimientos docentes acerca de las TICC, entre otros términos congruentes con la naturaleza de este trabajo. En segundo lugar, se presentan las distintas perspectivas teóricas en las que se buscó fundamentar la investigación y para contrastarlas con la realidad estudiada.

Durante el proceso de investigación documental, se identificaron y/o seleccionaron 52 documentos que abordan sobre las temáticas de interés para este análisis, entre los cuales hay tesis y artículos tanto nacionales como internacionales.

Lo que llamó la atención al realizar dicho proceso, es que las tesis y artículos más recientes abordaban principalmente sobre los usos y apropiación de las tecnologías por parte de los docentes, como lo son los casos de: Martínez (2017), Melo (2018), Monteza (2016), Ocampo y Rodríguez (2014), Cariaga (2018), Colina y Túa (2018), Fernández, Jofre y Soto (2018), Marín, Ramírez y Maldonado (2015); entre otros.

Respecto a las tesis y artículos internacionales, se encontró que las que trataron de analizar los discursos docentes se fundamentaron metodológicamente en el paradigma interpretativo, lo cual se considera congruente con los resultados esperados. También se utilizaron conceptos como las metáforas y/o la

mitificación sobre las tecnologías, mismos que particularizan los estudios realizados y que se diferencian de lo que se buscó en este trabajo, que era analizar cuáles son los discursos de los docentes de la UPN respecto a las TICC desde el método hermenéutico analógico, mismo que se considera inédito pues no se encontró un proceso similar en ninguna de las tesis revisadas.

Acerca de las tesis nacionales, llamó la atención la incidencia en abordar estas temáticas desde enfoques cuantitativos, por lo que se reforzó que es importante profundizar al respecto desde enfoques investigativos mayormente ideográficos, como el análisis del discurso en los docentes de un contexto en particular.

Por último, después de haber construido este estado del conocimiento, tratando de rescatar tesis y artículos, tanto internacionales como nacionales, sobre los usos, saberes, actitudes, creencias, resistencias, percepciones, discursos y/o competencias que tienen los docentes (principalmente en contextos universitarios) respecto a las TIC, se encontró que, a pesar de que se han realizado diversas investigaciones en estos campos, hay pocos análisis abordados desde la metodología de la hermenéutica; también se encontraron muy pocas investigaciones de esta entidad federativa, o sea, del estado de Jalisco. Aunado a esto, no hay ningún estudio que retome como fundamento principal la perspectiva teórica de Seymour Papert, por lo que se considera que este trabajo de investigación es innovador en su ámbito y los resultados pueden aportar mucho a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 142 porque es la primera vez que se estudiará de manera sistemática y rigurosa, sobre los usos, saberes y discursos que tienen los docentes sobre las TICC.

Esta investigación se fundamentó en el paradigma de la Escuela Activa, esta se centra en el estudiante, sus necesidades, motivaciones e intereses para el autoaprendizaje. Como parte de sus postulados, está primeramente el objetivo de preparar a las personas para enfrentar la vida desde un espacio que las haga sentir felices y seguras, el rol del docente es de guía, acompañante o facilitador de aprendizajes. Los contenidos deben vincularse con la naturaleza y la vida, y secuenciarse de lo simple a lo concreto y de lo complejo a lo abstracto. Como parte de las estrategias metodológicas están el permitir observar, experimentar, actuar y trabajar los objetos que están en la realidad, por último, la evaluación debe ser integral, formativa y cualitativa (De Zubiría, 2006).

Como parte de este paradigma, existe la corriente constructivista, cuyos principios epistemológicos son los siguientes:

- *Primer principio:* El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.
- *Segundo principio:* Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales.
- *Tercer principio:* La ciencia no descubre realidades ya hechas, sino que construye, crea e inventa realidades. (De Zubiría, 2006, pp. 157-159)

La base fundamental de estos principios es la perspectiva teórica de Piaget (1998); sin embargo, también hay otros dos principios pedagógicos que se presentan a continuación. En el primer principio se afirma que el aprendizaje es una construcción idiosincrásica, por lo que el maestro no enseña conocimientos, sino que los estudiantes los construyen. El segundo principio postula que las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos, por lo que el aprendizaje se da por descubrimiento e integración antes de ser asimilado (De Zubiria, 2006).

Después de haber descrito algunos elementos fundamentales de la corriente constructivista, se retomarán 3 modelos que coadyuvarán en el análisis de esta investigación, pues son la raíz de la propuesta del construcciónismo de Seymour Papert, misma que se retoma al considerar las TICC como parte elemental para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual.

Se comienza entonces con Jean William Fritz Piaget, quien es considerado como el padre de la epistemología genética y también la mayor influencia en la propuesta de Papert:

La epistemología propuesta y desarrollada por Piaget se basa en la convicción de que todas las estructuras que conforman la cognición humana tienen una *génesis* a partir de alguna estructura anterior: por medio de procesos de transformación constructivista, las estructuras más simples van siendo incorporadas en otras de orden superior. Es en este sentido que esta epistemología es llamada genética. (Rosas y Sebastián, 2008, p.12)

Sus principales cuestionamientos estaban relacionados precisamente con el origen del conocimiento y las formas de adaptación del ser humano al adquirirlo; aunado a esto, le interesaba identificar los tipos de conocimientos y cómo adquirirlos a lo largo de la ontogenia.

Mientras que Piaget se concentró en los procesos cognoscitivos de los sujetos, Lev Vygotsky se centró en el papel de la cultura y las interacciones sociales, es por ello por lo que le dio suma importancia al lenguaje, considerándolo como un eje central para el desarrollo.

En el mismo orden de ideas, el más importante de los conceptos de Vygotsky, según Daniels (2003) es el de *mediación* pues “abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos.” (p. 31)

Para este estudio cabría preguntarse, ¿cómo se puede realizar un proceso de mediación por medio de las TICC que sea idóneo para que los docentes coadyuven en la construcción de los aprendizajes de sus estudiantes?

En otro orden de ideas, se retoma también la propuesta teórica de David Ausubel, pues su Teoría del Aprendizaje Significativo, sigue siendo elemental para el ámbito de la educación. Esta teoría cognitiva de reestructuración se construye desde un enfoque organicista del individuo, se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Es una teoría que:

se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana (...) Ausubel desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción. (Pozo, 1989, p. 9)

Desde esta perspectiva se considera que vale la pena preguntarse a manera de cierre: ¿Cómo puede volverse significativo el aprendizaje y uso de las TICC por parte de los docentes? ¿Cuál es la estructura cognoscitiva que podría significar una base para la apropiación de estas tecnologías?

Después de conocer la principal base de la propuesta teórica de Seymour Papert (1995), denominada construcciónismo, se describirán a continuación las particularidades de esta respuesta al constructivismo.

Papert le puso énfasis al valor de las tecnologías, considerándolas como:

poderosas herramientas de construcción mental, útiles para desarrollar el pensamiento complejo de los estudiantes; siempre y cuando se favorezca su incorporación a través de estrategias donde los alumnos construyan interesantes y hasta divertidos productos de aprendizaje, en el marco de ambientes de innovación que favorecen la construcción de aprendizajes significativos a partir de actividades colaborativas y de carácter social en donde el conocimiento se pone en acción (Vicario, 2010, p. 162).

Seymour Papert, al igual que Dolors Reig (2013), consideraba que las tecnologías pueden posibilitar el empoderamiento de las personas, desarrollando su potencial creativo y el pensamiento crítico de quienes las utilizan; el factor emotivo y las significaciones que se le pueden dar a las TICC, es fundamental para lograrlo, por lo que, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, deberían aprovecharse las herramientas digitales para potenciarlos y brindar así, una educación, no sólo de calidad, sino idónea.

Metodología

Cuando se realiza un proceso de investigación, es necesario, primeramente, tener claro cuál es el objeto de estudio, pues todos los procesos que conllevará deberán ser congruentes, es por ello por lo que Pérez Serrano (1994) refiere que:

según el paradigma que adoptemos va a condicionar los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Es evidente que cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es la investigación: *cómo* investigar, *qué* investigar y *para qué* sirve la investigación. (p. 17)

Partiendo de este planteamiento, se describirán de manera breve las características más relevantes del paradigma interpretativo de investigación, cuyos axiomas se destacan por renunciar a la búsqueda del control para tratar de comprender los fenómenos educativos; a los investigadores se les invita a vincularse con el objeto de estudio,² profundizar en las realidades particulares, en este caso por ejemplo, la UPN 142, identificar los nexos causales y, por último, dar valor a las intersubjetividades que influencian la investigación (Lincoln y Guba, 1985).

Del paradigma interpretativo, se deriva el enfoque cualitativo de investigación que se concentra principalmente en aspectos subjetivos, tales como: los sentimientos, las representaciones simbólicas, los afectos, los discursos y otros que no pueden ser observables a simple vista. Es por ello por lo que, desde la investigación cualitativa, se busca describir o comprender los fenómenos sin renunciar a la explicación que los sujetos dan a su comportamiento.

Esta investigación, se posiciona precisamente desde esta metodología, cuya dimensión cronológica temporal corresponde a la descriptiva, pues se analizarán los discursos de los docentes, tal como aparecen en el momento actual.

El grado de abstracción del presente trabajo, destaca una finalidad básica-pura fundamental, pues se buscan nuevos conocimientos y campos de investigación desde la contrastación del concepto de idoneidad como opción distinta al de calidad y la perspectiva teórica del construcciónismo de Seymour Papert con la realidad educativa en situación pandémica de las IES públicas, en particular, la UPN Unidad 142.

² Contrariamente al paradigma positivista de investigación.

Para finalizar este apartado, se vio oportuno adoptar como método descriptivo, la propuesta denominada *Hermenéutica Analógica* por Mauricio Beuchot (2013), quien la concibe como:

la disciplina de la interpretación de textos y nosotros podemos ver la interacción en el aula como un texto y por lo tanto tenemos que interpretar (...) de hecho, nuestros alumnos nos interpretan, a veces diría yo, nos escanean, inevitablemente nos están interpretando y más vale que nosotros también los interpretemos.

Desde esta perspectiva, el autor trata de conciliar entre las posturas hermenéuticas del univocismo y equivocismo, por medio de una intersección entre ambas, pero dando mayor peso al equivocismo, pues reconoce que hay mayores posibilidades de interpretar inadecuadamente los textos a causa de las subjetividades.

El texto para interpretar de esta investigación, fueron los discursos docentes, pues se considera que realizar este proceso, se hace relevante para comprender el contexto y realidad de la UNP 142 respecto al uso de las TICC durante la pandemia.

Después de destacar teóricamente, algunas de las cualidades y concepciones del paradigma interpretativo y la Hermenéutica Analógica, se presenta a continuación, cómo se aplica este método de investigación cualitativa, tomando en cuenta las dimensiones y procesos que implica.

Aunque desde la propuesta de Mauricio Beuchot no se proponen los pasos para el proceso de análisis desde la Hermenéutica Analógica, Mercado (2020) propuso distintos pasos que clasificó entre *subjetivos, objetivos y finales*.

Respecto a los pasos subjetivos, identificó los siguientes:

1. La **lectura**, que comienza incluso desde la aplicación del instrumento de investigación.
2. El **supuesto o conjectura** para tratar de comprender a partir de una pregunta interpretativa.

A partir del paso número 3, la autora consideró que son *objetivos* por el trabajo que implica:

3. La **descripción** que consiste en leer ordenadamente y a nivel sintáctico el texto.
4. El **análisis**, mismo que se realiza a partir de las categorías seleccionadas para la investigación
5. La **síntesis** en la que se le trata de dar significado y coherencia a lo que se está analizando y
6. La **contextualización**, en la que se tratan de vincular los pasos anteriores con la realidad que se está estudiando.

Los siguientes pasos, fueron denominados por la autora como *pasos finales* y consisten en:

7. La **interpretación** como paso vital al contrastarla con la pregunta de investigación y supuestos y
8. La **comprensión** como fin último del investigador que decide utilizar el método hermenéutico.

Estos son los pasos que se realizaron para analizar la información recabada durante esta investigación.

El instrumento del relato

Se sabe que, en el ámbito de la investigación educativa, es muy importante seleccionar instrumentos congruentes con la metodología, misma que en realidad se elige a partir de su pertinencia con los objetivos planteados.

En el mismo orden de ideas, se comparte que para este caso, se eligieron documentos de recolección de datos, con el objetivo de solicitar a algunos docentes que compartieran por correo electrónico, un documento de Word, a manera de relato, en el que describieran cómo utilizaron las TICC antes de la pandemia por la Covid-19 y qué transformaciones provocó en sus prácticas dicha situación contingente; por lo que diez docentes de la UPN 142, hicieron el favor de escribir dicho documento, lo cual aportó información relevante sobre su experiencia durante la educación remota. Respecto a estos instrumentos, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) mencionan que: “permiten al investigador estudiar el lenguaje escrito y gráfico de los participantes, [...] y en este caso, pueden ser consultados en cualquier momento y ser analizados cuantas veces sea preciso. No es necesario dedicar tiempo a transcribirlos.” (p. 464)

A continuación, se presenta una tabla con información general de los relatos:

Tabla 1. Información General

Características de los relatos				
No. de relato	Género	Edad (años)	Fecha en que se envió	Extensión
1	Femenino	61	20 de junio de 2022	Una cuartilla y 3/4
2	Masculino	44	21 de junio de 2022	Cuartilla y media
3	Femenino	44	21 de junio de 2022	Una cuartilla
4	Femenino	36	21 de junio de 2022	Una cuartilla
5	Masculino	42	22 de junio de 2022	Media cuartilla
6	Femenino	50	21 de junio de 2022	3/4 de cuartilla
7	Femenino	40	21 de junio de 2022	Media cuartilla
8	Femenino	41	20 de junio de 2022	Una cuartilla
9	Masculino	53	21 de junio de 2022	Media cuartilla
10	Femenino	46	16 de junio de 2022	3/4 de cuartilla

Tabla 1. Elaboración personal.

Análisis

En este apartado, se describe de manera sucinta, cómo se realizó el análisis de la información recabada por medio de los relatos docentes, contemplando los pasos propuestos por Mercado (2020), así como las categorías de análisis.

Desde la interpretación hermenéutica, se afirma que todo ser humano se encuentra en constante interpretación del universo a través del texto:

El universo entero —según afirma la nueva física— ya no puede entenderse como un conjunto de partes independientes, como manchas de pintura en un cuadro impresionista. Es un holograma, un tejido dinámico de acontecimientos correlacionados [co-dependientes uno de otro], en los que cada parte del tejido determina la estructura del todo (Michael Talbot como se cita en Michel, 2007, p. 18)

Este universo según Michel (2007) “constituye una espesura simbólica” (p. 19) se convierte, por lo tanto, en una totalidad a descifrar; y cuando la interpretamos, nos apropiamos de ese texto, se consolida:

en esencia de una nueva comprensión -de mí mismo como símbolo, como si me reflejara en un espejo, y me conduce a la autocomprensión, al autoconocimiento, en cuanto que lo apropiado se convierte en carne de mi carne y sangre de mi sangre: en mi cuerpo. (p. 29)

Fue así como, la primera **lectura** como primer paso de la interpretación desde la hermenéutica analógica, se realizó en el instante mismo en que se revisaron los relatos, conforme fueron llegando mediante los correos electrónicos de los docentes; sin embargo, se reconoce que, en un primer momento, esta lectura fue subjetiva pues aún no se contrastaba con las categorías de análisis, ni se llegaba incluso a un proceso de sistematización como tal.

El segundo paso subjetivo, el **supuesto**, consistió en plantearse una primera pregunta interpretativa respecto a los relatos docentes se planteó: ¿Cuáles son las transformaciones que suscitó la pandemia por la Covid-19 en el uso de las TICC por parte de los docentes de la UPN 142?

Durante el tercer paso, como parte de la **descripción**, se volvieron a leer los relatos a un nivel sintáctico, para tratar de ordenar la información e incluso empezar a distinguir las categorías nuevas que iban surgiendo para su posterior análisis.

Cuando se realizó el **análisis**, durante el cuarto paso, se tomaron en cuenta como categorías las siguientes: los usos de las TICC, ya fueran únicamente para comunicar (TIC), como herramientas para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), o incluso para lograr el empoderamiento y la participación en sus estudiantes (TEP); también se consideraron los saberes o conocimientos de los docentes respecto a las tecnologías en el aula y; por último, la idoneidad de sus prácticas durante la educación remota, es decir, cómo consideraron el contexto pandémico para situar sus procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presenta la tabla de categorías fundamentadas a partir de distintos teóricos:

Tabla 2. Categorías de análisis

Tabla de categorías para análisis			
Categorías	Subcategorías	Teórico	Conceptualización
Usos	Adopción TIC	Martínez-Restrepo, Susana, Ramos-Jaimes Laura, Maya Scarpetta Nathalia y Parra Rodríguez Luisa (2018)	“Se refiere al uso instrumental, es decir cómo se le da la adopción en el salón de clase.” (p. 27)
	Uso Pasivo	Martínez-Restrepo, Susana, Ramos-Jaimes Laura, Maya Scarpetta Nathalia y Parra Rodríguez Luisa (2018)	“Se refiere a las actividades que hacen parte de la adquisición de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que no implica un uso proactivo de las TIC por parte de los estudiantes.” (p. 27)
	Uso Activo	Martínez-Restrepo, Susana, Ramos-Jaimes Laura, Maya Scarpetta Nathalia y Parra Rodríguez Luisa (2018)	“Se refiere a las actividades que permiten generar y poner en práctica conocimientos a través de la creación y elaboración de proyectos y trabajos por medio de las TIC en el salón de clase.” (p. 27)
Saberes	Alfabetización digital	Avello-Martínez R, López-Fernández R, Cañedo-Iglesias M, Álvarez-Acosta H, Granados-Romero J, Obando-Freire F. (2013)	“La definición de alfabetización digital, qué competencias requiere y cómo adquirirlas, se ha enfocado principalmente desde dos esferas distintas: una, centrada en el componente más tecnológico y otra, centrada en su aspecto más comunicativo, social y participativo” (p. 452)
	HS21	Martínez-Restrepo y Ramos (2016)	Las habilidades del Siglo XXI (HS21) hacen referencia a la colaboración, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la comunicación, requeridos para participar activamente en la sociedad actual, marcada por una economía basada en el conocimiento, la alta conectividad, y el intercambio de información.
Idoneidad como concepto alternativo e innovador de calidad	Idoneidad educativa	Font, Seckel y Breda (2018)	Las crisis sociales y culturales que se han presentado han impactado de manera significativa al ámbito de la educación, por lo que quizás se debería contemplar dejar de hablar en términos de calidad y comenzar a cualificar y cuantificar la educación en términos de idoneidad, pues así, se reconocerían los diferentes contextos en los que se desenvuelven los maestros y sus particulares necesidades.

Tabla 2. Elaboración personal

Una vez que se contrastaron las categorías de análisis, con los relatos descritos por los docentes de la UPN 142, se comenzaron a construir los significados de la experiencia vivida por parte de estos profesores durante la pandemia; incluso, se identificó que expresaron mucho acerca de sus emociones, lo que llevó como conclusión que debían contemplarse como parte de las categorías de análisis. Esto fue resultante del 5º paso hermenéutico-analógico, es decir, la síntesis de lo que se recabó.

La **contextualización** como 6º paso, fue algo que en realidad estuvo presente de manera transversal durante este estudio, pues precisamente se trató de vincular el suceso histórico de la pandemia por la

Covid-19, con las prácticas antes de esta situación contingente, durante e incluso posterior a ella; aunque en este pasó, lo que se intentó fue particularizar sobre cómo se vivió este suceso por parte de los docentes de la UPN 142, contemplando las características de esta institución, cuyos estudiantes provienen de colonias con un nivel socioeconómico medio-bajo o incluso bajo, lo cual podía significar un obstáculo en el uso de las TICC.

Acerca de los pasos finales, la **interpretación** consistió en contrastar la información analizada y contextualizada con la pregunta de investigación; y la **comprensión** como fin último de la hermenéutica, se abordará en el siguiente apartado, pues por medio de estos, se describirán precisamente los resultados interpretados.

Resultados preliminares

A continuación, se presentan los resultados interpretados a partir de las categorías planteadas desde el inicio de la investigación, así como las que surgieron posterior a la descripción, síntesis y análisis de los relatos. Cabe destacar que estos resultados son preliminares pues se aplicaron más instrumentos tales como entrevistas y un cuestionario para triangular toda la información recabada.

Se iniciará, entonces, con la categoría TICC en sus diferentes niveles de usos. A partir de los relatos, se pudo dilucidar que los docentes, antes de la pandemia, usaban pocas tecnologías y con intenciones meramente comunicativas, tales como el correo electrónico, presentaciones de PowerPoint y cañón proyector para exponer en clase; también, solicitaban a sus estudiantes utilizar herramientas básicas y comunicativas, tales como las de la paquetería Microsoft Office para entregar trabajos escritos, hacer exposiciones o comunicarse. Una tercera parte de los docentes incluso afirmó que no sabían nada de las tecnologías, que necesitaban estar mayormente capacitados al inicio de la contingencia. A continuación, se presentan fragmentos de los relatos para fundamentar las interpretaciones anteriormente mencionadas:

En el siguiente fragmento, una maestra afirmó que antes de la situación contingente por la Covid-19 no utilizaba casi las tecnologías: “La verdad es que no era mucho de utilizar las TIC en mis clases, ciertamente eran pocas las que utilizaba o las básicas” (Relato 7, comunicación escrita, 21 de junio de 2022). En el mismo orden de ideas, otra maestra afirmó que desconocía incluso lo que era una TIC, una operación lingüística que utilizaban los maestros a partir de sus relatos era vincular los usos con los saberes, pues para poder utilizar distintas aplicaciones, es necesario dominarlas: “Antes de la pandemia, desconocía para empezar lo que era una TIC, ni qué era, ni cómo se usaba” (Relato 10, comunicación escrita, 16 de junio de 2022).

En el mismo orden de ideas, otra maestra afirmó que hubo un antes y un después respecto al uso de las tecnologías a causa de la pandemia:

Indudablemente existe una gran diferencia del antes y después en el uso de las TIC, puedo decir que mi experiencia no era nada favorable para aplicarlas en mi vida personal, mucho menos llevarlas a cabo en el aula, puesto que mi experiencia en su uso se puede decir que era casi nula, tenía la necesidad de dominar los medios y herramientas necesarias para garantizar una educación de calidad para mis estudiantes a través de las TIC. (Relato 1, comunicación escrita, 20 de junio de 2022)

Esta situación, suscitó que iniciaran la ERE con miedos, inseguridades e incluso reticencias hacia el uso de las TICC: “Tengo que ser sincera, la verdad al principio me dio mucho miedo eso de lo virtual al 100%” (Relato 7, comunicación escrita, 21 de junio de 2022), otra maestra comentó algo similar: “Al principio me sentía que no sabía nada y que me hacía falta capacitarme” (Relato 10, comunicación escrita, 16 de junio de 2022).

A partir de estos discursos se pudo identificar que, durante la pandemia, en realidad se vieron forzados a utilizar estas tecnologías, a pesar del poco uso que le daban anteriormente y, sobre todo, del escaso dominio que tenían. Lo negativo de esto fue que en un principio no pudieron brindar una educación con idoneidad, es decir, adecuada a las necesidades del contexto; sin embargo, los docentes fueron desarrollándose, aprendiendo y transformando sus prácticas educativas sobre la marcha:

Tras la solicitud de mis estudiantes me percaté de que en un entorno de aprendizaje 100 % virtual lo anterior favorecía los procesos de administración de recursos, tareas y fechas de entrega de los estudiantes y a la larga a mí también como asesor me facilitaría la revisión, visualización, control, fechas y administración de la tareas y recursos. Me oponía debido a que no conocía el software, sin embargo, con la misma práctica obligada por la solicitud de los estudiantes mediante procesos de prueba y error, tutoriales de YouTube, comencé a modificar mis prácticas, recursos y estrategias a fin de favorecer en todas las partes la administración de archivos, información y procesos a través de software diferente y más pragmático para estudiantes y yo como asesor de los estudiantes del nivel superior. (Relato 2, comunicación escrita, 21 de junio de 2022)

Para este caso relatado, se puede identificar que cambió sus prácticas a partir de una solicitud por parte de sus estudiantes, por lo que, se infiere que, en muchas ocasiones, los aprendizajes y transformaciones de las prácticas docentes son también a causa de las inquietudes, sugerencias y experiencia en el uso de las tecnologías por parte de sus estudiantes.

Otro maestro afirmó que algunas de las aplicaciones que utilizaba para el ocio, a partir de la situación contingente, comenzó a utilizarlas en el ámbito educativo:

Tuve que actualizarme en algunas aplicaciones, e informarse de otras que se precisaron para dicha función. Classroom ya lo utilizaba, pero me permitió conocerla mejor; las videollamadas se convirtieron de algo orientado al juego (mis amigos y yo hacíamos este tipo de conferencias mientras jugábamos en línea) a una cuestión completamente profesionalizante. El gran cambio fue que, muchas de esas actividades y aplicaciones, tuvieron que transformarse de ocio a trabajo. (Relato 5, comunicación escrita, 22 de junio de 2022)

En otro orden de ideas, una maestra compartió que en la actualidad usa más las tecnologías y que le encontró como ventaja el cuidado del medio ambiente y el ahorro de sus estudiantes:

Me encantó la experiencia de aprender las TIC's, de ir más allá del aprendizaje del aula, fue padrísimo haberlo usado porque actualmente, aunque es presencial, las tareas permito que me las realicen en el Classroom, y no hay necesidad de imprimir y contaminar el planeta, por un lado, y por el otro el alumno no gaste y se estrese por llevar un documento a la escuela, creo que en esta parte ganamos todos porque hasta los libros digitales podemos compartir. (Relato 10, comunicación escrita, 16 de junio de 2022)

Por otro lado, en dos relatos se describió que el cambio a la Educación Remota Emergente (ERE) a causa de la pandemia, no sólo implicó un reto para los docentes, también para los estudiantes que llegaron a manifestar renuencia o incluso falta de dominio en el uso de las tecnologías:

El cambio que se dio en el uso de las TIC a partir de la pandemia fue drástico, notable e innovador. Al principio algunos alumnos a pesar de que saben manejar las redes sociales no dominaban las plataformas educativas, por lo que me vi en la necesidad de decirles cómo enviar las actividades, no en todos los casos. (Relato 6, comunicación escrita, 21 de junio de 2022)

Sin embargo, esta situación abonó a que en la actualidad los estudiantes sean más abiertos en el uso de las tecnologías y presenten mayor dominio de ellas, lo que puede favorecer la idoneidad educativa:

Finalmente, después de la pandemia, lo que me queda son clases híbridas, las plataformas educativas para mí siempre formarán un complemento de mis clases presenciales a partir de este evento mundial, pues las y los estudiantes también han aprendido a usarlas y se han adaptado a ellas, por lo que, de igual manera puedo pedirles productos y contenidos digitales con mayor facilidad, ya que su nivel de resistencia ha bajado considerablemente. (Relato 4, comunicación escrita, 21 de junio de 2022)

Para finalizar este apartado, se puede identificar que la transformación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, fue positiva, principalmente para los docentes que se abrieron a aprender las ventajas del uso de las TICC con el objetivo de facilitar los aprendizajes de sus estudiantes. Algunos de estos superaron el miedo, otros afirmaron que se apoyaron de tutoriales de YouTube para poder utilizar las herramientas tecnológicas con las que no estaban familiarizados o que no conocían, esto con el objetivo de tomar en cuenta las solicitudes de sus estudiantes.

Conclusiones

Después de lo que compartieron los docentes y tratando de responder a las preguntas planteadas para esta investigación, se puede afirmar que hubo una interesante transición respecto al uso de las tecnologías como herramientas que coadyuven en el aprendizaje de sus estudiantes, se podría afirmar que lograron desarrollarse para aplicar las tecnologías en búsqueda del aprendizaje y el conocimiento (TAC), lo cual es un gran avance para poder lograr utilizar las tecnologías para empoderamiento y la participación (TEP) de modo que los estudiantes compartan, ejerzan y difundan conocimiento.

Respecto al dominio del uso TICC por parte de los docentes, muchos afirmaron que, a partir de esta experiencia, se dieron cuenta de que necesitan continuar capacitándose en este ámbito para poder ofrecer una educación idónea y congruente con el contexto de sus estudiantes.

Por último, los docentes destacaron aspectos muy trascendentales a considerar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes:

1. La importancia del diseño instruccional: varios docentes comentaron que el uso de tecnologías, incluso de avanzada, podría ser insignificante si no se desarrolla un diseño instruccional excelente, coherente y sobre todo claro para los estudiantes. Este, es uno de los aspectos más importantes para los métodos educativos no convencionales.

2. También es relevante la retroalimentación a los estudiantes para que permanezcan motivados. Si no se hace a tiempo, el docente pierde su interés y se convierte en un obstáculo para el aprendizaje.
3. La evaluación es otro aspecto para tomar en cuenta: ¿qué estrategias utilizar?, ¿qué instrumentos?, ¿qué herramientas tecnológicas están a la disposición del docente para mejorar este proceso?

Todas estas aportaciones son trascendentales, pues definitivamente, son los docentes quienes están inmersos en el contexto, lo que les brinda la oportunidad de conocerlo mejor y compartir sus experiencias y conocimiento, a los demás.

Referentes Bibliográficos

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Estado Actual de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las Instituciones de Educación Superior en México*. Editorial ANUIES, Recuperado de: <https://anuies-tic.anuies.mx/web/estudios/>

Avello Martínez, Raidell; López Fernández, Raúl; Cañedo Iglesias, Manuel; Álvarez Acosta, Hugandy; Granados Romero, John Fernando; Obando Freire, Francisco Marcelo (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, vol. 11, núm. 4, agosto, pp. 450-457 Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos Cienfuegos, Cuba

Cariaga, Romina (2018). Experiencias en el uso de las TIC. Análisis de relatos de docentes. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 29, No. 56. Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Recuperado de: <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15685>

Colina Vargas, Alejandra Mercedes; Túa Ollarves, José Jahaziel (2018). Apropiación de las TIC en la docencia universitaria: Status quo ante un panorama complejo. *Revista ESPACIOS*, Vol. 39, No. 43., p.21. Caracas, Venezuela, Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394321.html>

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de educación. Editorial Paidós, México, D.F.

De Zubiría S., J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Fernández Zalazar, Diana; Jofre, Cristian; Soto, Romina (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXIII, pp. 105-113 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369152696010.pdf>

Font, V., Seckel M.J. y Breda, A. (2018). Los criterios de idoneidad didáctica en la formación de profesores. Universidad del Atlántico. México. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/14312/1/Font2018Los.pdf>

Gairín, J. y Casas, M. (2003). *La calidad en educación*. Praxis, Barcelona, España.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Edamsa Impresiones, México.

Lincoln, Y. S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.

Marín Díaz, V., Ramírez Hernández, M. y Maldonado Berea, G. A. (2015). Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *EDMETIC*, 5(1), pp. 177-200. España. Recuperado de: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/4022>

Martínez-Restrepo, S., Ramos-Jaimes L. (2016). *Construcción de metodologías comparativas e indicadores para medir el uso de TIC y sus impactos en el salón de clase*. International Development Research Centre (IDRC), Centre de recherches pour le développement international (CRDI), Centro de Investigación Económica y Social (FEDESARROLLO). Canadá.

Martínez-Restrepo, S., Ramos-Jaimes L., Maya Scarpetta N. y Parra Rodríguez L. (2018). *Guía metodológica para medir las TIC en educación*. International Development Research Centre (IDRC), Centre de recherches pour le développement international (CRDI), Centro de Investigación Económica y Social (FEDESARROLLO). Canadá.

Martínez Rodríguez, Fernando (2017). *Referentes pedagógicos para el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al interior de los procesos educativos planeados y desarrollados por los docentes de educación superior*. [Tesis, Universitat Rovira i Virgili. España]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129762>

Melo Hernández, Myriam Eugenia (2018). *La integración de las TIC como vía para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior en Colombia*. [Tesis, Universidad de Alicante]. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/80508>

Mercado, A. (2020). *Hermenéutica Analógica y Educación*. México: Publicación Independiente. Edición Kindle. Recuperado de: <https://www.amazon.com.mx/Hermen%C3%A9utica-Anal%C3%B3gica-Educaci%C3%B3n-Alejandra-Morales-ebook/dp/B08DMDF25N>

Michel, G. (2007). *Arte de espejos. Introducción a la Hermenéutica*. Red-Es, “Tejiendo la Utopía”. México.

Monteza Calerón, Rolando (2016). *Uso de las TIC en la Facultad de Humanidades de la USAT*. [Tesis, Universidad de Málaga España]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=75499>

Morin, Edgar (2001). De la reforma universitaria. Uni-pluri/versidad. Vol 1. No. 2. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12260/11120>

Morris, E. (7 de mayo de 2021). Nuevos retos gerenciales: del entorno VUCA a los tiempos BANI. *América economía*. <https://www.americaeconomia.com/analisis-opinion/nuevos-retos-gerenciales-del-entorno-vuca-los-tiempos-bani>

Papert, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Paidós. Barcelona.

Pérez Serrano, G. (1994). *Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Implicaciones metodológicas*. En Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: La Muralla. Pp. 15-42

Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo veintiuno editores. México.

- Ponce, R. (2019). *La calidad educativa es un tema en revisión*. Institute for the future of education. México. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-calidad-educativa-es-un-tema-en-revision/>
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Cuadernos SEK 2.0
- Reig, Dolors (9 de octubre de 2013). Tecnologías del empoderamiento y la participación. *Fundación Hazlo posible*. [Archivo de Video]: <https://www.youtube.com/watch?v=v3J-ButtAQo&t=152s>
- Reynoso, S. (2020). *La agilidad empresarial en un entorno VUCA: la situación de las empresas españolas*. COMILLAS. Universidad Pontificia. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/37281/La%20agilidad%20empresarial%20en%20un%20entorno%20VUCA.%20La%20situacion%20de%20empresas%20%20Reynoso%20Trujillo%2C%20Sofia.pdf?sequence=1>
- Rosas, Ricardo y Sebastián Christian (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://psikolibro.blogspot.com>
- Vicario Solórzano, Claudia Marina (2010). *Informática Educativa: Elementos de una teoría para la civilización del conocimiento*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Villa, A. y Álvarez, M. (2003). *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Fundación Horréum, Bilbao, España.

Estrategias pedagógicas en la enseñanza- aprendizaje en la UNIVA Campus Guadalajara

Evelio Gerónimo Bautista
Blanca Leticia Ríos García

La educación superior ha enfrentado múltiples retos y sobre todo con el tema de las TIC en la enseñanza-aprendizaje, la exigencia de un aprendizaje enfocado, para atender las demandas sociales por la heterogeneidad de los individuos que desean aprender, es cada vez más exponencial.

En la literatura especializada se ha desarrollado de manera exhaustiva la explicación de las estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje en el aula, en la actualidad la enseñanza-aprendizaje se ha venido cambiando a lo largo del tiempo, en los últimos años, varios autores han estudiado que debiera ser enfocado a prácticas tales como resoluciones de casos, necesidades específicas, se menciona que deben de utilizar metodologías distintas a la básica, como las “metodologías activas” entre otros instrumentos que se complementan para el aterrizaje del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los tipos de estrategias que se abordaron están enfocadas al contexto del aprendizaje, la enseñanza, el comportamiento, cooperación internacional y recursos para el aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje que se abordaron en este capítulo son contundentes para cumplir con la orientación de la nueva reforma educativa que propone un cambio integral, articulado, incluyente, con equidad de género, que se refleje en lo que se aprende y enseña a través de la práctica docente (Didriksson, 2020).

En este capítulo se planteó el objetivo de mostrar las estrategias que ha utilizado la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) campus Guadalajara, es el campus principal del sistema UNIVA, se compone en total por once campus incluyendo un campus *online* y diez campus presenciales.

La metodología utilizada fue de tipo exploratorio, con un método de análisis, con la técnica de un instrumento de cuestionario preelaborado de tipo Likert. Validado por varios autores en el año 2020 enfocado a la educación superior.

El capítulo está integrado por cinco principales apartados, incluyendo ésta introducción como parte del primer apartado. El segundo apartado abordó el marco teórico donde se documentan y se plantean de manera explícita los tipos de estrategias que han utilizado otras instituciones de educación superior. En el tercer apartado se desarrolló la metodología utilizada para la obtención de los resultados y validadas por alfa de

Cronbach y la de Kaiser-Meyer-Olkin. En el cuarto apartado se mostraron los resultados que se obtuvieron después de la aplicación del instrumento y en el último apartado se abordaron las conclusiones de este trabajo.

Marco teórico

Dentro de la literatura especializada sobre las estrategias pedagógicas de la enseñanza aprendizaje en una institución educativa es de vital importancia, debido a que es primordial comprender que los estudiantes aprenden a desarrollar habilidades y/o saberes a través de métodos, técnicas y herramientas, al mismo tiempo que el profesor focaliza su enseñanza en los estudiantes.

Las estrategias que refería Piaget en su época fue crucial para detonar motivaciones en los profesores de las áreas, para seguir fortaleciendo la enseñanza-aprendizaje en el aula. Estas motivaciones son producto de un esfuerzo continuo de capacitación, aprendizaje en el campo, entre otras actividades que se han realizado para poder continuar con la enseñanza.

1. Estrategias pedagógicas de la enseñanza aprendizaje

Las estrategias pedagógicas en los últimos años han sido más prácticas, enfocadas a la resolución de problemas y al desarrollo de metodologías distintas, que comúnmente se conocen, (Díaz et al., 2019) por lo que aluden que en la educación superior de Colombia ha estado enfocado a los saberes disciplinares, pedagógico y didáctico. En donde el papel del profesor es crucial en la construcción de los saberes, desde la formación académica pedagógica basada en experiencias de los estudiantes.

En el sistema UNIVA las estrategias de enseñanza aprendizaje se han abordado desde diferentes ópticas gracias a que los directivos del campus han planteado pautas que orienten a los profesores para apoyar a los alumnos, incluso desde la pandemia crearon estrategias de prevención. En un estudio que realizó (Gerónimo y Navarrete, 2021). documentaron que a partir de la llegada de COVID-19, la UNIVA transformó sus procesos y gestiones administrativos, en los resultados de los autores demostraron que tanto los alumnos como los profesores tenían suficiente capacidad para utilizar alguna plataforma digital como *Moodle*, *Microsoft Teams* y *Zoom*. Para impartir clases de manera virtual

En los últimos dos años la UNIVA, se ha transformado académicamente desde la implementación de softwares sofisticados como *ORACLE*, que ya vienen trabajadas desde 2018 con el equipo de tecnología de información, la consolidación de un CRM, poco a poco se fue fortaleciendo gracias a la llegada de la pandemia del COVID (UNIVA, 2020).

2. Herramientas tecnológicas de enseñanza-aprendizaje

Desde mediados de la década de los 80's se hablaba de la incorporación de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) que llegaron a quedarse dentro del aula. La gestión de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior en la actualidad, ha incorporado varias herramientas tecnológicas al implementar esfuerzos por innovar sus procesos de enseñanza. Algunos teóricos incluyen las tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAP) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP). La TAP facilita el aprendizaje del estudiante y la TEP se enfoca hacia la participación y colaboración de los actores involucrados en el proceso educativo (Sánchez-Otero et al., 2019). Se puede entender que la colaboración ya viene descrita de la corriente Vygotskiana desde hace mucho tiempo.

Innovar metodologías para la enseñanza-aprendizaje, en la educación superior ha ido creciendo (Morales-Urrutia et al., 2021), estudios recientes expresan que la inclusión de las TIC, ha permitido que la educación superior tome otro rumbo ante la pandemia COVID que se vivió desde el año 2020. Es importante aclarar que en ese entonces al inicio de la pandemia las clases se impartían como si fueran clases presenciales, sin embargo, las instituciones educativas detectaron necesidades académicas a lo largo de la pandemia y fueron adaptándolas buscando estrategias pedagógicas con las herramientas tecnológicas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Las herramientas tecnológicas son cruciales para los docentes como para los alumnos.

En los estudios de (Beluce et al., 2021) que se realizó en Brasil identificaron varias razones sobre las estrategias de aprendizaje basados en las TIC, existe ausencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas, aún así el estudio demostró y evidenció que hubo correlación positiva entre ambas estrategias donde el estudiante invierta en estos dos tipos de acciones cuando utiliza las TIC. “De acuerdo con los índices obtenidos, más del 62% de los estudiantes participantes puntuaron por encima del promedio en la Dimensión 2, es decir, la mayoría de los estudiantes de este estudio reportaron recurrir a estrategias metacognitivas al utilizar las tecnologías digitales para estudiar” (p. 472). Esto significa que interfiere las TIC directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo el orden de ideas, las estrategias de enseñanza constituyen una serie de roles que desarrollan los profesores y profesoras en su interacción con los estudiantes, con el objetivo de crear oportunidades que generen el desarrollo de competencias, lo que incluye un ejercicio de planeación, en el que el clima de confianza generado dentro del aula potenciará el proceso de aprendizaje, así como el reconocimiento de la diversidad como un elemento propiciador de dinámicas que estimulen la participación y desarrollo de habilidades blandas y duras (Fernández, 2014 citado en Ramos, García, Sotelo, López y Murillo, 2019), los mismos autores, citando a Beltrán (2007) señalan que las estrategias favorecen y condicionan el aprendizaje significativo, promueven el aprendizaje autónomo para favorecer la autogestión de los estudiantes en la planificación, regulación y evaluación de su aprendizaje para alcanzar el dominio de las estrategias que les permitan escalar a las estrategias metacognitivas.

Esta investigación retoma las estrategias para fortalecer el aprendizaje planteadas por Mitchel (2014) y validadas por Ramos et al (2019), en la que se consideran dimensiones como la visión de compromiso, la evaluación del currículo, las estrategias de enseñanza, apoyo, recursos y liderazgo. Estas dimensiones integran 27 estrategias organizadas en grupos.

En el grupo contexto de aprendizaje se identifica la educación inclusiva, la enseñanza en grupo cooperativo y el clima dentro del aula. En el segundo grupo relacionado con las estrategias cognitivas se encuentra la autorregulación del aprendizaje, las estrategias de memoria y las cognitivo conductuales. Este tipo de estrategias permiten que los estudiantes adquieran habilidades cognitivas para organizar la información e integrar a los conocimientos existentes. En el tercer grupo se ubican las estrategias del comportamiento como la instrucción directa y la evaluación funcional, es decir eventos antecedentes y consecuencias respectivamente. El cuarto grupo, examina las estrategias para la escuela como institución y la cooperación interinstitucional. Otros elementos o estrategias que se consideran con la evaluación formativa y de retroalimentación y de tecnología de apoyo y oportunidades para el aprendizaje. (Ramos et al, 2019).

Vitrina metodológica

La vitrina metodológica que se utilizó para este capítulo fue de tipo exploratorio con el objetivo de describir el nivel en que se aplican las estrategias educativas de enseñanza aprendizaje en la Universidad del Valle de Atemajac. La confiabilidad del instrumento se comprobó por medio del Alpha de Cronbach con un resultado del .927, valor cercano al 1.

Tabla 1. Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0.927	0.931	34

Fuente: Elaboración propia

La Validez determina el grado de precisión con la que el test mide el constructo, es decir comprueba la validez al determinar la definición operacional de las variables al reflejar el significado teórico a partir de las dimensiones comunes de los ítems establecidos. Otra de las pruebas que se aplicaron fue la de KMO y Bartlett, descrita en la tabla 2.

Tabla 2. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3007.342
	gl	561
	Sig	0

Fuente. Elaboración propia

La medida de KMO de adecuación de muestreo indica un valor de ajuste del modelo .89, lo cual es muy interesante. La prueba de esfericidad de Bartlett muestra significancia estadística por lo que se puede continuar con el análisis factorial.

Población

Participaron en la investigación 7 de 11 campus del sistema UNIVA, con un total de 191 docentes, la muestra se dividió en 3 rangos de edad, de acuerdo con grupos generacionales, de 22 a 41 para la generación Y o millennial; de 42 a 55 para la generación X y de 56 años en adelante para la generación Boomer.

Técnicas de recolección

Se utilizó el cuestionario de estrategias de enseñanza para fortalecer el aprendizaje de Mitchell (2015), validado por Ramos, García, Sotelo, López y Murillo (2020) para la educación superior. Instrumento que integra 34 afirmaciones con escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta: Muy A menudo (MA), A menudo (AM), Pocas Veces (PV) y Núnca (N). Se estimó un tiempo de aplicación de respuesta de 25 minutos.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

La invitación al equipo docente a participar para responder el cuestionario se hizo de manera individual y confidencial. La aplicación se realizó mediante un cuestionario en *Forms* y el análisis de datos se realizó mediante el programa SPSS, versión 21.

Resultados

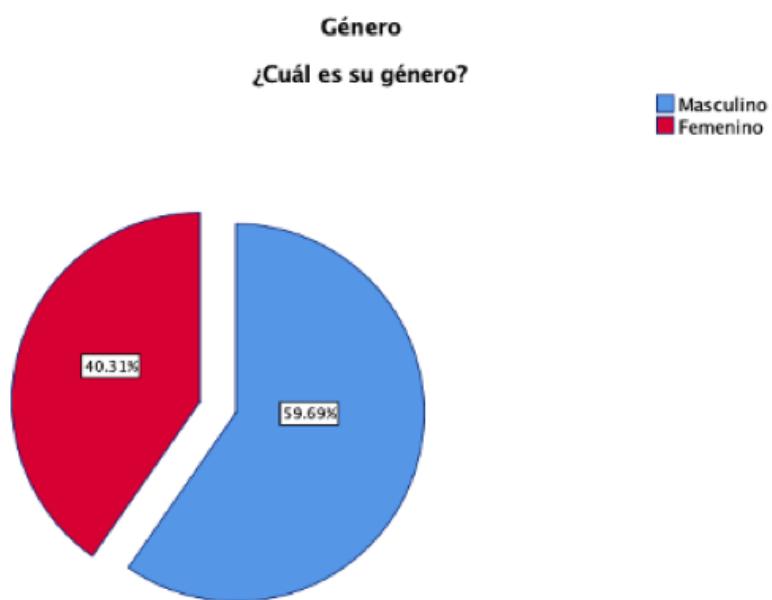
De acuerdo a la estructura del instrumento planteado por Mitchell (2015), validado por Ramos, García, Sotelo, López y Murillo (2020) que integra 34 reactivos separados por grupos que se integran de acuerdo a las dimensiones de las estrategias. La validez del constructo mediante la estructura interna de los grupos y la confiabilidad del instrumento fue validada mediante el alfa de Cronbach y la medidas de Kaiser-Meyer-Olkin.

Se realizó el análisis descriptivo de frecuencia de la media total de la muestra general, se arrojó un 2.94 de 4 puntos máximo.

Demográficos

La muestra total es de 191 participantes para todo el sistema, de los cuales 114 son masculinos y 77 pertenecen al género femenino.

Gráfico 1. Porcentaje por género



Fuente: Elaboración propia

Del total de la muestra se seleccionó el departamento de Ciencias Económico Administrativas y Negocios Internacionales ordenado en la tabla de frecuencias 3 con el numeral 1.

Tabla 3. Frecuencias de la muestra

Departamento		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2	1	1	1
CEANI	1	91	47.6	47.6	48.7
	2	7	3.7	3.7	52.4
	3	19	9.9	9.9	62.3
	4	21	11	11	73.3
	5	38	19.9	19.9	93.2
	6	13	6.8	6.8	100
Total		191	100	100	

Fuente: Elaboración propia

En los resultados demográficos para el género del departamento de CEANI, la participación del género femenino es de un 62.6% frente al 37.4% del género masculino.

Tabla 4. Género del departamento de CEANI

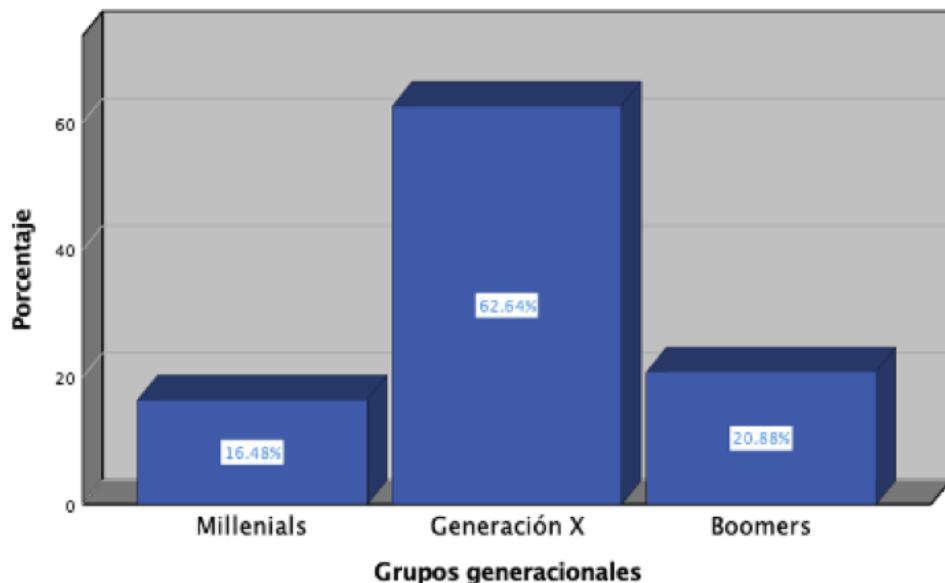
¿Cuál es su género?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	57	62.6	62.6	62.6
	Masculino	34	37.4	37.4	100
	Total	91	100	100	

Fuente: Elaboración propia

También se calculó la edad de los participantes de la muestra por grupos generacionales, con la finalidad de caracterizar a los grupos y relacionarlos con los resultados. El grupo predominante es la generación X para la que se consideró un rango de los nacidos desde 1966 hasta 1981, se formaron en entornos de inseguridad familiar, cambiante y diverso, con ideales liberales, creyendo que la educación superior era el camino a un empleo digno y valioso, son caracterizados como una generación cínica y desconfiada, individualistas, inclinados a la búsqueda de apoyo grupal y mentoría, ven el trabajo como trabajo, como un medio para alcanzar fines, buscando un balance entre su vida personal y laboral (Coupland (1989); Smola y Sutton (2002); Marshall, (20024); Smola y Sutton (2002) citados en Ramos 2019).

Se les considera una generación que posee características de valor para el mercado laboral, por su alta competencia tecnológica, aceptación a la diversidad y al cambio, todas estas ventajas para solucionar problemas organizacionales de forma eficaz (Rosas et al, 2019)

Gráfico 2. Rangos de edad por grupos generacionales



Fuente. Elaboración propia

A continuación, se presentan los reactivos, organizados en cinco tipos de estrategias, por lo que el análisis descriptivo de medias se realizó por cada una de las subescalas: contexto de aprendizaje, estrategia de enseñanza, estrategia del comportamiento, estrategia de cooperación interinstitucional y recursos para el aprendizaje.

La primera subescala corresponde al contexto de aprendizaje y está compuesta por 11 reactivos, descritos en la [tabla 5](#) y que integran un constructo relacionado con el clima dentro y fuera del aula, métodos de evaluación ajustados a las necesidades de los estudiantes, una filosofía inclusiva y su implementación, aceptación y aprecio por la diversidad, trabajo colaborativo, participación y cooperación, características físicas de las instalaciones, considerando a actores de interés, como el profesor, autoridades, padres, madres, tutores, grupos profesionales, para profesionales y estudiantado.

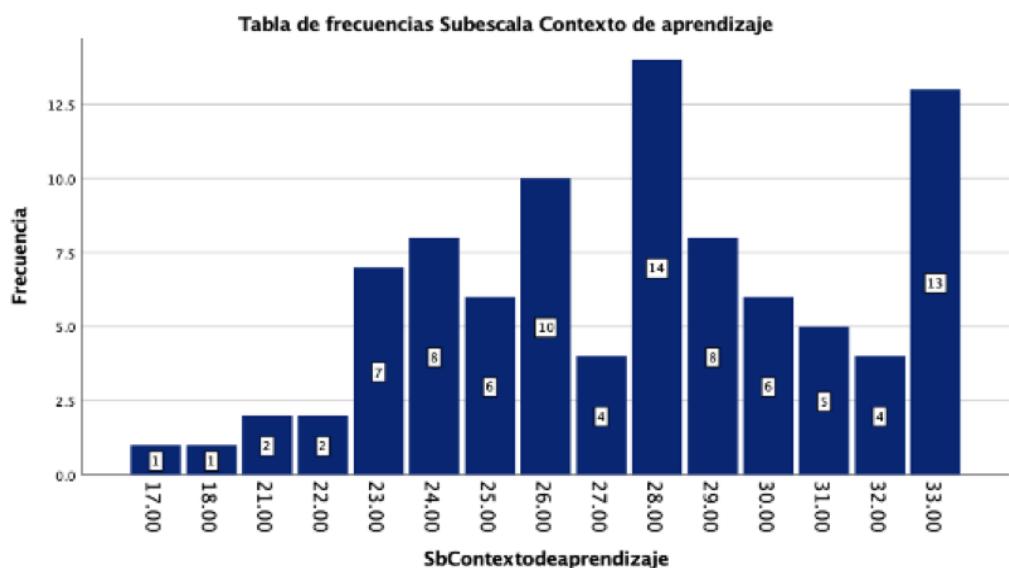
De los 91 profesores pertenecientes al departamento analizado, 64 están arriba de la media (27.6) y 13 se perciben fuertemente involucrados con la estrategia contexto de aprendizaje, la cual involucra a los diferentes sujetos de interés y a la institución como propiciadora de vínculos y sinergias entre los mismos.

Tabla 5. Reactivos subescala contexto de aprendizaje

No.	Reactivos	Ámbito
24	Trato de crear un ambiente en el aula que sea seguro, predecible y motivador.	Docente
26	Las autoridades de mi escuela están comprometidas con la filosofía de la educación inclusiva y están dispuestas a implementarla	Institución
29	Adapto los métodos de evaluación para ajustarlos a las necesidades de todos mis estudiantes.	Docente
30	Mi escuela reconoce el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a ser educado en los salones regulares y a recibir los apoyos y recursos que requieren para su desarrollo.	Institución
22	Mi escuela tiene un fuerte compromiso con la aceptación y aprecia la diversidad, es sensible a las cuestiones culturales, y establece estándares altos, pero realistas.	Institución
27	El alumnado con necesidades educativas especiales que viven en la comunidad a la que pertenece mi escuela asiste a esta escuela y está en los grupos apropiados para su edad.	Alumnado
1	Para enseñar al grupo combino niñas y niños con distintos niveles de habilidad para que hagan su trabajo colaborativo.	Docente
5	Propicio activamente la participación de los padres y madres en el desarrollo académico de sus hijos e hijas.	Docente Institución
4	Coopero de forma activa con otros grupos profesionales y para profesionales (ej. auxiliares)	Docente
19	Las características físicas de mi salón (por ejemplo, la iluminación, la ventilación, el sonido) son óptimas para el aprendizaje.	Infraestructura Institución
2	Uso la tutoría entre pares (compañeros y compañeras de clase)	Docente Tutorías

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Subescala: contexto del aprendizaje



Fuente. Elaboración propia

Tabla 6. Media subescala contexto de aprendizaje

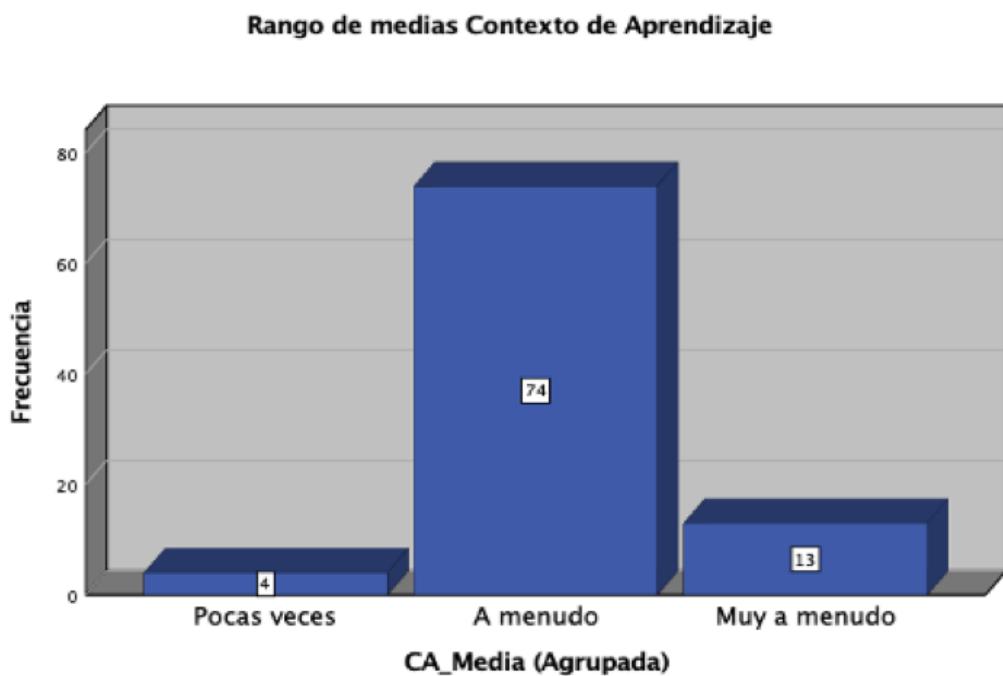
Estadísticos descriptivos	Media				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Contexto de aprendizaje	91	17	33	27.5604	3.71247
N válido (por lista)	91				

Fuente: Elaboración propia

En los resultados por rangos de medias se observa que aunque la mayoría de los sujetos de la muestra implementa “A menudo” estrategias que involucran el contexto, aún hay trabajo por hacer para incrementar la frecuencia en la implementación, aunque por los ámbitos que involucra, se tendría que considerar la iniciativa desde un nivel institucional y que logre la participación de todos los actores relevantes, con el tema de la inclusión y la diversidad como eje modular para el diseño de cualquier iniciativa.

En lo referente a la diversidad y la inclusión el grupo generacional X será clave para el diseño e implementación de cualquier iniciativa, ya que posee “aceptación a la diversidad y al cambio”.

Gráfico 4. Rangos de medias subescala contexto de aprendizaje



Fuente. Elaboración propia

La subescala estrategia del comportamiento integra 4 reactivos que consideran al profesor y a la institución como determinantes para la generación de estrategias que infieren en la conducta de los estudiantes con problemas de comportamiento, conductas sociales indeseables y programas de apoyo conductual positivo, para la prevención y reducción de problemas conductuales ([Tabla 8](#)).

Tabla 7. Reactivos subescala estrategias del comportamiento

No.	Reactivo	Ámbito
11	Utilizo estrategias conductuales en mi enseñanza, sobre todo en el caso del alumnado con dificultades en el comportamiento.	Docente
12	Cuando algún alumno o alguna alumna presenta conductas sociales indeseables, me dedico a analizar qué funciones o propósitos podrán cumplir estas conductas y diseño estrategias para modificarlas.	Docente
3	Enseño a mis estudiantes habilidades sociales adecuadas.	Docente
23	Mi escuela tiene programas de apoyo conductual positivo que enfatizan la prevención y la reducción de problemas de conducta crónicos, la enseñanza activa de habilidades adaptativas, un continuo de consecuencia para los problema de conducta e intervención.	Institución

Fuente. Elaboración propia

Los docentes del departamento de CEANI obtienen una media de 9.61 ([Tabla 8](#)) en la estrategia del comportamiento y alrededor de 60 docentes están por encima de la media.

Tabla 8. Media subescala estrategia de comportamiento

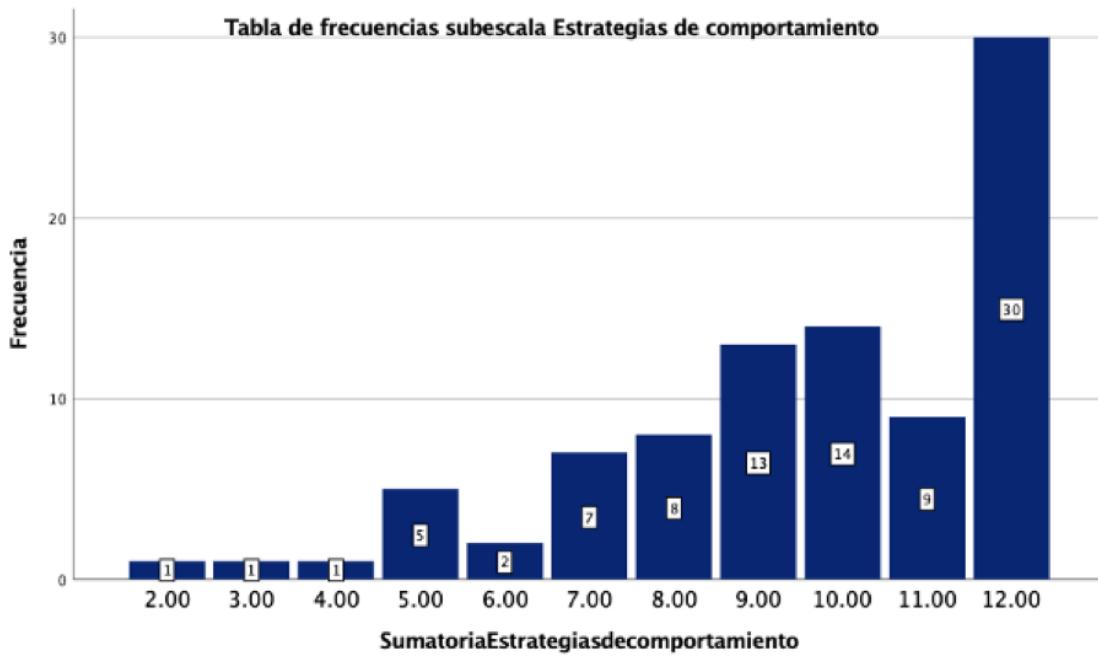
Estadísticos descriptivos	Media				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Estrategias de comportamiento	91	2	12	9.6154	2.42565
N válido (por lista)	91				

Fuente. Elaboración propia

Los resultados de frecuencia para la subescala estrategias de comportamiento, relacionados con el papel del docente en el aula desarrolla habilidades blandas relacionadas con el aspecto actitudinal de sus alumnos desde una perspectiva estratégica al considerar la planeación para el logro de objetivos.

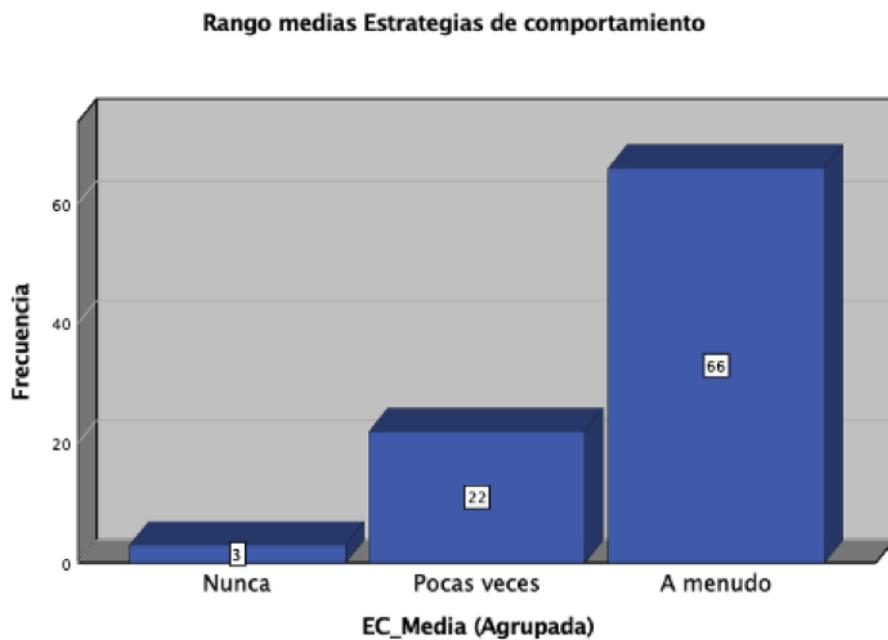
En los resultados de frecuencias para la subescala estrategias del comportamiento, se muestra una tendencia de la frecuencia hacia “El muy a menudo” por lo que se puede inferir que al constituirse en una subescala que involucra principalmente al equipo docente y en menor medida a la institución, la percepción de los individuos involucra menos elementos y se ciñe a la labor cotidiana que realizan los sujetos, y que además tiene correspondencia con las características de grupo generacional prevaleciente de la muestra “individualistas, inclinados a la búsqueda de apoyo grupal y mentoría”.

Gráfico 5. Frecuencias subescala estrategias de comportamiento



Fuente. Elaboración propia

Gráfico 6. Rangos de medias subescala estrategias de comportamiento



Fuente. Elaboración propia

La subescala estrategias de enseñanza se compone por 7 reactivos que integran aspectos relacionados con la interacción del profesor y su estudiantado, para la enseñanza, orientación, diagnóstico y desarrollo de habilidades blandas ([tabla 9](#)). El ámbito de acción le corresponde al docente dentro del aula y en interacción con los estudiantes.

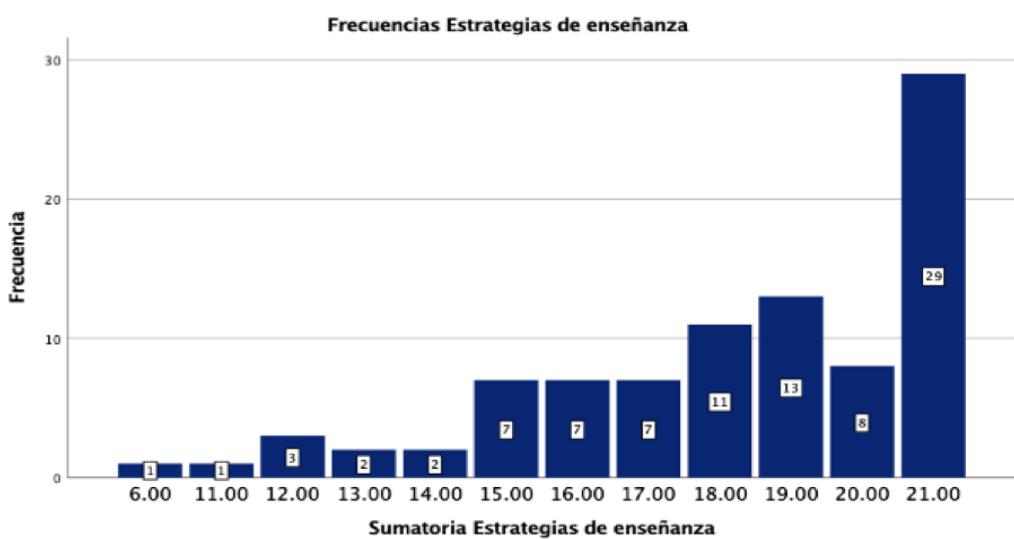
Tabla 9. Reactivos subescala estrategias de enseñanza

No.	Reactivos	Ámbito
25	Animo a mis estudiantes a establecer sus propias metas y evaluar continuamente su progreso para alcanzarlas.	Docente
7	De manera cotidiana, ayudo a mis estudiantes a definir sus propias metas, a monitorear su comportamiento, a elaborar planes de acción personal, a autoevaluar su progreso respecto del logro de sus objetivos, y a ajustar sus metas y planes de acción.	Docente
6	Les enseño explícitamente a mis estudiantes estrategias cognitivas. Ej: las estrategias de solución a problemas.	Docente
10	Les ayudo a mis estudiantes a mejorar su comprensión lectora mediante la predicción, el cuestionamiento y el resumen de textos.	Docente
9	En mis clases, yo regularmente reviso y practico las principales ideas de las lecciones anteriores.	Docente
14	Utilizo estrategias de enseñanza directa, explícita y sistemática basada en planes de lecciones con guías detalladas, y espero altos niveles de éxito (90 por ciento) y realizo evaluaciones frecuentes.	Docente
8	Les enseño explícitamente a mis estudiantes una variedad de estrategias para mejorar su memoria.	Docente

Fuente. Elaboración propia

Los resultados de la muestra reflejan que la subescala estrategias de enseñanza está arraigada en el staff de la institución, ya que la mayor parte de la muestra se concentra arriba de la media, sin embargo, sin ser considerada una estrategia que se aplica muy a menudo.

Gráfico 7. Frecuencias subescala estrategias de enseñanza



Fuente. Elaboración propia

Tabla 10. Media subescala estrategias de enseñanza

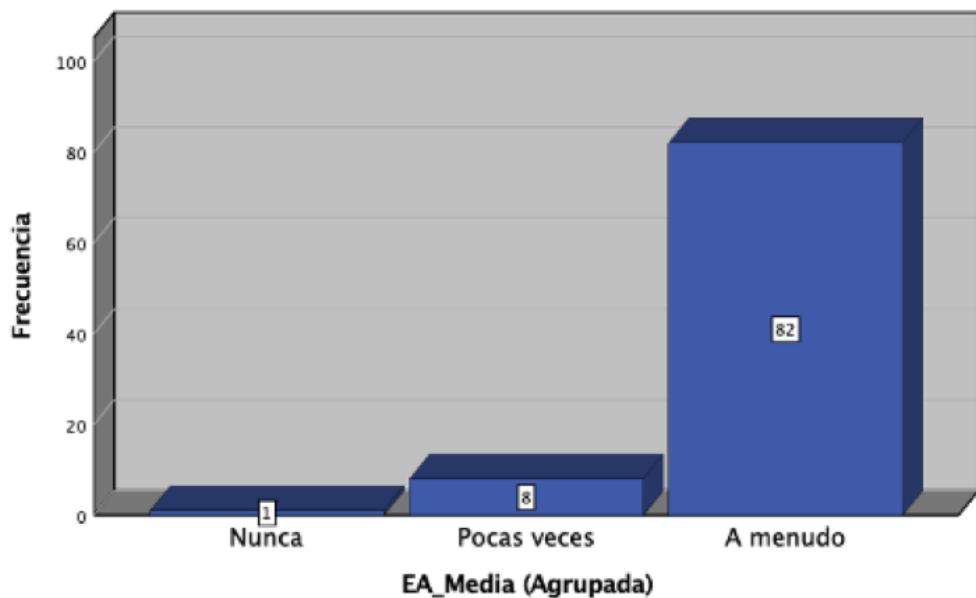
Estadísticos descriptivos	Media				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Estrategias de enseñanza	91	6	21	18.2088	2.94964
N válido (por lista)	91				

Fuente. Elaboración propia

Considerando los resultados de rangos de medias de la subescala estrategias de enseñanza, las respuestas se concentran en el “A menudo” con 82 respuestas y ninguna para el “muy a menudo”, tal vez por la naturaleza de la estrategia que implica una interacción individualizada con los alumnos para la detección de metas y objetivos personales, a través del análisis de sus fortalezas y debilidades para el diseño de estrategias cognitivas, así como por el tamaño de los grupos con los que trabaja el docente.

Gráfico 8. Rangos estrategias de enseñanza

Rangos de medias de la subescala estrategias de enseñanza



Fuente. Elaboración propia

La subescala estrategias de cooperación interinstitucional está compuesta por 8 reactivos, descritos en la [tabla 11](#), integran acciones entre docentes e institución, orientadas al uso eficiente de los recursos para el bienestar socioemocional, diagnóstico, prevención y atención de necesidades especiales, así como su posible intervención.

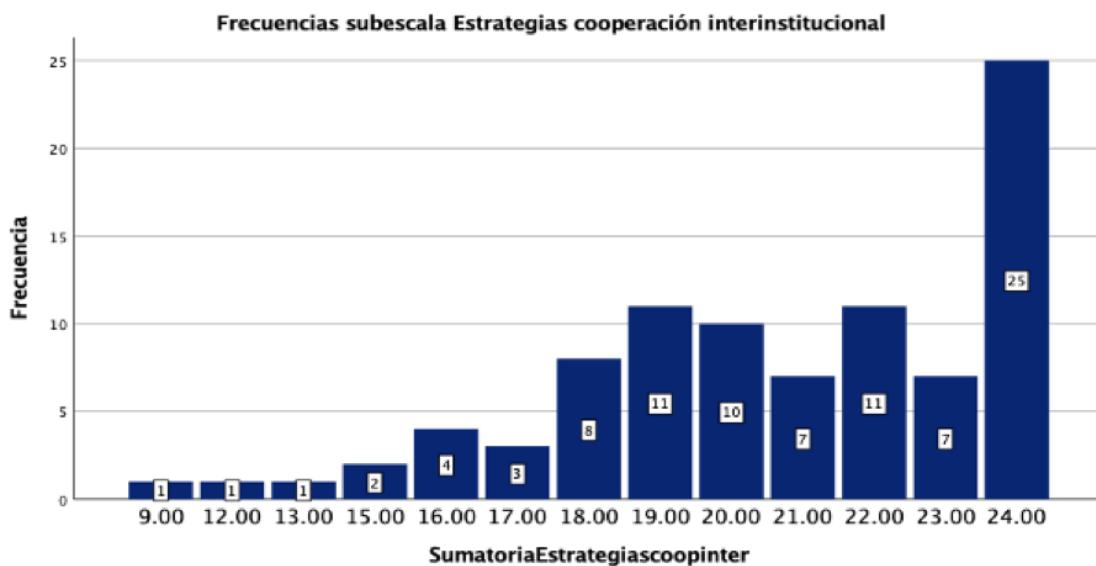
Tabla 11. Reactivos subescala cooperación interinstitucional

No.	Reactivos	Ámbito
34	Trato de asegurarme de que mis estudiantes tengan suficiente tiempo para aprender.	Docentes
13	Cuando mis estudiantes muestran percepciones negativas de sí, les ayudo a modificarlas y si estos problemas son graves o prolongados los canalizo para que reciban ayuda profesional.	Docentes
15	Evalúo el progreso de todo el alumnado durante las clases y ajusto mi enseñanza de acuerdo con el resultado de la evaluación.	Docentes
28	Adapto los métodos del currículo para satisfacer las necesidades de la totalidad de mis estudiantes.	Docentes
16	Proporciono retroalimentación a todo el alumnado en mi clase.	Docentes
21	Mi escuela hace seguimiento del progreso de todo el alumnado, identifica a aquel cuyo logro está muy por debajo del de sus pares y toma decisiones sobre la intensidad y la probable duración de las intervenciones basadas en la respuesta del alumnado a la institución a través de múltiples niveles de intervención.	Institución
20	Proporciono a mis estudiantes una amplia variedad de medios de representación (visuales, auditivos, táctiles), de acción, expresión y de participación.	Docentes
18	En el caso de los lectores o lectoras principiantes, enseño procesos fonológicos (por ejemplo, las habilidades de escucha y conciencia fonológica)	Docentes

Fuente. Elaboración propia

En el gráfico de frecuencias 9 se observa que se alcanza en los resultados un máximo de 24 de 32, con una media de 20.68, lo que indica resultados positivos en general, pero con muchas posibilidades de mejorar la frecuencia de su implementación en todos los ámbitos.

Gráfico 9. Frecuencias subescala estrategias de cooperación interinstitucional



Fuente. Elaboración propia

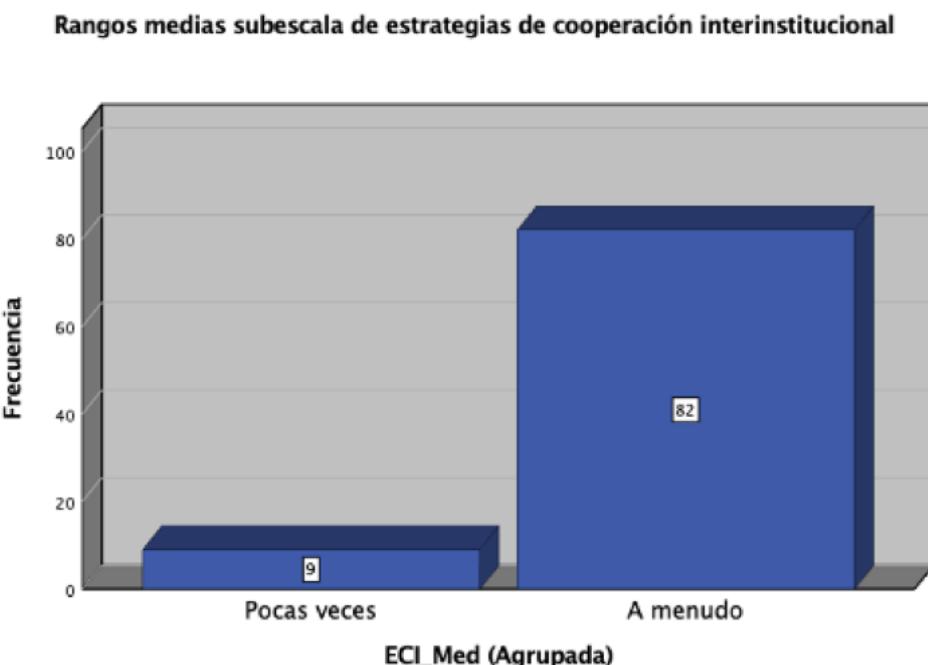
Tabla 12. Media subescala cooperación interinstitucional

Estadísticos descriptivos	Media				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Estrategias cooperación interinstitucional	91	9	24	20.6813	3.14423
N válido (por lista)	91				

Fuente. Elaboración propia

Al constituirse en una subescala que implica un seguimiento cercano e individualizado, así como vinculador, no es de extrañar que presente una oportunidad de mejora en la frecuencia con la que se utiliza en clase por los docentes, así como por la consideración de las intervenciones de parte de la institución.

Gráfico 10. Rangos de media subescala cooperación interinstitucional



Fuente. Elaboración propia

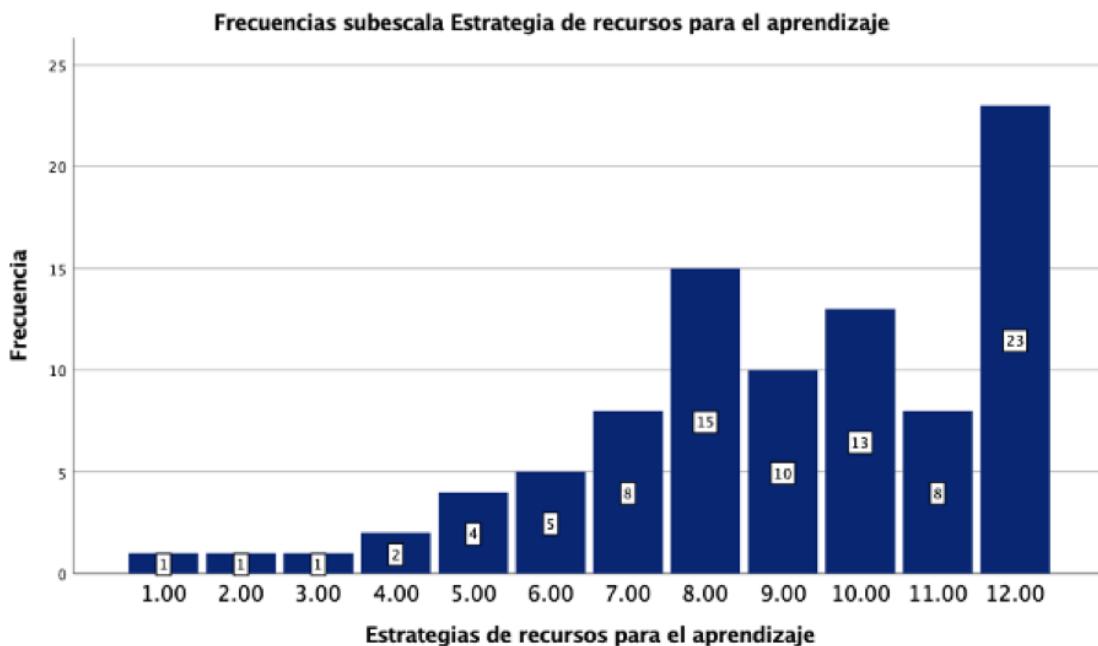
La subescala de estrategias de recursos para el aprendizaje implica un esfuerzo institucional y de parte del equipo docente en una interacción con recursos especializados y necesarios para la atención de estudiantes con necesidades especiales, lo que conlleva su planteamiento a nivel estratégico de identificar recursos y plantear el desarrollo de capacidades institucionales para aprovecharlos de forma optima.

Tabla 13. Reactivos subescala estrategia de recursos para el aprendizaje

No.	Reactivos	Ámbito
32	Los maestros de mi escuela reciben los apoyos profesionales necesarios de parte del personal consultor especialista, terapeutas y otros profesionales, así como de auxiliares de la educación y de otros para profesionales.	Interpersonal
33	Mi escuela ha sido dotada del equipo necesario y apropiado y del personal que se necesita para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.	Institucional
31	Mi escuela cuenta con accesos adecuado a los salones de clase y dentro de estos para personas con discapacidad	Institucional
17	Utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación disponible, incluyendo la tecnología compensatoria (aparatos auditivos, macro textos, etc.) para el alumnado con discapacidad.	Docentes Institución

Fuente. Elaboración propia

Gráfico 11. Frecuencias subescala estrategias de recursos para el aprendizaje



Fuente. Elaboración propia

Tabla 14. Media subescala estrategias de recursos para el aprendizaje

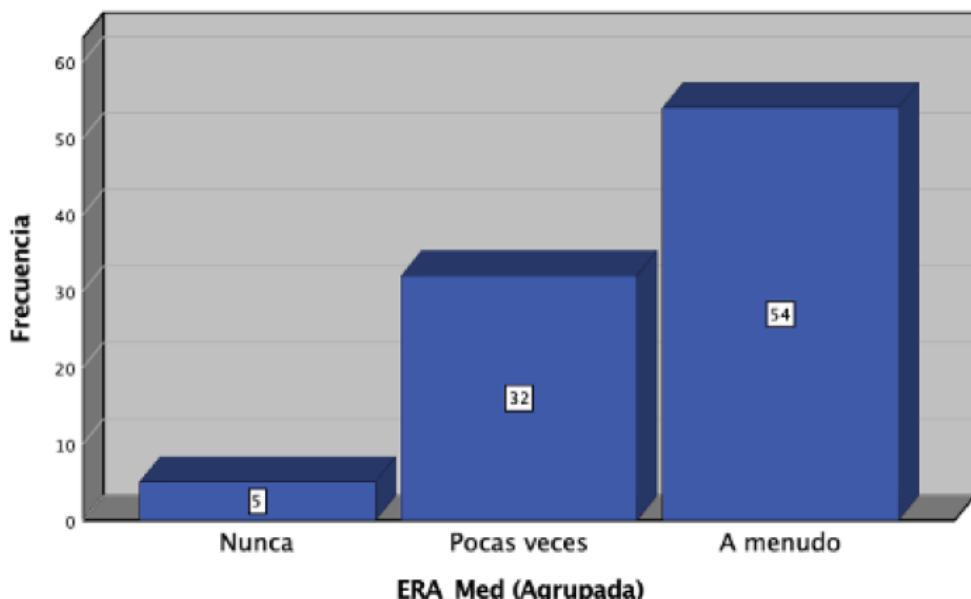
Estadísticos descriptivos	Media				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Estrategia de recursos para el aprendizaje	91	1	12	9.0549	2.59642
N válido (por lista)	91				

Fuente: Elaboración propia

Los resultados para la estrategia de recursos para el aprendizaje develan un buen trabajo institucional en este sentido, pero con importantes rasgos a trabajar para su fortalecimiento, las percepciones están por encima de la media, pero es una de las estrategias en la que 32 de los participantes respondieron con “pocas veces” y 5 “nunca”, es decir, casi el 40% del departamento, lo que habla de una estrategia presente en la institución, pero con un desarrollo suficiente, pero no óptimo, lo que pudiera significar la falta de recursos, la subutilización de recursos o el desaprovechamiento de recursos valiosos para la organización en el tema de la inclusión.

Gráfico 12. Rangos subescala estrategias de recursos para el aprendizaje

Rangos medias estrategias de recursos para el aprendizaje



Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

El uso de instrumentos que identifiquen los esfuerzos individuales e institucionales que acontecen en las instituciones educativas en materia de inclusión y atención a la diversidad, sin duda, son un esfuerzo intencional para orientar los esfuerzos hacia la dirección correcta. Aunque las cinco estrategias analizadas son percibidas por los miembros del departamento con resultados positivos, es evidente que aún la institución tiene camino que recorrer en términos de inclusión y aceptación de la diversidad, integrar nuevos recursos y usar eficientemente los que tiene para hacer que estos elementos se conviertan en parte fundamental de su filosofía institucional que se permea hacia toda la estructura organizacional.

Un hallazgo relevante es el relacionado con el resultado de la estrategia de cooperación interinstitucional que involucra la retroalimentación, y el tema socioemocional, su diagnóstico prevención y atención de necesidades especiales, uno de los rasgos que cobró mayor relevancia después de la pandemia y en la estrategia de recursos para el aprendizaje, la cual denota una falta, subutilización o desaprovechamiento de recursos.

Otras de las conclusiones que se pueden llegar es el apoyo institucional tanto de los directivos, personal administrativo hacia los docentes y alumnos para utilizar las herramientas y metodologías activas adecuados para la enseñanza aprendizaje en el aula, se detectó la “libre cátedra” del profesor, aplicando resoluciones de casos, problemas reales *ad hoc* a su clase.

Lista de referencias

- Beluce, A. C., Oliveira, K. L. de, Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2021). Escala de Estratégias de Aprendizagem e Tecnologias Digitais: Ensinos Médio e Universitário. *Avaliação Psicológica*, 20(4), 463-474. <https://doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21951.08>
- Casallas, M. A. M., & Guerrero, V. A. G. (2017). La pedagogía: El complemento estratégico de la educación ambiental. *Praxis Pedagogica*, 17(20), 103-122. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.103-122>
- Díaz, C. M. P., Sarmiento, F. A. P., Bermúdez, A. L. G., & Rincón Vargas, L. V. (2019). Prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior: Un estudio en Colombia. *Voces y Silencios*, 10(2), 98-115. <https://doi.org/10.18175/VyS10.2.2019.7>
- Díaz-Sarmiento, C.; López-Lambráño, M. y Roncallo-Lafont, L (2017) Entendiendo las Generaciones, una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. Revista Clío América. Vil. II.22. Julio-diciembre, 2017:188-204. DOI:<http://10.21676/23897848.2440>
- Didriksson, T.A. (2020) La reforma en la educación superior en México: Pasar del debate a la acción. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Opiniones Técnicas sobre Temas de Relevancia Nacional, Num. 26. Ciudad de México. UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6185/1.pdf>
- Geronimo-Bautista,. Navarrete-Baez E. " Transformación digital académica UNIVA: Experiencias vividas de profesores y alumnos ante COVID-19" en Parra, J. C. V., Lueza, J. M., & Garza, S. M. (2021). Retos y oportunidades de la educación digital: Transformación académica ante la crisis sanitaria de la COVID-19 en México.

Morales-Urrutia, E. K., Ocaña, J. M., Yáñez-Rueda, H., & Naranjo, A. F. N. (2021). Innovación metodológica para la enseñanza de TIC en educación superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E46, 507-517.

Ostos-Ortiz, O.-L., (2020). Estrategias para la formación de capacidades en ciencia, tecnología e innovación en educación superior. *Revista Interamericana de Investigacion, Educacion y Pedagogia*, 13(2), 13-32. <https://doi.org/10.15332/25005421.6140>

Ramos, E.D.; García, C.I.; Sotelo, C.M.; López, V.M.; Murillo, P.L. (2019) Validación de una instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. REvista Electrónica Educare. Enero.abril, 2020:1-15

Sánchez, N. S. (2018). An Experience in the Teaching of Language Learning Strategies. *Voces y Silencios*, 9(2), 165-177. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.10>

Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E., Palma, H. H.-, Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E., & Palma, H. H.-. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>

UNIVA, P. C. S. (2020, mayo 12). Convertir problemas en oportunidades. Guadalajara. <https://www.univa.mx/guadalajara/convertir-problemas-en-oportunidades/>

Veloso, M. D., Correia Pequeno, A. M., & Negreiros, F. D. da S. (2019). Metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza superior de salud: El hacer pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 354-370. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11860>

Semblanza de los autores

Dr. Ernesto Roque Rodríguez

Doctor en Gestión de la Educación Superior, Maestro y Licenciado en Economía por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesor investigador adscrito a la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), nivel candidato. Ha sido profesor de licenciatura y maestría desde el 2005, impartiendo asignaturas de economía en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. Director y asesor de tesis en la UNIVA y UdeG. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Valencia España y en la Universidad de Montreal en Canadá. Consultor en *R advisers* en temas de planes de negocios, planeación estratégica y cuadros de mando. Línea de investigación en gestión de la educación superior. Correo electrónico ernesto.roque@univa.mx

Dr. Eduardo Gerardo Rosas González

Originario de la Ciudad de México. Doctor en Desarrollo Económico Sectorial y Estratégico por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestro y Licenciado en Economía por la Universidad de Guadalajara (UdeG). En esta Institución de Educación Media y Superior de Jalisco se desempeñó como Jefe de Unidad de Información y Estadística Institucional (2005-2013) y posteriormente como Jefe de la Unidad de Presupuesto (2013-2019). Asimismo, en su trayectoria como docente, ha impartido los cursos de Estadística, Cálculo Integral e Investigación de Operaciones en el Departamento de Métodos Cuantitativos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de su Alma Máter.

Se autodefine como CODA: hijo oyente de madre sorda, por el acrónimo en inglés (Children Of Deaf Adults), por lo que es sensible y empático a la necesidad de inclusión de la comunidad sorda a la sociedad actual. Desde marzo del 2019 se integró al Gobierno Federal en la Secretaría de Educación Pública (SEP) para liderar la Dirección de Proyectos Transversales de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI). Bajo la conducción de la Dra. Carmen E. Rodríguez, Directora General, impulsó la Plataforma SEP Subsidio en Transparencia, que promueve la transparencia de la información relativa al apoyo financiero de recursos públicos federales y estatales ordinarios y extraordinarios otorgados por la Federación y las Entidades Federativas a las Universidades Públicas Estatales (UPES), Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS) y Universidades Interculturales (UI). Proyecto que obtuvo el primer lugar del Premio a la Innovación en Transparencia 2019, otorgado por la Auditoría Superior de la Federación (ASF), Banco Mundial y el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI). Actualmente es Profesor Docente Titular A en la Universidad de Guadalajara y, a partir de enero de 2022, es Director de Fortalecimiento Institucional de la DGESUI.

Dr. Guillermo Isaac González Rodríguez

Doctor en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior. Profesor Investigador del Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez. Líneas de investigación: políticas educativas y cambio institucional; mercado laboral y trayectorias formativas, desarrollo turístico sustentable e inclusivo, preservación y fomento del patrimonio cultural. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidato) y Perfil deseable PRODEP. Instructor de formación docente e impartición de cursos de distinto tipo tanto a estudiantes, como a docentes. Publicaciones en revistas de distinto tipo, memorias en congresos y capítulos de libros.

Dra. Myrna Tovar Vergara

Doctora en Gestión Educativa Universidad virtual de estudios superiores; Maestría en impuestos Universidad Cuauhtémoc; Lic. Contaduría pública por la UDG. Socia del Colegio de Contadores Públicos de Guadalajara. Profesora de tiempo completo Ingeniería en Gestión Empresarial del TecMM unidad Zapopan. Responsable y miembro cuerpo académico Gestión y políticas en los procesos Educativos e institucionales. Perfil deseable PRODEP y miembro de la línea de investigación Gestión Académica. Cursando actualmente el posdoctorado en ciencias de la educación con especialidad en Divulgación de la ciencia.

Dr. José G. Vargas-Hernández, M.B.A.; Ph.D.

ORCID ID 0000-0003-0938-4197

ResearcherID A-8344-2016 G6347-2017

jose.vargas@zapopan.tecmm.edu.mx; jose.vargas@zapopan.mariomolina.tecnm.mx

jgvh0811@yahoo.com, joseg.vargashernandez@outlook.com, jvargas2006@gmail.com

Research professor at Instituto Tecnológico Mario Molina Unidad Zapopan, Ph. D. in Public Administration and a Ph.D. in Organizational Economics. He has been visiting scholar at Carleton University Canada, University of California Berkeley and Laurentian University, Canada. He holds a Ph.D. in Economic, Keele University; Ph.D. in Public Administration, Columbia University; studies in Organizational Behavior at Lancaster University and has a Master of Business Administration; published nine books and more than 300 papers in international journals and reviews. He has obtained several international Awards and recognitions. His main research is in organizational economics and strategic management.

Dr. Oscar Zúñiga Sánchez

Doctor en Gestión de la Educación Superior por el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara, con Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje por la misma. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Autor de cuatro capítulos de libro y once artículos científicos y de divulgación. Sus principales líneas de investigación son: educación para el desarrollo sostenible, políticas educativas y gestión educativa. Su adscripción actual es en el Centro Universitario de Los Lagos con sede en San Juan de Los Lagos, calle Tenazas sin número, Col El Herrero, C.P. 47030, San Juan de Los Lagos, Jalisco. Email: oscar.zunigas@academicos.udg.mx

Mtra. Adriana Graziette Mesa Pérez

Es candidata a Doctora en Desarrollo de la Educación por la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP). Maestra en Ciencias de la Educación con opción terminal en Sociología por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (2015) y estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente – Universidad Jesuita de Guadalajara (2007). Cuenta con experiencia laboral en docencia a nivel primaria y superior, así como en organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil dedicadas a la atención de niñas y niños en situación de calle. Actualmente, es Coordinadora de Formación Continua y Superación Profesional en la UPN 142, así como docente, tutora académica, asesora de prácticas profesionales, investigadora y directora de tesis en las Licenciaturas en Intervención Educativa y Pedagogía. También está colaborando en el Seminario de Investigación organizado por RECREA. Sus líneas de investigación son: la sociología de la educación, identidades y subjetividades en la formación inicial de profesionales de la educación, espacios públicos y urbanos como escenarios de intervención, la perspectiva de género y el uso de las TIC, TAC Y TEP en el ámbito de la educación superior.

Correo electrónico: adriana.mesa@jaliscoedu.mx

Dra. Blanca Leticia Ríos García

Doctora en Gestión de la Educación Superior, Maestra en Dirección de Mercadotecnia, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara. Licenciada en Estudios Políticos y Gobierno, CUCSH con Diplomados en Innovación, Equidad, Diversidad e Inclusión por la Universidad de Michigan; Innovation Strategies for Higher Education, University of San Diego; International Program in innovation and sustainability in Jalisco, Harvard School of public Health; Scientific Research at Sofia University St. Kliment Ohridski, Bulgaria.

Presea Irene Robledo al mérito académico y reconocimiento a la excelencia académica José Chávez Moreno. Asesor profesional en aseguramiento de la calidad en IESP, estrategias en redes sociales, orientación al servicio organizacional, gestión de proyectos de desarrollo. Evaluador curricular y docente en educación media superior, superior y posgrado. Profesor líder de emprendimiento UNIVA.

Ponente Congresos nacionales e internacionales, que incluyen temas sobre calidad en la educación, orientación al servicio organizacional, profesionalización, gestión de organizaciones y políticas públicas.

Organizador del congreso sobre procesos de metropolización, gobierno, planeación urbana y participación ciudadana.

blanca.garcia@univa.mx

Dr Evelio Gerónimo Bautista

Evelio Gerónimo Bautista, es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Tlaquepaque Jalisco. Doctor en Gestión de Educación Superior, Maestro en Administración de Negocios y Licenciado en Contaduría Pública.

Ha impartido clases en las siguientes universidades (UNIVA, UDG, UAL, TecMilenio, UNAG, e ITESO), cuenta con la Licenciatura en Contaduría, Maestría en Administración de Negocios y es Doctor en Gestión de Educación Superior.

Es profesor de cátedras en Contabilidad, Administración, Economía, Metodología de Investigación y educación.

Es miembro activo del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1; fue miembro de la Red Temática “Convergencia de Conocimiento para el Beneficio de la Sociedad”, CONACYT desde 2016 al 2021. Cuenta con publicaciones en revistas y ponencias presentadas en diferentes universidades.

Ha dirigido tesis de Licenciatura y posgrado, realizó estancias académicas en la Universidad de Houston, Texas y en la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLACSO), México.

Ha sido evaluador de programas académicos en el área de “Educación Continua” de del Consejo Estatal de Planeación de Educación Superior (COEPES) perteneciente a la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología (SICyT) a partir de 2017 en Guadalajara.

correo electrónico: evelio.geronimo818@jaliscoedu.mx

*Educación de calidad y tecnologías.
Experiencias, análisis y estrategias*

2023

