

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL



Propuesta de solución a un problema específico en el campo de la profesión:

**ACTUALIZACIÓN DOCENTE: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN
TIEMPOS PANDÉMICOS**

Presenta:

Lic. Guadalupe Valadés Cendejas

Para obtener el grado de:

Maestro(a) en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales

Dirección

Mtra. Patricia Guadalupe Camacho Cortez

Guadalajara, Jalisco, diciembre 1, 2021

Tabla de contenido

1	Contextualización	1
1.1	Antecedentes institucionales (Macroentorno)	8
1.2	Misión.....	14
1.3	Visión	14
1.4	Valores	15
1.5	Oferta Educativa	16
1.5.1	Oferta educativa de pregrado.....	16
1.6	Organigrama.....	19
1.7	Programa educativo, cursos online y alumnos, docentes (Microentorno)..	20
1.7.1	Programa educativo.....	20
1.7.2	Cursos de inglés y materiales didácticos	21
1.7.3	Planta académica y alumnos	23
2	Planteamiento y/o necesidad del problema.....	25
2.1	Justificación.....	27
2.2	Objetivos del proyecto.....	31
2.3	Objetivo general.....	31
2.4	Objetivos específicos	31
2.5	Supuesto.....	31
3	Marco de referencia.....	32
3.1	Adaptación de la acción pedagógica	32
3.2	La docencia mediada por el uso de la Tecnología.....	42
3.3	Competencias docentes en tiempos de pandemia	45
3.4	formación docente en uso de TIC.....	53
3.5	Programa de capacitación para el desarrollo de competencias	57
3.6	Educación a distancia y curso en línea	61
3.7	Modelo de evaluación de curso en línea.....	75
4	Marco Metodológico.....	81
4.1	Universo y muestra.....	83
4.2	Diseño de instrumento.....	84
5	Análisis e interpretación de resultados	92
5.1	Entrevistas a docentes.....	92
5.2	Evaluación de los cursos en línea desde la percepción del alumno.....	94
6	Propuesta de solución	105
6.1	Fundamentación.....	106
6.2	Competencias del profesorado de IESP.....	115
6.3	Objetivo propuesta de solución	117
6.4	Alcance.....	117
6.5	Plan de acción	119

6.6	Oferta educativa del programa de actualización y formación docente.....	121
6.7	Programa por curso	122
7	Conclusiones finales	129
8	Anexo	130
8.1	Anexo 1 Rúbrica OSCQR.....	130
8.2	Anexo 2 Autorización de aplicación de encuesta al personal docente de la asignatura de inglés.....	138
9	Glosario	139
10	Referencias.....	140

Ilustraciones

Ilustración 1:	Plataforma: Aulas SEE	4
Ilustración 2:	Estadística del Sistema Educativo Nacional.....	9
Ilustración 3:	Organigrama personal académico sede Michoacán.....	19
Ilustración 4:	Porcentaje de hogares con conexión a internet por regiones (2018).	39
Ilustración 5:	Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles países de América Latina y el Caribe (2018).	40
Ilustración 6:	Marco de Competencia de los Docentes	111

Tablas

Tabla 1.	Modelos Pedagógicos.....	33
Tabla 2:	Dimensión pedagógica	77
Tabla 3:	Dimensión tecnológica	78
Tabla 4:	Dimensión diseño de interfaz.....	78
Tabla 5.	Dimensión de evaluación	78
Tabla 6:	Dimensión de gestión	79
Tabla 7:	Dimensión de orientación al estudiante.....	79
Tabla 8:	Cuestionario para la recolección de datos.....	89
Tabla 9.	Resultados dimensión pedagógica	98
Tabla 10:	Resultados de la dimensión tecnológica	100
Tabla 11:	Resultados dimensión diseño de interfaz.....	101
Tabla 12:	Resultados de la dimensión evaluación	102
Tabla 13:	Resultados de la dimensión gestión.....	103
Tabla 14:	Resultados de la dimensión orientación al estudiante	104
Tabla 15:	Resumen diagnóstico.....	113
Tabla 16:	Matriz dimensión-aspecto.....	114
Tabla 17:	Oferta educativa del programa de actualización docente	121

Dedicatorias

Dedicado a ... mi esposo, mi compañero de vida, mi amigo y mi roca. A mi familia, a mi madre y a mi padre, a mis hermanos: *"el árbol se conoce por sus frutos"* ...

Agradecimiento

“La educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego”

William Butler Yeats

Mi agradecimiento a mis formadores, personas de gran sabiduría quienes se han esforzado por ayudarme a llegar al punto en el que me encuentro. En este caso mi más sincero agradecimiento a la Mtra. Patricia Camacho Cortez, mi directora de tesis, con cuyo trabajo estaré siempre en deuda. Gracias por su amabilidad para facilitarme su tiempo, orientación y atención a mis consultas sobre metodología para hacer una propuesta de solución de esta índole. Igualmente, mi agradecimiento a la Mtra. Paola Mercado Lozano, coordinadora de la Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales quien me brindó su apoyo y guía académica durante mi educación de posgrado, mi reconocimiento por su labor y sus atenciones. Finalmente, agradezco a la Universidad de Guadalajara y a todos sus colaboradores que forman parte de ella. Puesto que, gracias a sus aportaciones, alumnos como yo tenemos la posibilidad de ser parte de esta gran casa de estudios, desarrollarnos y alcanzar nuestro máximo potencial día a día para ser mejores ciudadanos en nuestro país.

De corazón, muchas gracias.

Introducción

La UNESCO ha convertido la oferta de docentes debidamente formados, apoyados y calificados en una de sus prioridades. En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en la cual participó la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. Con la aprobación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre educación, reconoce que los docentes son esenciales para la consecución de la Agenda 2030 de Educación y por ello la necesidad la mejora de su formación y actualización.

Cuando se habla sobre el rol del educador principalmente se relaciona con la educación presencial. No obstante, desde hace un par de décadas, en menor grado, el educador ha incursionado en modalidades no convencionales, mediadas por el uso de la tecnología en el ejercicio de la docencia, es decir el educador imparte sus cursos en modalidad virtual y a distancia. En ambas modalidades –presencial o virtual- el educador y los educandos persiguen un fin común, construir colectivamente acervos para una cultura que ayude a un mejor entendimiento de las situaciones educativas complejas y a una eficaz intervención docente (Moreno Castañeda M. , 2011).

La experiencia docente es irremplazable, debe complementarse con actualización pedagógicas y tecnológicas. Esta premisa se convirtió en una aseveración fulminante en el 2020, cuando debido a la pandemia por coronavirus (COVID-19), instituciones educativas en más de 190 países cerraron actividades presenciales masivamente con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (Naciones Unidas et al., 2020). Esto, ocasionó un desafío sin precedentes para la educación, puesto que la enseñanza tuvo que desplazarse a los hogares. En el caso de las instituciones

educativas privadas, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fue una necesidad irrefutable puesto que esta era la única forma para continuar con la enseñanza, dando pie a una modalidad inexplorada que mezclaba elementos de la educación a distancia con la esencia de la enseñanza presencial haciendo de la virtualización una extensión del aula física con todas las dinámicas que esto conlleva.

En este contexto, la integración de plataformas educativas tuvo una gran popularidad y esta práctica se normalizó de manera notoria que, hace cuestionar si los docentes, que se vieron forzados a integrar la tecnología de manera urgente a su práctica docente y crearon sus cursos de manera autónoma en una plataforma educativa, sin valorar si están realmente capacitados para desarrollar una enseñanza a distancia con todos los elementos que ésta implica.

Por lo tanto, el presente proyecto se centra en la relevancia de actualizar al personal docente y que mediante de dicha capacitación desarrollen las habilidades pertinentes para transformar y renovar sus prácticas docentes en el contexto imprevisible que enfrenta la educación.

Para llegar a dicha propuesta, se desarrolló un **primer apartado** que presenta un análisis del contexto interno y externo de la institución esto ayuda a comprender el entorno físico y temporal en el cual se desarrolló el proyecto, ambos aspectos (tiempo y espacio) son importantes porque se experimentaron situaciones atípicas, que sin duda afectó a todo el sistema educativo.

En el **segundo apartado** se presenta el planteamiento del problema, la relevancia de su atención y los objetivos que permiten atenderlo.

Con el fin de ofrecer los referentes teóricos que nos ayudan a comprender los principales modelos, enfoque, teorías y conceptos implicados se construyó un **tercer apartado** llamado Marco de Referencia. Se abordan temas desde las

transformaciones que han sufridos los modelos pedagógicos, como en las tendencias pedagógicas surge la presencia del uso de la tecnología con fines educativos, como dichos cambios han redefinido la docencia y por ende las competencias de los profesores, qué se espera de los programas de formación al profesorado y por último un breve acercamiento a la Educación a Distancia y los cursos en línea, incluyendo su evaluación.

En un **cuarto apartado** se presenta el Marco Metodológico para explicar cuáles fueron las herramientas e instrumentos de que se utilizaron para realizar un diagnóstico. Es diagnóstico fue de tipo cuantitativo a través de un instrumento con escala Likert aplicado a los estudiantes y cualitativo a través de una entrevista no estructurada orientada a los profesores que imparten los cursos diseñados en el contexto de la pandemia COVID-19. El diagnóstico arrojó información importante misma que se presenta en el **apartado cinco** de Análisis en Interpretación de datos. Los resultados del diagnóstico tanto la percepción de estudiante, como la experiencia de los profesores que participaron, permitieron formular una propuesta de intervención, esto se presenta en el **apartado seis**. Los hallazgos sirvieron como referencia para proponer un plan de mejora que incluye un programa de capacitación al personal docente de la institución objeto de estudio. En este momento, el programa de capacitación ya está en uso y fusiona dinámicas de presencialidad con la integración tecnológica para la continuación de los programas educativos y el desarrollo académico del alumnado, la idea es brindar a los docentes una experiencia formativa muy similar a la que ellos brindan a sus estudiantes y desarrollar en ellos el interés por el uso de la tecnología al mismo tiempo que se desarrollan sus competencias digitales.

1 CONTEXTUALIZACIÓN

La pandemia de COVID-19 trajo consigo efectos perjudiciales en la salud y en la vida de una gran parte de la población del mundo. Los sistemas sanitarios de muchos países han estado en graves dificultades que, en algunos casos, ha sido la capacidad de atención a personas enfermas ha sido rebasada. Por ello, para proteger a sus poblaciones y mitigar los contagios los gobiernos recomendaron a la población resguardarse en sus hogares y consigo el cierre de diversos espacios físicos, entre ellos, los centros escolares en todos los niveles del sistema educativo. De acuerdo con la UNESCO (2020), 166 países habían cerrado sus centros educativos, en cuanto a nivel global, 1,520 millones de estudiantes se vieron perjudicados por estas determinaciones, dentro de esta estadística se encuentran alrededor de 63 millones de docentes que dejaron de laborar en las aulas.

Sumado a esto, la suspensión de actividades comerciales e industriales representó una ruptura de las cadenas de producción, distribución y consumo lo que provocó pérdidas económicas, incluso para algunos sectores se vieron en la necesidad de reducir horas laborales y para otros representó cerrar operaciones de manera permanentemente, lo que esto representó pérdida de empleos y una de las mayores recesiones de la historia.

El análisis del panorama en México no fue más alentador, a partir del 30 de marzo del 2020 el gobierno emitió la declaratoria de emergencia sanitaria y a partir de ese momento las actividades no esenciales quedaron interrumpidas, o se disminuyeron labores trasladando el trabajo a distancia, como fue el caso de las instituciones educativas (Jiménez-Bandala, Peralta, Sánchez , & Arrellano, 2020).

En este contexto, los recursos económicos que llegan a las familias mexicanas fueron cuidados con mayor ahínco. Una práctica común fue reducir gastos, entre estos, se encontraron las colegiaturas de la educación privada. De acuerdo con Alfredo Villar, presidente de la Asociación Nacional de Escuelas Particulares, que afilia a más de 6,000 centros de estudios en el país: "Muchas escuelas están quedándose sin población y seguramente van a tener que cerrar" (Forbes, 2020).

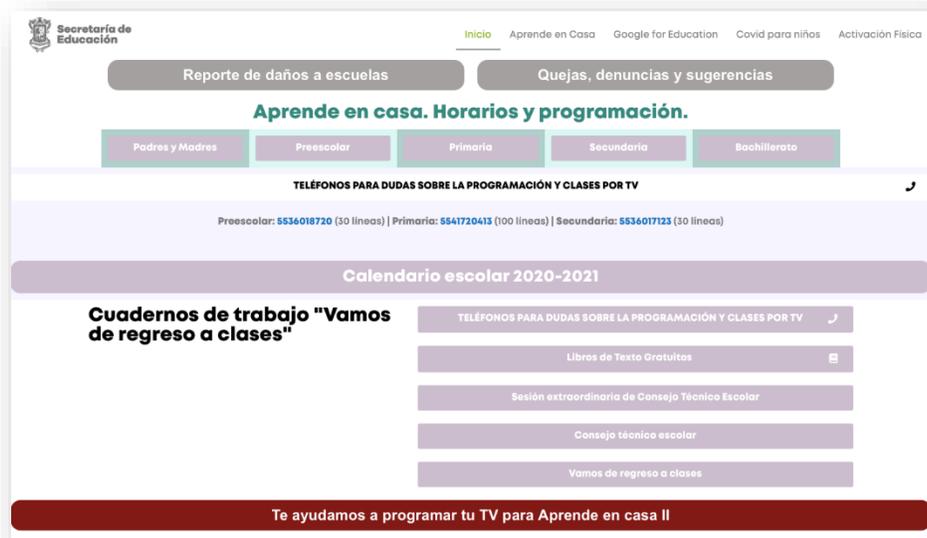
Por ello, ante la abrupta suspensión de las actividades académicas, las instituciones privadas con la necesidad de continuar con sus actividades escolares se dieron a la tarea de implementar propuestas y recurrieron al apoyo de los medios digitales. De acuerdo con Reimers y Schleicher (2020), en los países miembros y asociados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) de varias opciones para el aprendizaje a distancia, las plataformas educativas en línea fueron la herramienta más popular utilizada durante el cierre de las escuelas. Esto, trajo consigo una serie de desafíos y retos a las instituciones privadas de diversa índole, desde el tipo tecnológico hasta la formación docente para uso y manejo de las herramientas tecnológicas.

En México, la pandemia COVID-19 impulsó a los docentes a incursionar en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y a explorar el potencial de los recursos educativos en formato multimedia con la intención de continuar los procesos formativos con el mayor grado de idoneidad posible. Particularmente en el caso de Michoacán, el Gobierno del Estado comunicó 2020 que pese al COVID-19 las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, terminaron de forma exitosa el ciclo escolar a pesar de los retos además tuvieron la posibilidad de brindar atención, integración y continuidad pese al distanciamiento social. De acuerdo con la Secretaría de Educación en Michoacán (SEE), más del 90%

de los estudiantes del Estado durante el ciclo 2019-2020 realizaron sus actividades educativas en casa debido a la estrategia que desarrollaron llamada *Aprende en Casa I y Aprende en Casa II*, reportando el menor de las incidencias. En este mismo sentido, la SEE consideró que la educación a distancia en el 2020 fue también una opción para el desarrollo profesional, puesto que, les permitió actualizar los conocimientos de las autoridades educativas, directivos, profesores, alumnos e incluso de los padres de familia. De la misma manera, la SEE reconoció que el aprendizaje en casa no reemplaza a la dinámica escolar en la presencialidad ni el rol docente.

Debido a este reto inesperado, los profesionales de la educación se vieron en la necesidad de desarrollar su creatividad y el desarrollo de habilidades digitales. Entre las herramientas más utilizadas fueron: el teléfono celular y el sistema de mensajería instantánea *WhatsApp* para estar en comunicación con padres de familia y estudiantes. Otras opciones utilizadas para continuar con el aprendizaje fueron las transmisiones televisivas y radiofónicas para el seguimiento del programa educativo. Sumado a esto, la SEE desarrolló cursos para motivar a los alumnos en casa y que continuaran con su formación para evitar la deserción escolar. Dentro de dichas actividades, la SEE integro la página <https://aulas.see.gob.mx/> (Ilustración 1) para facilitar contenidos educativos y lúdicos, tanto para la activación física como para brindar información sobre el COVID-19.

Ilustración 1: Plataforma: Aulas SEE



Fuente: Gobierno de Michoacán en <https://aulas.see.gob.mx/2020>

Dentro de esta propuesta, se facilitaron recursos educativos como videos de las clases, tareas y ejercicios, la plataforma *Google for Education*, cuadernillos de trabajo en formato PDF, contenidos y refuerzos educativos, oferta de capacitación en línea para profesores e instrumentos para el Consejo Técnico Escolar. Si bien, la SEE reportó estos avances y progresos en la educación pública, la educación privada tuvo un impacto distinto.

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) para el ciclo 2020-2021 estimó que más de 29 mil alumnos de escuelas privadas en Michoacán podrían desertar debido a factores económicos y de retraso académico. Según la UNPF, Michoacán registra 196 mil 212 alumnos en educación privada en todos los niveles, y este número representa el 15%. Por lo tanto, esta estimación afectaría considerablemente la matrícula de las instituciones privadas ocasionando cierre de universidades, primeramente, seguidas por las preparatorias. De aquí que, la UNPF recomendó que

este tipo de organizaciones educativas solicitaran apoyo federal a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para implementar condonaciones, descuentos o pagos tanto a padres como a escuelas, además de la deducción de impuestos. Esto, como medida preventiva y como inversión por parte de las autoridades educativas en el país para evitar dar atención a 800 mil estudiantes que migrarían a escuelas públicas, las cuales, no tienen la infraestructura para dar atención a dicha población (Sol de Zamora, 2020).

Por ello, es relevante analizar el caso particular de una universidad privada en el Estado de Michoacán para conocer cómo han hecho esta integración digital, para subsanar toda la complejidad e incertidumbre que ha traído la pandemia y sobre todo para conocer si estos cursos en línea elaborados por profesores, bajo las condiciones mencionadas, han sido efectivos desde la perspectiva de sus estudiantes y de ellos mismos, con base en ello desarrollar el programa de capacitación docente más adecuado para este contexto. La Institución de Educación Superior Privada (IESP) se caracteriza por brindar un enfoque de enseñanza humanista y a su vez tradicional. Si bien, la IESP pertenece a una organización educativa que tiene más de 40 años de presencia en el Estado de Michoacán, a nivel superior iniciaron operaciones en el 2012 con una oferta educativa de cuatro licenciaturas, las cuales, se han duplicado en la actualidad.

La IESP, se ubica en la capital del Estado de Michoacán y se encuentra en una de las zonas más desarrolladas de la urbe; por lo que, el transporte y el acceso al plantel es muy práctico para la población estudiantil y para el personal docente. Las instalaciones cuentan con acceso a internet y existe integración tecnológica en los cubículos de los profesores con una computadora de escritorio. Respecto a las aulas, solamente los espacios destinados para la proyección audiovisual como el

laboratorio de cómputo cuentan con equipo de escritorio, teniendo el resto de las aulas con internet, pero sin implementación tecnológica.

Otro aspecto relevante es, que el plantel se ha caracterizado por tener una solidez entre su comunidad educativa, incluso dentro de la organización educativa se ha promovido la pertenencia y la permanencia del personal docente, administrativo y de servicios generales; de los cuales, algunos de ellos cuentan con más de 30 años de servicio dentro de la organización. Por ello, la IESP es percibida en la ciudad como una institución educativa consolidada de tradición familiar para llevar sus estudios formales.

Por ello, pese al impacto que trajo consigo la pandemia, afectó de forma moderada a la IESP debido a que la gran mayoría de sus alumnos permanecieron gracias a la pronta respuesta que fue brindada por parte de los directivos para dar continuidad a los programas educativos. Una de estas medidas fue, capacitar a los docentes para el uso de la plataforma educativa Moodle. Es importante mencionar que, la actualización docente es un proceso de formación que va más allá de la capacitación operativa de herramientas tecnológicas; la formación tiene que empoderar al docente para que reconozca sus debilidades y de forma autónoma sea capaz de generar estrategias para superar obstáculos, esto implica que él, tiene que modificar su forma de aprender y de enseñar, siendo receptivo a implementar distintas técnicas para el aprendizaje, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de formación (Salazar Gómez & Tobón Tobón, 2018).

La IESP desde sus inicios había integrado la plataforma educativa Moodle como parte de la oferta de una de sus licenciaturas, que tienen un modelo de enseñanza tipo *blended learning* (aprendizaje que combina encuentros presenciales y no

presenciales). En este programa, se imparten clases presenciales durante todo el verano, los meses de julio y agosto, mientras que el resto del ciclo escolar se apoya del Aula Virtual para ofrecer el resto de las asignaturas a distancia. Por ello, se consideró que la plataforma educativa Moodle serviría como una de las herramientas para dar respuesta eficiente a la necesidad apremiante de continuar con la enseñanza en el distanciamiento social. Otra de las herramientas utilizadas fue la plataforma de videoconferencias, *Zoom* (Servicio de videoconferencias) para la comunicación síncrona. La programación de las videoconferencias permitió continuar con los horarios específicos previamente programados de cada una de las asignaturas teniendo bloques de trabajo semejantes a los de la dinámica presencial.

De esta manera, se promovió la aproximación al uso de las TIC con la dinámica de enseñanza presencial acostumbrada por parte de los docentes, donde el profesor dirige la explicación mientras los alumnos reciben la información impartida por el mismo. Dicha dinámica involucró que los docentes solicitaran a los alumnos la realización y el envío de las actividades escolares para poder continuar con el programa educativo mediante el uso de la plataforma educativa Moodle, dicha plataforma funcionó como medio de comunicación para compartir material didáctico, así como de herramienta que permitió compilar las evidencias de aprendizaje.

En este escenario, una de las principales preocupaciones fue que los docentes demostrarán las habilidades para explotar las TIC en su práctica cotidiana. Los cambios constantes y abruptos de la pandemia incrementaron las exigencias al sector educativo para conducirlos de forma obligada y permanente al uso de videoconferencias, correo electrónico y el internet como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera que, para lograr un uso efectivo docentes

y alumnos más allá del manejo instrumental básico de las TIC, el cuerpo docente requiere mejorar y enriquecer las oportunidades de aprender a enseñar significativamente a sus estudiantes con apoyo en dichas herramientas, lo que implica su participación activa en proyectos que involucre el generar ambientes de aprendizaje enriquecidos con las TIC, siendo un actor protagónico el diseño instruccional del curso en línea y el diseño curricular.

1.1 ANTECEDENTES INSTITUCIONALES (MACROENTORNO)

La educación privada en México ha crecido como tendencia fundamental en la educación superior, esto como respuesta a una serie de distintos elementos, entre ellos, de carácter social, económico e incluso académico y de política pública.

Moreno (2017) destaca como el sistema de sostenimiento de las instituciones educativas de nivel superior públicas incide en el desarrollo del país:

La falta de medidas para diversificar las fuentes de financiamiento por parte de las universidades públicas mexicanas constituye uno de los principales factores que explican el rezago del país a nivel regional. Los países que invierten alrededor del 2% del PIB en educación superior cuentan con una fuerte aportación privada. (pág. 40)

De forma general el sistema de educación superior, presenta una expansión, la matrícula crece de forma sostenida en todos los niveles educativos, tanto para modalidades escolarizadas como no escolarizadas. Para la modalidad escolarizada, de forma general el 85.5% su forma de sostenimiento es público frente al 14.5% privado. Ver ilustración 2.

Para la modalidad no escolarizada estos porcentajes cambian, para el nivel superior, se reporta un 66% de sostenimiento es privado, frente a un 34% es público. (SEP, 2020).

Ilustración 2: Estadística del Sistema Educativo Nacional

Tipo, nivel y sostenimiento	Modalidad escolarizada				
	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Total sistema educativo	36,518,712	18,368,231	18,150,481	2,074,171	262,805
Público	31,236,953	15,639,494	15,597,459	1,598,520	216,130
Privado	5,281,759	2,728,737	2,553,022	475,651	46,675
Educación básica	25,253,306	12,451,584	12,801,722	1,225,341	230,424
Público	22,378,681	11,035,675	11,343,006	1,039,290	198,192
Privado	2,874,625	1,415,909	1,458,716	186,051	32,232
Educación media superior	5,144,673	2,622,466	2,522,207	412,353	21,047
Público	4,211,125	2,133,973	2,077,152	302,075	14,251
Privado	933,548	488,493	445,055	110,278	6,796
Educación superior ^v	4,061,644	2,062,566	1,999,078	394,189	5,716
Público	2,841,510	1,387,772	1,453,738	234,454	2,311
Privado	1,220,134	674,794	545,340	159,735	3,405
Capacitación para el trabajo ^{2/}	2,059,089	1,231,615	827,474	42,288	5,618
Público	1,805,637	1,082,074	723,563	22,701	1,376
Privado	253,452	149,541	103,911	19,587	4,242

Fuente: Sistema Educativo Nacional 2019-2020

Por ello, las Instituciones de Educación Superior Privadas (IESP) de origen religioso, primordialmente se asocian con la iglesia católica debido a que fueron pioneras de la educación privada en Latinoamérica principalmente por propagar los valores y consolidar la presencia en las sedes regionales de la iglesia. Adicional son tres ámbitos los que están presentes en la definición y enfoque de las IESP, en primer lugar el Estado, es decir la política gubernamental; grupos de particulares entre los cuales están presentes civiles, eclesiásticos incluso empresariales y otro igual de importante el modelo económico predominante, la combinación de los anteriores caracteriza, define y anticipa la actuación de la institución, a manera de reflexión,

estos tres aspectos o ámbitos están presentes con distinto margen de participación en la Instituciones de Educación Superior Públicas.

En México el compromiso del gobierno, en cuanto al sostenimiento de las instituciones educativas en general se vio afectado por el tránsito a una sociedad globalizada, que sacó a relucir una pobre gestión que deriva en estructuras robustas y altamente burocráticas, baja capacidad de respuesta para las necesidades sociales y cuestionable calidad en la atención y servicios públicos. Lo anterior derivó en que la percepción de la ciudadanía es que la ineficiencia y la baja calidad son causados por la gratuidad.

De forma paulatina, la educación privada empezó a ganar terreno por tener capacidad de responder a las demandas sociales, situación similar ocurrió con la salud, el transporte, recreación, el espacio público entre otras.

Para la década de los noventa, se formulan las políticas educativas, materializadas en el Programa de Modernización Educativa que dio pie a un complemento de recursos privados y subsidios públicos (Olivier Téllez, 2007).

Autores como Levy (1992) definen la IESP como "enseñanza confesional" caracterizada por la posición de poder que ocupaban grupos religioso, quien determinaba la definición de la institución.

Algo interesante en este sentido, es que las IESP no surgen como respuesta a un servicio desfavorable sino más bien como una oportunidad de contar con instituciones a nivel superior que difundan los valores y postulados del catolicismo a la sociedad. Otra característica de este origen es, que este tipo de IESP no se dirige a incrementar su matrícula para tener más alumnos en beneficios de aspectos meramente económicos sino para brindar educación afianzada en la fe católica a más personas (Silas Casillas, 2005).

Hay otros aspectos, por ejemplo, el académico, las IESP funcionan con una autonomía considerable en la mayoría de los países, puesto que recibe escaso o nulo financiamiento público y por ende tiene la posibilidad de ofrecer distintas actividades académicas en sus programas (Barron, 2002).

Para este proyecto, por confidencialidad, el nombre comercial o marca de la organización objeto de estudio, se identifica como Institución de Educación Superior Privada (IESP). La IESP pertenece a una Red Internacional de Instituciones de Educación Superior, la cual promueve impulsos multidireccionales en su comunicación inter-institucional, y unidireccionales en relación con un nodo coordinador de tareas y funciones específicas acordadas colectivamente. La conforman 25 universidades de enfoque tradicional en los cinco continentes con mayor presencia en Brasil, España, México, Filipinas y Argentina. Como principios de esta red está la construcción de relaciones entre las IES miembros y que a su vez la justifican con basen en una serie de principios, tales como los siguientes:

1. Identidad: Poseedores de una clara, valiosa y particular propuesta educativa.
2. Pertenencia: Compartir un sentido de pertenencia que genera relaciones de fraternidad, servicio y colaboración. Además del apoyo mutuo, el espíritu de pertenencia es fuente de motivación para las comunidades de Educación Superior de la Red.
3. Paridad: Todos los miembros de la Red gozan de los mismos derechos y obligaciones dentro de esta agrupación, independientemente de su desarrollo y complejidad.

4. Participación: Todos los miembros de la Red están comprometidos en aportar, desde sus posibilidades, recursos, experiencias y logros de todo tipo para el funcionamiento y enriquecimiento de esta.

Los objetivos que se propone la Red Internacional de Instituciones de Educación Superior son los siguientes:

1. Fortalecer el conocimiento y la colaboración entre las instituciones pertenecientes a la Red Internacional de Instituciones de Educación Superior,
2. Producir conocimientos sobre temas que nos son comunes,
3. Proporcionar e intercambiar experiencias e información que permitan mejorar acciones y procesos en el cumplimiento de su misión,
4. Fomentar la movilidad inter-institucional, fortaleciendo lazos académicos y de trabajo solidario, que brinden oportunidades a profesores y alumnos para tener experiencias internacionales.
5. Contribuir a atender las necesidades y preocupaciones de las obras maristas en los diversos ámbitos de su misión,
6. Colaborar con la Fundación para la Solidaridad (FMS Internacional), y otras instituciones, para unir esfuerzos en la educación de los más necesitados y obtener acceso a organismos de las Naciones Unidas interesados en la atención de la juventud y de la educación.

Por lo cual, cuando la IESP se inauguró en el 2012 en la ciudad de Morelia, la Red Internacional compartió dicha noticia publicando la propuesta de educación superior a los jóvenes del estado de Michoacán. La IESP planteó como *misión*, en esta época: “formar académica y humanamente a los jóvenes universitarios, con el carisma

educativo de sencillez, ambiente de familia, amor al trabajo en una tarea compartida” (Valladolid, 2021).

Parte de los objetivos, señalados por el Rector en la inauguración de la misma consistían en no solamente sembrar conocimientos, definiciones o fórmulas, debido a que la excelencia académica es sólo una de las aristas de la misión; sino que el humanismo, la solidaridad y la búsqueda genuina de la verdad y la justicia, son de gran importancia debido a que la Educación Superior está llamada a cumplir con la tarea de conservar y transmitir el patrimonio, la cultura, producir nuevos conocimientos y colocarlos a disposición de la humanidad. En esta misma inauguración de operaciones de la IESP, se realizó el Primer Encuentro Internacional de Educación, en el cual, participaron ponentes de reconocida trayectoria a nivel internacional en agosto del 2012. La IESP cuenta con arboladas y espaciosa instalaciones en su sede y comenzaron ofreciendo las licenciaturas en: Administración y Dirección de negocios, Administración de recursos naturales, Fisioterapia y Rehabilitación, y Psicología. Desde el inicio de los programas educativos de pregrado se consideró la enseñanza del inglés como segunda lengua como materia co-curricular imprescindible para la formación integral del alumno, la modalidad de trabajo en aquellos días estaba orientada a un trabajo individual y autónomo por parte de los docentes. En una segunda fase se desarrolló la Academia de inglés promoviendo un trabajo horizontal entre docentes, pero fue hasta el año 2021 que se tuvo la Coordinación de Inglés para Universidad, la cual tuvo como primicia el consolidar el programa educativo y proponer un plan de capacitación docente para su actualización constante y mejorar su presencia frente a grupo en la asignatura de inglés.

1.2 MISIÓN

La misión de la IESP es, la formación integral de la persona humana, entendida como la capacidad de armonizar fe, vida y cultura.

Tiene como gran objetivo la formación de la persona humana, en el desarrollo de su potencialidad, así como la promoción de la vida en todas sus fases y dimensiones. Como institución sólida, dispone del talento y preparación de los académicos, de la vitalidad de los estudiantes y la entrega sin límite de sus autoridades.

Otro de los objetivos es ser fiel a la misión de “Ser para servir”, para implementar experiencias de formación que propicien el aprendizaje de la condición humana y la ética, considerando el contexto como: “Un mundo que requiere del aprecio a la diversidad, la inclusión y el cuidado del ambiente” (Valladolid, 2021).

1.3 VISIÓN

La visión de la IESP consiste en que, en el 2021, será reconocida por su participación en la difusión del conocimiento y la cultura. La formación de alumnos en la excelencia académica como parte de una comunidad sólida y trascendente. Promover el liderazgo en acciones a favor del ser humano para que los alumnos sean virtuosos ciudadanos. Es por esto por lo que, se desarrollarán los siguientes principios en los alumnos:

1. Que el alumno desarrolle su personalidad,
2. Ayudarles a que adquieran el sentido de responsabilidad,
3. Educar para amar, comprender y compartir,
4. Acompañarlos para que aprendan a buscar la verdad,
5. Propiciar un ambiente de justicia,
6. Dar un sentido crítico a todos los valores,

7. Hacer que los alumnos sean miembros activos de la Iglesia,
8. Fomentar la interpretación cristiana de la vida y
9. Dar el sentido de Dios y el sentido del hombre, respetando la libertad, mediante el testimonio de la propia vida.

1.4 VALORES

La IESP está comprometida con realizar su labor de identidad educativa a través de la comunidad educativa, es decir, padres de familia, profesores y el mismo alumno, a propiciar el desarrollo armónico e integral de las facultades y posibilidades de cada persona, mediante una relación sana y significativa consigo mismo, con los demás, y con su entorno. Como parte de su pedagogía práctica y adaptada la IESP tiene los siguientes principios:

1. El educador debe ser una persona práctica, con gran amor al trabajo.
2. La educación práctica es la que dota a los alumnos de medios que les ayuden a resolver sus problemas, en las diversas situaciones de la vida.
3. La educación es abierta y sin fronteras a todo tipo de alumno, adaptada al lugar y al ambiente que le rodea.
4. La educación es adaptada a los signos de los tiempos y abierta al cambio constante que se produce en la educación.
5. La educación se renovará sin cesar y creará una perspectiva de trascendencia.
6. Formar alumnos líderes que desarrollan la comprensión de conocimientos abstractos.

1.5 OFERTA EDUCATIVA

La IESP con sede en Michoacán, dispone de la siguiente oferta educativa 4 posgrados, 7 licenciaturas 3 especialidades y 2 diplomados, además de una serie de servicios que se mencionan a continuación:

- Formación integral
- Actividades permanentes de impulso científico, artístico y deportivo
- Departamento Psicopedagógico
- Evaluación continua y formativa del alumno
- Clases y certificación en los idiomas de inglés y francés
- Laboratorios para prácticas profesionales
- Centro de cómputo y biblioteca
- Salidas académicas, culturales, deportivas y sociales
- Apoyo académico vespertino sin costo
- Servicio y Seguro Médico
- Programa de Becas
- Talleres artísticos
- Selecciones deportivas

1.5.1 Oferta educativa de pregrado

En la Sede Michoacán, los programas educativos de pregrado están en los campos disciplinares de las ciencias sociales y ciencias exactas, un programa en el área de la salud.

A continuación, se presenta información de los objetivos de cada programa educativo.

Derecho: "Formar profesionistas capaces de argumentar, gestionar, emprender y analizar ante el sistema jurídico nacional y otros sistemas jurídicos contemporáneos sustentando su ejercicio profesional con certeza jurídica ante autoridades judiciales, ministeriales y/o administrativas con valores éticos y humanistas" (Valladolid, 2021).

Animación en Videojuegos: "Formar profesionistas dedicados al estudio y desarrollo de las disciplinas relacionadas con la animación digital y videojuegos, el arte y la comunicación, que mediante la innovación e ideas creativas desarrollen, implementen e impulsen soluciones visionarias y transformadoras en los diferentes medios de comunicación audiovisual" (Valladolid, 2021).

Fisioterapia y Rehabilitación: "Formar profesionales con compromiso social y humanista capaces de prevenir, diagnosticar y tratar a las personas con discapacidad motoro-sensorial, entendiéndose ésta, como cualquier deficiencia del ser humano en alguna parte del cuerpo, órgano o sistema, que limite su desarrollo en la vida diaria, con el fin de maximizar sus capacidades como persona y mejorar su calidad de vida alcanzando su máximo potencial físico, social, laboral y educacional dentro de un marco de respeto, independencia, empatía, solidaridad y alto espíritu de servicio, especialmente con las personas más necesitadas" (Valladolid, 2021).

Catequética: "Formar profesionales de la catequesis, responsables en su ministerio de animación, coordinación, enseñanza y formación en la fe, en el ámbito de la pastoral catequética o de una institución educativa a nivel básico, medio y superior, capaces de comprometerse y dar una propuesta integral y actualizada a las necesidades del mundo actual, y que fortalezca las verdades fundamentales del mensaje cristiano y de la evangelización de las personas en sus dimensiones individual, familiar y social" (Valladolid, 2021).

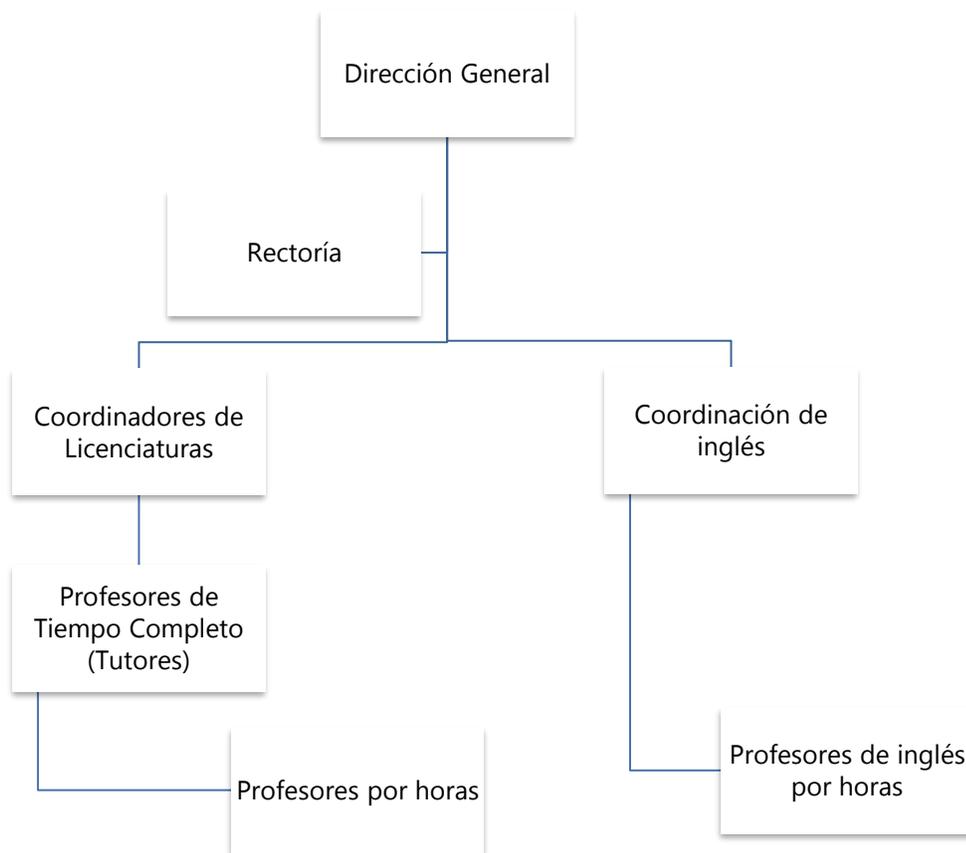
Arquitectura: "El programa está enfocado a la formación profesional de arquitectos para un desempeño competitivo y comprometido con su responsabilidad social y con la sustentabilidad ambiental de la ciudad, del estado, de la región y de la nación" (Valladolid, 2021).

Negocios Internacionales: "Formar licenciados en Negocios Internacionales con las competencias necesarias para desarrollar modelos que expliquen el desempeño de las empresas gubernamentales y privadas en sus actividades comerciales que desarrollan con diferentes países, así como para elaborar proyectos de inversión que optimicen las transacciones comerciales de manera competitiva y eficiente" (Valladolid, 2021).

Ingeniería industrial y sistemas organizacionales: "Formar profesionistas con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan el uso adecuado de la teoría correspondiente a la electricidad y la electrónica de modo tal que se optimicen los procesos de la organización para la que trabaje. El desarrollo, implantación y mejoramiento de los sistemas integrados por gente, materiales, información, equipamiento y energía que responden a las necesidades de la organización en la que se desenvuelve" (Valladolid, 2021).

1.6 ORGANIGRAMA

Ilustración 3: Organigrama personal académico sede Michoacán



Fuente: Valadés Cendejas, 2021

1.7 PROGRAMA EDUCATIVO, CURSOS ONLINE Y ALUMNOS, DOCENTES (MICROENTORNO)

El microentorno de la IESP lo componen los siguientes elementos: el programa educativo, los cursos de inglés online, los materiales didácticos, la planta académica y los alumnos.

1.7.1 Programa educativo

El programa educativo vigente para Educación Superior, está incorporado la SEP, el cual, considera una serie de materias curriculares para la formación profesional de los alumnos de nivel superior, considerando la asignatura de inglés como materia co-curricular, esto quiere decir que ofrece formación relacionada con el currículo sin embargo no tiene una obligatoriedad, por lo tanto la evaluación del mismo es de carácter formativo más no sumativo, no tiene una repercusión en el promedio del alumno. No obstante, los alumnos deben de acreditar esta asignatura a lo largo de su formación para liberar su carta de pasante y no tener ningún adeudo de materia. Particularmente, la materia de inglés como segunda lengua solamente se imparte en cuatro de los ocho semestres que duran los programas de pregrado, a excepción de la Licenciatura en Fisioterapia y Rehabilitación que los primeros tres semestres reciben la asignatura de inglés y en el cuarto semestre reciben la materia de inglés técnico donde se aborda vocabulario y términos relacionados a su área profesional.

1.7.2 Cursos de inglés y materiales didácticos

Los cursos de inglés en línea se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), este es, el estándar internacional que describe las competencias lingüísticas como: la habilidad de lectura, la producción escrita, la comprensión auditiva y la producción oral. Al inicio de curso, se emplea el examen diagnóstico de colocación o ubicación en el cual se obtiene el nivel de inglés de cada alumno y se le asigna el grupo que corresponde a su nivel de competencia. Los cursos se componen de una modalidad tipo *blended*, en el cual cuentan con clases síncronas mediante video-llamadas con un horario previamente establecido, teniendo sesiones de 60 a 120 minutos con contenido en la plataforma educativa Moodle, acorde al curso que están tomando.

La carga horaria destinada para los cursos de inglés es de cuatro sesiones semanales de 60 minutos cada una. De esta manera, los cursos se ajustan al semestre que cursan y se dividen en tres niveles:

1. Alumnos que están en un nivel principiante, que corresponde un nivel A1 (MCERL); quiere decir que son usuarios básicos del idioma y tienen la posibilidad de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso común y vocabulario básico solamente. Tales como: presentarse a sí mismo, dónde vive, pertenencias y la interacción consistirá en mantener una conversación sencilla, siempre y cuando hable de forma lenta y claramente.
2. Alumnos que están en un nivel básico, que corresponde un nivel A2 (MCERL) tienen la posibilidad de comunicarse en situaciones cotidianas, igualmente, pero con nivel de competencia mayor en el cual pueden incorporar expresiones sobre las personas, la familia, pasatiempos, lugares de interés y el trabajo. Comunicar tareas cotidianas sencillas y asuntos familiares o

rutinarios, describir su casa y mantener una conversación sobre eventos que tuvieron lugar en el pasado.

3. Los alumnos que están en un nivel intermedio inicial, nivel B1 (MCERL), son los usuarios independientes del idioma, esto es que cuentan con fluidez para comunicarse con hablantes nativos. Comprende textos sobre temas familiares y de relevancia, escribe textos sencillos y describe experiencias pasadas y eventos, así como deseos y aspiraciones como planes a futuro.

En lo que respecta a los alumnos de la Licenciatura en Fisioterapia y Rehabilitación, que cursan el cuarto semestre, deben tomar el curso de inglés técnico, la dinámica de ellos consiste en no tener una división como tal de niveles de dominio del idioma sino por el semestre que cursan, esto es, que corresponde a un grupo mixto, donde conviven alumnos desde un nivel principiante con alumnos más avanzados e incluso con aquellos que ya habían exentado la materia en los primeros tres semestres.

Para los cursos de inglés, el material didáctico utilizado es la serie de libros *Inside Out* (MacMillan, 2016) dichos recursos han sido utilizados por dos años y ha tenido comentarios positivos por parte de los profesores. Los alumnos adquieren los libros en la librería que les sea más conveniente por un precio estimado de \$800.00 M.N. y este lo utilizan para resolver los ejercicios y actividades que vienen determinadas en dicho material y el curso. Esta serie de libros tiene un acceso digital para ver la versión del libro en línea a manera de un PDF interactivo donde se reproducen los audios con dar un *click* en el hipervínculo que viene asignado en la secuencia didáctica. Este material no se enlaza con los contenidos que proponen los profesores en los cursos en línea en la plataforma educativa Moodle por tener un acceso distinto solamente se utiliza de apoyo.

1.7.3 Planta académica y alumnos

La planta académica, se compone de tres profesionales solamente que tienen experiencia en la enseñanza del inglés como segundo idioma, todos ellos entran en la categoría de académica de profesores de asignatura, su contrato laboral es por número de horas clase, y cada semestre se renueva su contratación de acuerdo con la demanda de alumnos. El grupo de profesores de asignatura son mujeres y oscilan de los 27 a los 55 años de edad, haciendo un equipo con una variedad de habilidades y fortalezas que aportan a la Academia de inglés por la diferencia de enfoques en la enseñanza enriqueciéndolo desde estas aportaciones. Entre las funciones del personal docente está hospedar contenido a la plataforma educativa Moodle para sus cursos en línea, llevar el seguimiento de cada uno de sus alumnos, cada uno de ellos cuenta con un promedio de 20 horas frente a grupo o en videollamada en este caso, y los grupos se componen de 20 a 25 alumnos aproximadamente. Los profesores llevan más de tres años en la institución y salvo uno de ellos ha colaborado desde la apertura de la Universidad. De este personal, dos de ellos están especializados en la enseñanza del inglés como segundo idioma e imparten clases en otras instituciones educativas. Cabe mencionar que, uno de ellos tiene una formación distinta a la pedagógica, particularmente en el área de la informática, el cual ha demostrado tener una mayor integración tecnológica y uso óptimo de los recursos digitales para sus clases en esta modalidad de enseñanza.

En cuanto a los alumnos, la población total de la Universidad es de 417 alumnos¹ y la gran mayoría de la población viene del interior del Estado de Michoacán, algunos de ellos tanto de preparatorias privadas como públicas. Derivado de esto, el

¹ Fuente Coordinación de Control Escolar, corte a junio 2021

programa de inglés se ofrece a los alumnos de primer a cuarto semestre, esto, con el motivo del horario puesto que los alumnos de quinto al octavo semestre reciben sus clases virtuales por las tardes, la razón de esto es que a partir del 5º semestre tienen el turno vespertino para sus clases teóricas para contar con disponibilidad en las mañanas para efectuar sus prácticas en alguna empresa. Por ende, por ser considerada la clase de inglés como materia teórica se ofrece únicamente en el turno matutino para los alumnos de primero a cuarto semestre, quienes tienen clases teóricas por la mañana y aún no comienzan sus prácticas por tratarse de los primeros semestres. Por lo tanto, los alumnos que están inscritos a los cursos de inglés son 229, esto representa el 54.9% de la totalidad de los alumnos de la Universidad, que corresponden a los alumnos de primer a cuarto semestre de la totalidad de las licenciaturas que actualmente se ofrecen. Al inicio del ciclo escolar, es decir el semestre non, se realiza el examen de colocación en el cuál se diagnostica a los alumnos de nuevo ingreso, los resultados obtenidos en los últimos dos años, es que el nivel de inglés predominante es el nivel principiante, nivel A1 (MCERL). Salvo un 3% de los alumnos de nuevo ingreso demuestra tener un nivel avanzado en el idioma inglés y a estos casos en particular, se les da la oportunidad de exentar la asignatura si cuentan con un certificado o diploma que acredite su nivel de dominio mayor a un nivel B2 (MCERL). Como ya se mencionó, con excepción, de los alumnos de la Licenciatura en Fisioterapia y Rehabilitación, ellos deben de integrarse al curso de inglés técnico en el cuarto semestre independientemente que hayan acreditado un nivel avanzado de inglés, teniendo un grupo mixto para la clase de inglés técnico.

2 PLANTEAMIENTO Y/O NECESIDAD DEL PROBLEMA

El problema y/o necesidad es precisar si los docentes que diseñaron cursos de inglés en la IESP, están capacitados para afrontar los desafíos en el ejercicio de la docencia en la modalidad a distancia en tiempos pandémicos. El elemento que se utilizará para observar su actuación es el curso en línea que ellos diseñaron. A través de una valoración de los cursos desde la percepción de los alumnos se conocerá su situación actual, para proponer acciones remediales desde el ámbito de la actualización y capacitación al personal docente.

La educación mediada por el uso de las TIC tiene un amplio potencial y ante las circunstancias y su auge sin embargo resulta prioridad su evaluación con el propósito de establecer el grado en que el curso en línea cumple con sus objetivos. Se reconoce el valor y la relevancia del diseño instruccional de un curso en línea, por ser el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el manual de operaciones que refleja y refuerza las concepciones del hombre, mundo y sociedad, educación, relación profesor-alumno y evaluación, traduciéndolas en una agenda educacional específica (Filatro & Bertholo Piconez, 2012, pág. 26). En dicha descripción está el rol del profesor, que un papel protagónico como formadores y su especialización en el ámbito pedagógico.

Por lo tanto, para determinar que el programa de formación y actualización sea funcional para la práctica docente cotidiana, y que permita superar problemas reales para el mejoramiento de la calidad de la educación, es necesario tener un acercamiento con el profesorado que si bien integró la tecnología a su práctica, enfatizar el uso de metodologías de enseñanza aplicables a los cursos de inglés, priorizando el diseño instruccional existente o no, para que dichas herramientas

tecnológicas tengan efectivamente un fin didáctico e innovador y el uso de las mismas derive en una percepción positiva tanto en el alumnado como en el cuerpo docente mismo.

La evaluación de un curso en línea es fundamental para emitir una apreciación desde el enfoque del alumno, quien es el usuario final de dichos cursos, esto promueve que el curso mejore y el docente pueda tomar decisiones de efectividad relacionado con su producto o diseño instruccional, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos universitarios que deben de adquirir el inglés como segunda lengua como parte de su formación profesional sea efectivo (Sandia y Barrios, 2005).

La evaluación del curso no responde únicamente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, sino a cómo el docente transforma los contenidos en una experiencia de aprendizaje con la apuesta en que el diseño instruccional de un curso en línea no se limita a planear, preparar, proyectar, producir y publicar textos y elementos gráficos sino también valora la interacción humana (Filatro & Bertholo Piconez, 2012, pág. 26).

El gran desafío radica en conocer la didáctica a sortear por el docente, como diseñador de contenidos para transmitir a partir de una diversidad recursos existentes en línea el aprendizaje esperado. En palabras de Moreno (2020) ser docente implica trabajar en diversas situaciones cuya complejidad implica saberes esenciales para cualquier modalidad académica, se trata de la ambientación construida, que no se limita a las tecnologías empleadas, comprende toda la situación educativa creada.

2.1 JUSTIFICACIÓN

La práctica docente está relacionada al contexto social, histórico e institucional y en gran parte implica dar soluciones espontáneas ante problemas impredecibles. En el año 2020, se vivieron escenarios disruptivos de cambio, el auge que han tenido las TIC debido a la pandemia y el internet han propiciado que se genere un nuevo contexto digital fundamentado en conexiones por lo que, adaptar las metodologías de enseñanza al nuevo entorno implica un reto considerable. Se requiere que los docentes adquieran nuevos conocimientos, habilidades y actitudes digitales para que se haga un uso crítico de la tecnología en esta nueva modalidad de enseñanza que fusiona la presencialidad con la enseñanza virtual. Lo que conlleva, resignificar y adaptar las competencias docentes al mundo digitalizado para adecuar su rol en un entorno dinámico e incierto.

Si bien, derivado de la pandemia la integración de herramientas tecnológicas fue abrupta y repentina, quedaron a la deriva las estrategias metodológicas de enseñanza para promover que los profesores busquen la participación de los alumnos. También, se sabe que el material interactivo como las herramientas colaborativas y plataformas de interacción que tienen la posibilidad de ser más que canales de comunicación. Para que cumplan este cometido y aprovecharlas se deben visualizar como herramientas para la conceptualización de contenidos y la aplicación práctica de nuevos recursos informáticos (Villalta, 2015).

De aquí, que la importancia de considerar a la educación como una actividad organizada y sistematizada cuyo principal objetivo radica en estar en una mejora continua del ser humano (Pérez, 2015). Por tal motivo, se debe tener bien estructurado los planes de estudio, revisar los programas actuales, los contenidos apropiados a la edad y el grado que el alumno se encuentra cursando, así como la

característica de flexibilidad de acuerdo a las necesidades; para que, en un segundo momento, se consideren los recursos tecnológicos como meramente herramientas didácticas del proceso de enseñanza (Komba, 2015).

En tiempos pandémicos, todo ha cambiado, los discursos han evolucionado con la tecnología, sin embargo, la actualización docente sigue siendo y será un elemento primordial para su desarrollo profesional en el proceso de la enseñanza, el uso y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas con el apoyo de herramientas didácticas enfatizando la necesidad de desarrollar una correcta planificación de contenidos. De esta manera, el conocimiento será asimilado con facilidad y a la vez los alumnos se desarrollarán de una manera crítica, creativa propositiva y colaborativa. Para lograr dicho objetivo, es necesario integrar técnicas de participación grupales que posibiliten a los alumnos el desarrollar su sentido de cooperación y a su vez, su desempeño se volverá más formal debido a que cada uno de los alumnos que forman parte de su equipo, hacen aportaciones de ideas y criterios para que por sí mismos conceptualicen y construyan su conocimiento (Freire Quintana et al., 2018).

La complejidad ante este escenario nos lleva a prestar atención en los paradigmas educativos que se están utilizando, lo que involucra hacer un análisis profundo de los currículos y revisar si el contenido que se está presentando a los alumnos es adecuado para la modalidad en la que se encuentran (Barrón Tirado, 2020). Puesto que, las TIC por sí mismas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre integra procesos pedagógicos innovadores como la gamificación de la enseñanza, la codificación, el *mobile learning*. Por ello, la tecnología no siempre ha sido un motor de cambio en las organizaciones educativas, si sólo se utiliza como un elemento didáctico más, el cual, no llega a transformar de fondo las prácticas

educativas (Adell & Castañeda, 2012). "Las tecnologías en la escuela y en la universidad sí pueden ser disruptivas, pero eso no genera por sí mismo una disrupción educativa. Incluso podrían generar una disrupción de la propia persona, pero en sentido negativo. Por eso, [es necesario] abrirnos a las tecnologías, sin dejarnos aprisionar por ellas" (Arieto García, 2019, pág. 18).

Por ello, este complejo escenario deber de ser concebido como una oportunidad para cambiar las formas en las que se enseña y se aprende; esto es, que verdaderamente dicha disrupción propicie cambios profundos en las prácticas pedagógicas cotidianas. Por lo cual, generar una estrategia que se apoya en tecnologías digitales va más allá de una operación práctica; es en sí un ejercicio intelectual que permite transformar y ejecutar la práctica docente en un modelo semipresencial o completamente a distancia. Por tal motivo, la pedagogía tiene la gran responsabilidad ética de crear condiciones para que los alumnos sean autores reflexivos y desarrollen su capacidad de unir el aprendizaje con el cambio individual y social (Freire, 1974). Así, la misión trascendental de la educación se enfoca en lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, capaces de enfrentar la incertidumbre particularmente en una sociedad globalizada como la actual.

Por tal motivo, uno de los elementos fundamentales de este presente proyecto es generar una propuesta de solución para un programa de actualización y formación docente para la IESP. Lo que involucra, sensibilizarse principalmente, sobre los retos que enfrenta el docente actual para que esta propuesta genere empatía con la dinámica que enfrentan al proponer contenido, estrategias y el desarrollo de competencias materializado en los cursos en línea que ellos diseñaron.

La capacitación no debe ser percibida como una tarea más que realizar o una imposición por parte de la institución a la que colaboran sino como una oportunidad para estar preparado a un entorno cambiante e incierto mediante el desarrollo y la implementación de prácticas educativas motivadoras, impactantes y duraderas en beneficio de la comunidad educativa, particularmente los alumnos (Delgado Benito, Casano Muñoz, & Lezcano Barbera, 2016)

Es necesario elegir de entre una gran diversidad de técnicas para recolectar información que será útil para la presente propuesta de solución. Parte de este trabajo involucra diseñar, elaborar o adaptar diferentes tipos de instrumentos de recolección de datos con el fin de construir los instrumentos necesarios para la investigación (Cárdenas, 2013). Puesto que el ser humano ignora más de lo que conoce, esta propuesta de solución es una oportunidad para ver más allá de lo obvio, para conocer todo aquello que se desconoce y dilucidar nuevos panoramas y perspectivas para la capacitación docente con las complejidades actuales en el contexto de la IESP.

La sabiduría Aristotélica se entiende como aquella virtud intelectual que, siendo ciencia e intelecto, es concedora de los principios y las causas de las cosas que deben ser útiles para uno mismo (Garcés Giraldo & Giraldo, 2013, pág. 152).

2.2 OBJETIVOS DEL PROYECTO

2.3 OBJETIVO GENERAL

Formular una propuesta de solución que contribuya a mejorar las condiciones formativas del personal docente en una Institución de Educación Superior Privada, para afrontar la docencia a distancia en la modalidad virtual.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.1 Desde la percepción de alumnos universitarios evaluar la dimensión pedagógica, tecnológica, de diseño e interfaz, de gestión y orientación de los cursos de inglés que se imparten en modalidad virtual.

1.2 Proponer las competencias necesarias del profesorado para el ejercicio de la docencia en la modalidad virtual.

1.3 Determinar cuáles acciones formativas podrían favorecer el desarrollo de las competencias del profesorado para el ejercicio de la docencia en modalidad virtual.

2.5 SUPUESTO

Los cursos en línea de inglés diseñados por profesores de Institución de Educación Superior Privada en el contexto de la pandemia COVID 19, son deficientes en la idoneidad de las dimensiones indispensables para un óptimo ejercicio de la docencia en la modalidad virtual.

3 MARCO DE REFERENCIA

3.1 ADAPTACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

A lo largo de la historia, se han desarrollado diferentes propuestas de acción pedagógica para el desarrollo de los sujetos que aprenden, se busca un proceso educativo que facilite el aprendizaje y la enseñanza con el uso de diversas estrategias docentes que conformen un estilo de accionar pedagógico.

Para dar vida, a este accionar pedagógico se dispone de modelos. Un modelo es una herramienta que facilita la comprensión y análisis de una objeto, fenómeno o evento al mostrarnos sus características esenciales y distintivas. Al acercarse a los modelos en el ámbito de la educación, vale la pena discernir entre un modelo educativo y el modelo pedagógico. El modelo educativo es una construcción social que da cuenta sobre las condiciones socio-culturales en que se encuentra inserta la institución educativa, se materializa en la filosofía institucional, revelando la concepción teórica que se adopta de la educación, trazando líneas de actuación en el campo educativo. El modelo pedagógico busca preservar el conocimiento existente y propiciar la generación de nuevo conocimiento, para ello conecta y articula los componentes básicos de la comunidad educativa. Los elementos comunes del modelo educativo y del modelo pedagógico es que ambos responden a un contexto determinado, que incluye el contexto histórico. (Vázquez H & León B, 2013).

Ante esto, es importante resumir los principales elementos de los modelos pedagógicos más representativos, al reconocer en ellos sus autores impulsores, sus principios y el rol que juegan docentes y estudiantes se logra valorar su vigencia en el contexto actual.

Tabla 1. Modelos Pedagógicos

Nombre/ Impulsor	Principios	Rol del docente	Rol del estudiante	Evaluación
<p>Modelo Tradicional Jerrold Reinach Zacharias, Juan Amos Comenius</p>	<p>La escuela está basada en una alianza escuela-familia, que imparte conocimientos estandarizados.El aprendizaje tiene una misión de transmitir, perpetuar y dar continuidad a los saberes.</p>	<p>El docente es un agente que además de ser la máxima autoridad, es quien posee el conocimiento total de las cosas.</p>	<p>El estudiante es receptor, acumula información, por ello su rol es pasivo, no crítico.</p>	<p>La evaluación apuesta a la memorización, por ello se realiza a través de examen tipo cuestionario.</p>
<p>Modelo conductista Ivan Petrovich Pavlov, John Broadus Watson, Burrhus Frederic Skinner y Edward Thorndike</p>	<p>La escuela está al servicio del sector productivo, provee de la capacidad para producir, a partir del concepto de la tecnología educativa, para que aplique el relativismo ético de la sociedad de mercado. El aprendizaje debe expresar un cambio de conducta y/ o comportamiento.</p>	<p>El profesor es el eje central, pero como proveedor único de conocimiento.</p>	<p>El estudiante es una extensión del profesor, mantiene una relación de dependencia y aprobación.</p>	<p>Se evalúan resultados con base en la acumulación de conocimientos como contenidos secuenciales de un todo, predomina la evaluación sumativa y cuantitativa a través de la técnica examen.</p>

Nombre/ Impulsor	Principios	Rol del docente	Rol del estudiante	Evaluación
<p>Modelo Romántico Jean Jacques Rousseau Iván Illich Alexander Sutherland Neill, Johann Heinrich y María Montessori</p>	<p>La escuela educa para funcionar de acuerdo a una expectativa de valores como integridad, espontaneidad, libertad, bondad. Aprendizaje totalmente pragmático, la experiencia es crucial, "se aprende haciendo"</p>	<p>Ser un facilitador para que el estudiante manipule y experimente mediante su propia iniciativa y con toda espontaneidad, los recursos puestos a su. Disposición.</p>	<p>Se da mayor protagonismo al estudiante, éste es visto como un ser pensante que puede generar sus propias ideas.</p>	<p>Se le da un mayor peso a la evaluación integral, pero focalizada en el rendimiento intelectual. Se incluye el uso de diversos instrumentos, se incluye la dimensión cualitativa.</p>
<p>Modelo constructivista Jean William Fritz Piaget, David Paul Ausubel Lev Semiónovich Vygotski</p>	<p>Al enfoque epistemológico de Piaget se le llama constructivismo genético, mientras que al enfoque de Vigotsky se le conoce como constructivismo social. Formar un hombre que según su condiciones bio-sociales individuales acceda al nivel superior de desarrollo intelectual.</p>	<p>El docente debe adoptar procedimientos pedagógicos que lleven al estudiante a descubrir por sí mismo el conocimiento. Los conflictos cognitivos deben sobresalir, al igual que la reivindicación del error.</p>	<p>El estudiante se apropia de su capacidad de aprendizaje, por ello se le ve como un sujeto pensante, crítico y reflexivo. Se aprende del error.</p>	<p>La evaluación adquiere ciertos rasgos y fines distintos, se busca el aprendizaje no solo la calificación. Los rasgos son individualizada, cualitativa y continua.</p>

Nombre/ Impulsor	Principios	Rol del docente	Rol del estudiante	Evaluación
Modelo social-cognitivo Anton Semiónovich Makarenko Paulo Reglus Neves Freire y Celestine Freinet	La educación debe apuntar a proporcionar conocimientos y valores para que los estudiantes mejoren en su comunidad el orden y la reconstrucción social de la misma.	Promotor de la interacción docente-estudiante, El docente orienta, coordina, organiza, asesora para que el estudiante, reflexione, opine, critique y de significado a su experiencia.	El estudiante es un sujeto crítico, con posibilidad de ser autónomo, creativo y puede transformar su realidad,	La evaluación debe ser dinámica y continua; el dialogo entre docentes y estudiantes es formativo y puede ser un contexto propicio para la evaluación. Se suman más actores al proceso de evaluación, incluyendo el propio estudiante.

Fuente: Basado en (Vergara Ríos & Cuentas Urdaneta, 2015)

El mundo actual requiere de actividades educativas que incorporen tanto una concepción del conocimiento sobre el hombre y el mundo de tipo humanista como del conocimiento organizado y sistematizado de la ciencia aplicado a tareas prácticas-concretas (Faure, y otros, 1973).

Esto es, que el proceso educativo contemple la adquisición y la actualización de los saberes en la educación de la sociedad del conocimiento, que el aprendizaje permita el uso de los conocimientos por medio de la información, para que en cada

una de las tareas educativas, cada educando alcance a comprenderse a sí mismo y a las demás personas, mediante un mejor conocimiento del mundo y sus interrelaciones, para establecer entre los individuos vínculos sociales de cohesión (Delors, 1996) y, de este modo, el aprendizaje colaborativo trascienda al acto de aprender en solitario (Martínez y Hernández: 2013). En este mismo sentido, García (2014) señala que es necesario reconocer en la educación actual y en la del futuro, un principio de incertidumbre racional:

“la educación actual, en todas sus expresiones, está viviendo un momento difícil, pues tanto los docentes como los administradores educativos, los padres de familia, y, en general, toda la sociedad coincidimos en que es urgente transformar la educación para que se adecue a las necesidades del futuro” (Morín, 1994, pág. 78).

Tal es así, que la educación en la actualidad está padeciendo de una coyuntura complicada, en ese sentido, la enseñanza debe ser adecuada a las exigencias actuales. Freire (2009) menciona que la educación debe llevar al hombre a reconocer la actual condición de los problemas de su tiempo es preciso que el hombre nuevo sea capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales, de concebir las prioridades y de asumir las solidaridades que componen el destino de la especie (Freire, La educación como práctica de la libertad, 2007, pág. 32).

En la misma posición, García (2014) indica que existen diversas alternativas que posibilitan la acción educativa, las cuales van: “desde el enfoque tradicional convencional, donde la clase impartida por el profesor a manera de discurso unidireccional con introducción, desarrollo y conclusión ha sido el más utilizado;

hasta el modelo metacognitivo, que orienta a los estudiantes para que ellos mismos descubran las realidades al estudiar” (García González , 2014, pág. 78).

Por ello, abordar esquemas educativos que son diferentes a los aplicados en las escuelas tradicionales permite dirigir la mirada la generación de una labor participativa del alumnado, a partir de la orientación y mediación del docente, permitiendo al alumnado ser participante de su propia reflexión y meditaciones basadas en las aptitudes personales. En contraste con, diversos métodos de enseñanza donde promueven la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad. De aquí, que concebir la educación como vía de cambio, como medio de construcción de la ciudadanía para adaptar y transformar la realidad.

Dentro de este mismo esquema, las TIC permiten generar entornos de aprendizaje centrados en el alumno. De acuerdo con Khan (2005) las cualidades de las TIC permiten mediante una instrucción bien diseñada generar una educación mediada por la tecnología con un enfoque innovador, la cual esté centrada en el estudiante y que sea interactiva (Flores, y López de la Madrid, 2019).

Por ello, en el marco de la suspensión de clases presenciales, provocado por la pandemia de COVID-19, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes movilizó a las instituciones educativas a trasladar la escuela a la casa mediante cursos en línea donde se promoviera la comunicación entre los profesores y sus alumnos.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en gran parte de los países (29 de los 33) se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por Internet. Entre las modalidades de

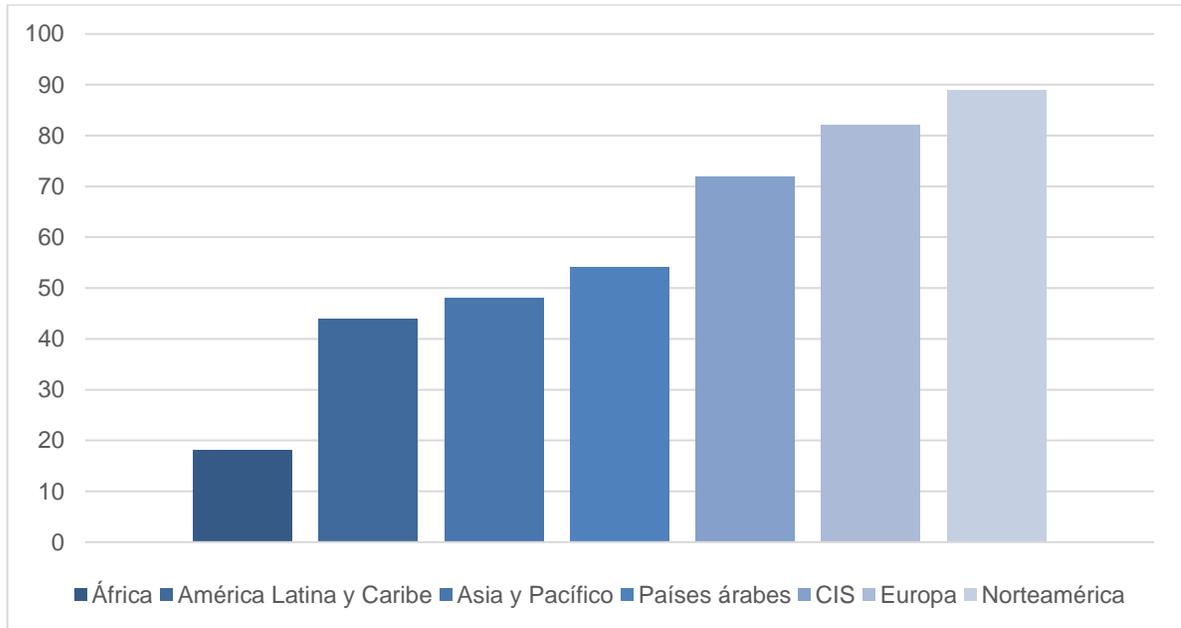
aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas educativas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países. Además, para llevar a cabo las actividades de aprendizaje a distancia, 14 países consideraron entre sus estrategias la provisión de recursos para la capacitación de docentes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (CEPAL & UNESCO, 2020).

Por tal motivo, la evaluación de los cursos en línea, toma singular importancia en las instituciones que la ofrecen, pues resulta un mecanismo para cuidar la efectividad y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Martín & Ndoye, 2016)

En continuidad con la iniciativa de integrar pedagogías innovadoras sustentadas en uno de los modelos pedagógicos y educativos de la IESP, se considera necesario revisar la calidad de los cursos en línea que se diseñaron en condiciones de emergencia sanitaria y conocer la satisfacción del alumno en relación con esta modalidad de aprendizaje (Gómez Rey, Barbera, & Fernandez Navarro, 2016)

De acuerdo con Stefania Giannini, subdirectora General de Educación de la UNESCO, los alumnos han sido impactados de igual manera por esta nueva modalidad de aprendizaje sobretodo en la forma en la que se continúa con el plan de estudios oficial (UNESCO/IESALC, 2020). De acuerdo con la base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020), el porcentaje de hogares con conexión a internet alcanza el 17% y el 45% de baja conectividad en África y en América Latina y el Caribe. Esto quiere decir que, América Latina y el Caribe prácticamente uno de cada dos hogares está conectado (Ilustración 4).

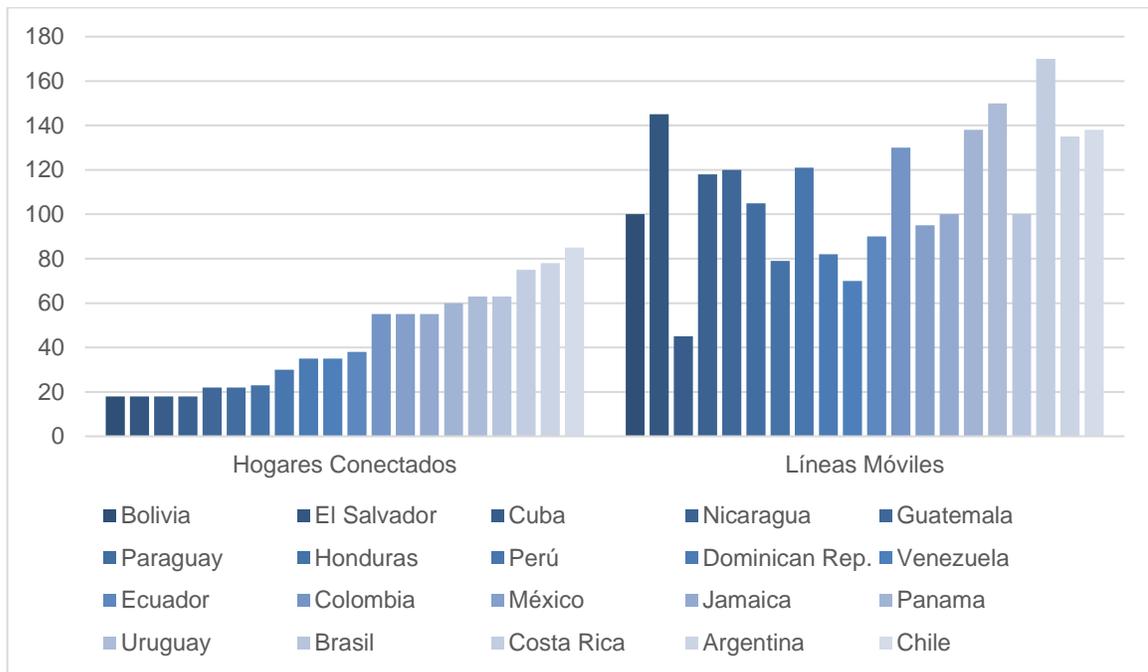
Ilustración 4: Porcentaje de hogares con conexión a internet por regiones (2018)



Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (Naciones Unidas, CEPAL, UNESCO, 2020).

Tomando como referencia este mismo estudio, se puede observar cómo el alumno de educación superior tiene mayores probabilidades de tener conectividad. Sin embargo, esto no garantiza que los estudiantes en casa tengan la conectividad necesaria. Por ello en la gráfica se muestra (Ilustración 4), que a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares en América Latina, con extremos en Chile y en Bolivia, el costo de líneas de telefonía celular es elevado y rebasan, en la gran mayoría de los casos, la cifra de una línea por persona. Lo que significa, que las Instituciones de Educación Superior (IES) deberían centrar sus esfuerzos en soluciones tecnológicas y contenidos para su uso en teléfonos móviles.

Ilustración 5: Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles países de América Latina y el Caribe (2018).



Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (Naciones Unidas, CEPAL, UNESCO, 2020)

Otro resultado que arrojo este estudio fue que, ciertas prácticas tradicionales como, el docente impartiendo clase de manera informativa pueden ser recuperadas a manera de retransmisión o de grabación, puesto que de alguna manera los alumnos están más habituados a escuchar instrucciones y ser receptores de la información. Por ello, al momento de hacer una propuesta no es recomendable, cambiar drásticamente la dinámica en la que los alumnos estaban acostumbrados puesto que tienen cierta tendencia conservadora y evitar salir de su zona de confort. Para esto, es necesario un entrenamiento previo (Watts, 2016). Por otro lado, esta no es una tendencia general, en los alumnos de posgrado, debido a que su madurez es mayor están más abiertos a metodologías participativas e inclusive demandan un mayor grado de interacción entre ellos mismos y su docente.

Ahora, otro elemento a observar es el contenido que se ofrece a los alumnos que están llevando esta modalidad, y generalmente no es de buena calidad debido a que no fue diseñado desde el propósito de enseñar a la distancia sino como un intento de paliar la ausencia de las clases presenciales con clases remotas sin mayor preparación previa. Por ello, las expectativas de los estudiantes no coinciden al momento de inscribirse en una institución presencial y buscar la experiencia de aprendizaje que conlleva dicha dinámica como los elementos sociales, en contraste con la educación a distancia.

Otra observación es que, requiere un mayor autocontrol y autogestión por parte del alumno para su aprendizaje en un contexto a distancia. Lo que implica, una modalidad a distancia es preferida por alumnos en una etapa más madura de sus vidas y el éxito también se relaciona a dicha decisión de optar por esta opción educativa. El problema es, que los alumnos que están en una situación vulnerable se ven más afectados por tener menos posibilidades de interacción para fortalecer sus habilidades sociales que el promedio del alumnado. (UNESCO/IESALC, 2020).

Por ello, retomar este estudio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sobre los impactos del COVID-19 en la educación superior permite prever qué impactos pueda tener el cambio de modalidad de enseñanza y aprendizaje a medio y a largo plazo para los estudiantes. Si bien, la acción inmediata ha sido reproducir mediante herramientas tecnológicas dinámicas tradicionales, no debería de ser la prioridad porque al momento de retomar las clases presenciales el modelo educativo pasivo e informativo se retomará y prácticas que se han ganado como la evaluación continua de los aprendizajes en línea se podrá perder. De esta manera, es necesario analizar y observar qué oportunidades ofrecidas por las tecnologías se puede conservar.

Como comentario final de este estudio, continúa en la interrogante sobre si los alumnos lograrán los objetivos de aprendizaje en este contexto. No obstante, las variables que intervienen son diversas y los contextos de igual forma, el determinar una generalidad no es viable.

De aquí, que la evaluación de los cursos en línea de la asignatura de inglés que actualmente se están ofertando para alumnos que están viviendo una migración forzada de la educación presencial a la educación virtual es de vital importancia. Sobre todo, para abordar temas relacionados con la calidad educativa y es que, a raíz de que este inesperado cierre puso en evidencia los modelos educativos adoptados por las instituciones y en aún mayor desventaja aquellas instituciones que tiene una mayor brecha digital por contar con poca o nula tecnología para continuar con las clases a la distancia. Así, la educación centrada en el alumno tiene una importancia mayor para que, la educación a distancia se consolide como alternativa de formación y los beneficios de esta modalidad permanezcan pese a esta transición digital que diversas escuelas tuvieron que afrontar de manera atropellada.

3.2 LA DOCENCIA MEDIADA POR EL USO DE LA TECNOLOGÍA

De acuerdo con Barboza Marcano (2011), la labor docente está llena de incógnitas en la cotidianidad, puesto que, además de la exigencia de estructurar sus conocimientos, necesita dominar nuevas habilidades y estrategias para resolver los problemas propios de su entorno. Esto es, lo que en décadas atrás, con la sola formación centrada en la disciplina le permitía al profesor enseñar una asignatura en particular, en la actualidad, ya no es así puesto que un docente debe permanecer actualizado, pueda utilizar las herramientas necesarias, principalmente las

tecnológicas, para mejorar su práctica y participar en la producción del conocimiento.

En contraste con los docentes, que han accedido con posterioridad, es decir, son inmigrantes digitales, no están habituados a su uso y requieren un proceso de adaptación y aprendizaje, ya que tienen una manera diferente de captar la información, un pensamiento lineal procesual secuencial, en donde cada acción requiere su momento y no necesitan diferentes impulsos para asimilar una información o para mantener la concentración (Beiro de la Fuente, 2016).

Lo que implica, que la segunda opción es inviable, puesto que, una vez inmersos en el uso de las TIC, es prácticamente imposible revertir dicha acción; por tal motivo el rol del docente necesita ser actualizado, lo que implica que va a incorporar nuevos elementos a su formación inicial (Greybeck Daniels, Moreno Bayardo, & Peredo Merlo, Reflexiones acerca de la formación de docentes, 1998).

Las TIC han trastocado otros campos del conocimiento, una serie de nuevas concepciones, teorías y enfoques sobre los procesos de aprendizaje han surgido en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento. Una de ellas, la más representativa de todas, es sin lugar a duda, el conectivismo (Leal, 2009).

El conectivismo es una teoría de aprendizaje que explica cómo se han creado nuevas oportunidades para aprender y compartir información a través de la inclusión de la tecnología en la era digital. Estas tecnologías incluyen el correo electrónico, las aplicaciones, los buscadores, wikis, foros de discusión, redes sociales, servicios de acceso compartido a videos y cualquier otra herramienta que permita a los usuarios aprender y compartir información con otras personas.

Los desarrolladores de esta teoría son George Siemens y Stephen Downes y su estudio está basado en el análisis de las teorías tradicionales del aprendizaje (conductismo, cognitivismo y constructivismo), desde donde explican cómo el uso de la tecnología ha tenido un gran impacto en las formas de aprender y comunicarse entre las personas en la actualidad. La teoría supone que el aprendizaje es esencialmente un proceso de creación de redes. Por eso, se interpreta la mente humana como una red que se adapta al entorno, por ello se concibe al aprendizaje como un conjunto interconectado en puntos llamados nodos, en conocimiento está en dichas redes, el aprendiz deberá ser lo suficientemente creativo y flexible para adaptarse al entorno reconocer patrones y construir nuevos puentes. (Sánchez Cabrero, Costa Román, Mañoso-Pacheco, Novillo López, & Pericacho Gómez, 2019) Esta teoría propone un modelo donde se reconoce que el aprendizaje ya no es un proceso aislado e individual, y que además requiere del uso de las nuevas herramientas tecnológicas. "las redes de aprendizaje pueden ser percibidas como estructuras que creamos con el fin de mantenernos al día y continuamente adquirir, experimentar, crear y conectar nuevos conocimientos" (Herlo & Vlaicu, 2017, pág. 332).

El docente también necesita conectar nuevos saberes, nuevo aprendizaje, se necesita saber qué competencias son esenciales para enfrentar los desafíos que le impuso la emergencia sanitaria, es decir cuáles son las competencias profesionales que constituyen el perfil docente, así como conocer sus necesidades y dar la oportunidad de expresarlas (González & Wagenaar, 2003) (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, & Vleuten, 2004); (Gillis, Cimet, Laga, & Pauwels, 2008) (Perrenoud, 2008); (Yániz, 2008).

De acuerdo con Contreras (2010), Korthagen (2010), Pérez (2010), Rodríguez y Arantes (2007), existen ciertas amenazas a 08

la formación de calidad del docente, particularmente las orientadas a la desvinculación y descontextualización del currículum de formación del docente, esto quiere decir que se encuentran fragmentadas y propician conocimientos aislados. Esto se refleja en la promoción de un estudio memorístico, donde no se profundiza sobre la información ni el conocimiento, lo que limita a que el docente construya su aprendizaje y su propio modelo docente. Si existe una división marcada entre la teoría y la práctica, esto imposibilita que los docentes desarrollen sus competencias.

3.3 COMPETENCIAS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Si algo ha evidenciado la pandemia por COVID-19, es que existe un sinfín de situaciones impredecibles que desafían el *status quo*, lo que puede llegar a acorralar a los profesionales de la educación por la incertidumbre en un contexto social complejo, cambiante y desigual. Por ello, cuando se habla de enseñanza y aprendizaje es importante considerar que cada individuo necesita desarrollar de las dimensiones sustanciales de sus cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación. La educación por competencias parte del visualizar a la persona y a las tareas que realizará en un contexto determinado y a partir de ahí, podrá adquirir competencias en su desarrollo personal a lo largo de toda su vida. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017) se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencia que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. Las competencias son, pues, combinaciones dinámicas de recursos personales, complejos sistemas de comprensión y acción que incluyen *saber pensar, saber decir,*

saber hacer y querer pensar, decir y hacer (Pérez Gómez & Pérez Granados, 2013, pág. 70).

Ahora bien, las competencias docentes también están relacionadas al profesional de la educación que tiene la capacidad de diagnosticar las situaciones y a los individuos con los que interactúa, sus alumnos principalmente. Esto es, diseñar su planeación apegada al currículo educativo, para que la selección de recursos, el diseño de actividades y experiencias de aprendizaje vayan acorde a los diferentes contextos de aprendizaje para evaluar los procesos y ser un mediador quien guíe y acompañe el desarrollo de sus alumnos y por ende de su grupo. Lo que quiere decir, que el rol docente asociado a un profesional que solamente transmite conocimientos y evalúa resultados está obsoleto para el contexto actual.

Una vez hecha esta distinción, el docente en la era digital como mediador del aprendizaje enseñan y ayudan a su alumnado a educarse, desarrollar en ellos autonomía para que utilicen las herramientas disponibles en la sociedad del conocimiento. De acuerdo con Niemi y Jaku-Sihvonen (2006), estas competencias docentes están asociadas a la capacidad para apoyar la diversidad de alumnado e incluso con la capacidad de colaboración con la familia, otros profesores y con otras instituciones. Por otro lado, Iglesias (2002) señala que, el profesor del siglo XXI permanentemente debe estar investigando sobre su propia práctica para aprender y mantenerse actualizado de manera continua. Hargreaves (2003), por su parte comparte que dentro de su actuar el docente necesita promover el aprendizaje cognitivo profundo, lo que implica aprender a enseñar, pero de maneras que no son parte de su formación inicial, esto conlleva un compromiso con su aprendizaje

profesional continuo para trabajar y aprender del grupo que interactúa para desarrollar la inteligencia colectiva y la habilidad para afrontar el cambio y el riesgo. En este mismo sentido, Hamon, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman (2005) establecen las cualidades y competencias de los docentes para ser investigador constante que le permita desarrollar tanto sus habilidades como la de su alumnado:

- Establecer un currículum de formación sobre los intereses, fortalezas y pensamiento práctico para los alumnos.
- Desarrollar un entorno de aprendizaje que promueva el rol activo del alumno mediante la selección de serie de actividades auténticas que fomenten la experiencia educativa de cada individuo, respetando sus diferencias y enfatizando sus fortalezas.
- Guiar el aprendizaje de cada alumno, determinando los andamiajes personalizados necesarios.
- Evaluar de manera constante el proceso de aprendizaje de los alumnos para que ellos comprendan sus fortalezas y debilidades para que se comprometan con su propia autorregulación para mejorar.
- Demostrar un trato respetuoso a los alumnos, comprendiendo sus diferentes situaciones personales y emocionales para promover una confianza en su capacidad de aprender.
- Desarrollar las habilidades personales y humanas que quieren formar en los alumnos como el entusiasmo por el conocimiento, la indagación y curiosidad intelectual, así como la justicia, honestidad, respeto para promover la colaboración, compromiso, solidaridad y compasión en su comunidad educativa.
- Formar parte activa de la comunidad de aprendizaje, responsabilizándose del proyecto colectivo.

- Apropiarse de la responsabilidad de su proceso de formación permanente y desarrollo profesional, para mantener un constante cuestionamiento sobre el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes como personas y como docentes.

Por consiguiente, de acuerdo con (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013) las competencias fundamentales para la formación de los docentes del siglo XXI son las siguientes:

- Competencia para aplicar el conocimiento de manera crítica y creativa. Por lo tanto, involucra el generar conversación para el análisis y la transferencia del conocimiento de forma que se evidencie su aplicación en distintos contextos.
- Competencia para investigar y generar una mejora constante. Relacionado a la práctica docente, una visión de investigador está asociada con su aplicación en enseñanza para mejorar planificación, la selección de recursos, diseño de programas y la evaluación de su propia labor para reconstruir y transformar su práctica docente.
- Competencia para la planificación y el desarrollo de forma autónoma. Esta competencia conlleva tomar decisiones relacionadas a su compromiso con la formación y con su labor profesional. Esto es, mejorar la enseñanza a través de su actualización profesional.
- Competencia para pensar de forma crítica y resolución de problemas. Esta competencia está asociada a desarrollar un pensamiento práctico en situaciones cotidianas en el aula en las cuales tiene que intervenir,

para poder transformarla y mejorarla a través de procesos continuos de reflexión y crítica.

- Competencia para evaluar su desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje. Dicha evaluación facilita al profesional de la educación el tener una mayor comprensión sobre los procesos realiza el alumno, así como lo ha comprendido y qué es lo que necesita ser trabajado o no se ha consolidado.
- Competencia en acompañamiento y adaptabilidad de la enseñanza. Esto significa, que el docente tenga la habilidad para responder a las fortalezas y necesidades de los alumnos que necesiten alguna adecuación. Esto involucra, la atención a las necesidades específicas de los alumnos para facilitar una enseñanza más personalizada. Por tanto, el docente necesita conocer las capacidades y los conocimientos previos de su alumnado para desarrollar un plan de enseñanza atendiendo a sus características, siempre y cuando se respeten sus diferencias y se enfatizan sus fortalezas.
- Competencia para trabajar en equipo. El docente promueve el aprendizaje colaborativo para que el rol del alumnado se transforme de manera positiva en la construcción de su conocimiento; esto, aprovechando el auge que las tecnologías digitales que han propiciado para generar espacios flexibles para el trabajo en redes o en comunidades de aprendizaje para llevarlo dentro y fuera de la comunidad escolar.
- Competencia para utilizar las TICs aplicadas a la educación. Emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación de una forma

pedagógica, siendo esta última una prioridad casi inexcusable para ser docente hoy.

En cuanto se refiere a competencias digitales, los profesores de una u otra manera habían estado incorporado lo digital a su práctica como el uso de documentos digitalizados, el uso del correo electrónico e incluso el acceso a revistas indizadas o bibliotecas virtuales. Parte de esta integración consiste en el trabajo docente fuera del horario de clase establecido puesto que involucra la revisión de tareas, la planeación de clases, la búsqueda de recursos didácticos para la sesión en incluso el diseño de estos o creación de tutoriales. Por ello, se puede decir que al integrar la tecnología son considerados como trabajadores digitales. Dentro de las labores están también el usar los sistemas para capturar calificaciones, descargar listas de alumnos, y tener el acceso a aulas virtuales diseñadas para la formación continua del profesorado como fue el caso de los docentes que continuaron con sus lecciones cuando comenzó la pandemia.

Dentro de este mismo enfoque de competencias docentes, en la perspectiva de docente investigador, el profesor tiene la posibilidad de tener acceso a una serie de recursos en línea para generar una red de conocimiento con sus pares. Esto de igual manera se puede proponer con su alumnado para desarrollar un aprendizaje flexible y autónomo. De acuerdo con la UNESCO (2008), en su documento *Estándares de competencias en TIC para docentes*, los profesores deben promover que sus alumnos sean competentes en utilizar dichas tecnologías de la información y la comunicación. Lo que implica, que no solamente sean consumidores de contenido, sino que desenvuelvan sus habilidades como buscadores, analizadores y evaluadores de información; para que les permita solucionar problemas y tomar decisiones

asertivas que les permita ser ciudadanos digitales creativos y con una visión de productividad. Esto desarrollará sus habilidades de comunicación, colaboración siendo capaces de contribuir a la sociedad.

Dentro de las competencias digitales para los docentes está la creación de materiales didácticos, tutoriales, videos, recursos multimedia que pueden propiciar una mejoría en la recepción de su alumnado para construir su conocimiento y promover una dinámica enseñanza enfocada en el alumno. Lo que sugiere, que el rol docente se puede transformar en fungir como administrador de contenidos y facilitadores del aprendizaje para formar individuos capaces de integrar las tecnologías de manera más responsable y consciente, propiamente como parte de una alfabetización digital.

De acuerdo con Moreno (2008), la alfabetización digital es: “la puerta a un nuevo mundo, a una nueva historia de la civilización, a una nueva manera de concebir las relaciones, la educación, el trabajo, la vida. En suma, es la puerta a una nueva cultura” (Moreno Rodríguez, 2008, pág. 137). Por tanto, los docentes y las instituciones educativas ya están en esta alfabetización digital, y la gran mayoría de ellas lo hizo de forma repentina derivado de las complejidades que trajo consigo el confinamiento por la pandemia de COVID-19, lo que implica una repercusión en las competencias digitales para autogestionar la formación y actualización docente a una formación a lo largo de la vida, quiere sobrevivir ante los cambios vertiginosos

Por otro lado, Fernández Muñoz (2015) menciona que existen ciertas competencias tecnológicas básicas de la profesión docente que permiten potencializar su desarrollo profesional como docentes, las cuales se mencionan a continuación:

- Tener una actitud analítica, constructiva y positiva hacia las TIC ya que son parte de del tejido social y cultural.
- Conocer las posibilidades de TIC para mejorar la práctica docente.
- Aplicar las TIC en el ámbito educativo para proponer actividades relacionadas con la gestión de los centros educativos, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñar, crear y seleccionar materiales didácticos con TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos que permitan al alumnado desarrollar su protagonismo en la construcción de su conocimiento.
- Utilizar con destreza las TIC tanto en actividades profesionales como personales.
- Integrar las TIC en la planificación y el desarrollo del currículo como elemento didáctico que sirva como mediador en el desarrollo de las competencias del alumnado para desarrollar hábitos de indagación, observación, reflexión y autoevaluación que le faciliten profundizar en el conocimiento, lo que se conoce como *aprender a aprender*.
- Promover en el alumnado el uso de las TIC como fuente de información y vehículo de expresión para su creatividad.
- Desempeñar proyectos de trabajo colaborativo, tales como foros de discusión, debates telemáticos, cursos de formación en línea con un enfoque y disposición solidaria, activa y participativa.

De esta manera, las tecnologías de información y comunicación son entendidas como medios que dan soporte a las estrategias de enseñanza, para propiciar una interacción y comunicación entre alumnos y docentes, que desarrollara una nueva forma de evaluación de los aprendizajes. En este sentido, subsisten preocupaciones

sobre la motivación en las aulas virtuales y el tipo de gestión que un profesor, en el rol de asesor debe ejecutar puesto que se considera que dichas herramientas tecnológicas ayudan a presentar los contenidos más fácilmente. Recuperando a Kaplún (2006) un docente no es quien se dedique meramente a transmitir conocimientos, sino que su rol como educador consiste en facilitar los procesos de aprendizaje tanto de cada alumno como del grupo. Para esto, es necesario que proporcione información, pero desde el conocimiento grupal para promover la problematización y el análisis constante del entorno a manera de confrontación con la realidad material y social que lo rodea.

Por ello, ante este desafío de producir y posibilitar los procesos de aprendizaje del alumnado desde una propuesta colaborativa y cooperativa, las TIC permiten diversificar las formas y estilos en que un docente puede interactuar, compartir, y exponer. Lo que hasta cierto punto permite democratizar la dinámica del aula tradicional para socializar y comunicar desde una pluralidad.

3.4 FORMACIÓN DOCENTE EN USO DE TIC

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la formación docente ha intensificado su relevancia, debido a la crisis sanitaria por COVID-19 en la que expuso y además provocó una transformación en la docencia. Por ende, la capacitación docente en el aspecto tecno-pedagógico es vital para contraponerse a los retos que ha conllevado esta situación, puesto que solamente el 2% del profesorado tiene la formación y las habilidades digitales para desarrollarse en un contexto de educación a distancia (Díaz Barriga, 2020).

Dussel (2020); Sánchez Mendiola (2020) señalan que parte de los grandes desafíos de la formación docente se relacionan con: la distribución del tiempo, el dominio de las herramientas tecnológicas, conocimientos sobre el diseño instruccional, evaluación, así como la creación de contenidos.

Además de abordar estos temas, la capacitación docente debe integrar temas socioemocionales, puesto que es necesario desarrollar la empatía con las necesidades del alumnado y que esto, se refleje en una variedad de estrategias para el trabajo en línea.

Más allá del contexto actual y solucionar lo inmediato hay posturas a mediano y a largo plazo en las que proponen que: "la capacitación docente debe ser continua y ha de permanecer incluso después de la pandemia" (González Fernández , 2021, pág. 85).

Esto, implica desarrollar el autoaprendizaje en el docente como parte de su labor profesional (Suárez, 2020). Además, para avalar que el proceso de formación docente está siendo efectivo en cuanto a su rol como mediador y que está aplicando los recursos tecnológicos con este fin es necesario integrar un instrumento de evaluación para medir dicha efectividad (Picon , González de Caballero, & Paredes Sánchez, 2021).

Como referencia de actualización docente, se encuentra el estudio realizado para la capacitación a distancia para profesores de la Amazonia (Guayara Cuéllar, Millán Rojas, & Gómez Cano, 2019). En el cual, los resultados arrojaron que existe una gran aceptación por parte de los docentes para el desarrollo de habilidades y competencias digitales. Por otro lado, al momento de proveer la capacitación docente mediante la integración de una plataforma digital, ésta propicia una

flexibilidad por disponer del contenido de forma asíncrona. Aunado a esto, se pueden integrar ciertas actividades síncronas con el fin de consolidar el desarrollo de las competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas para el actuar cotidiano de la práctica docente (Peña, y otros, 2012).

Otro aspecto importante sobre la necesidad del uso de TIC en cuanto a la capacitación docente es, desarrollar las habilidades didácticas necesarias para la práctica que promuevan la innovación en el aprendizaje. Puesto que, si solamente se limita a una capacitación instrumental con un restringido uso de estrategias que integre se forma superficial la tecnología, se tendrá una falsa percepción de estar desarrollando innovación en el aula (Lozano Medina, 2016). Por ello, la pandemia expuso las carencias de la capacitación docente y sobre todo el uso de las TIC con un enfoque pedagógico. De acuerdo UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en América Latina y el Caribe, solo el 75% de los profesores han recibido capacitación para utilizar plataformas educativas en línea, lo que indica estar por debajo que Europa y Asia (UNESCO-UNICEF, 2020).

En este mismo sentido, distintos autores coinciden en la carencia de capacitación docente relacionado con el uso de TIC previo a la pandemia, propició el desarrollo de habilidades digitales de manera abrupta para sobrellevar su actuar cotidiano de enseñanza. Si bien, existen una gran cantidad de cursos de capacitación de uso libre en línea, también es necesario saber seleccionar el curso adecuado e identificar las necesidades que el mismo docente requiere para sí mismo (Flores Peña & Navarrete Cueto, 2020).

Asociado a esto, el docente requiere que se le asigne de un determinado tiempo para su propia formación y proceso de aprendizaje para consolidar sus habilidades y competencias (Delgado, 2020).

Pese a que se ha denominado desde hace tiempo a esta época como la sociedad del conocimiento es un tanto paradójico como el desarrollo de las habilidades y el uso de TIC no sean abordadas en su totalidad en la formación inicial docente (Fernández Muñoz, Gértrudix Barrio, De Cisneros de Britto, Rodríguez Torres, & Rivas Rebaque, 2015). Incluso desde 1998, en el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO (1998) ya anticipaba el impacto de las TIC en los métodos tradicionales de enseñanza; sumado a esto, se propusieron parámetros y criterios para la planeación de programas y cursos para la formación docente en el uso de las TIC que también incluían a los alumnos en dicha formación. Los enfoques didácticos eran: conocimientos básicos y profundos en TIC, así como gestión del conocimiento. Lo que buscaba era desarrollar las competencias en TIC del personal docente desde el actuar cotidiano en el aula hasta su integración en un entorno virtual o a la distancia de manera continua (Rangel Baca, 2015).

Por ende, el uso de las TIC en tiempos de confinamiento ha expuesto su relevancia en el ámbito educativo, más allá que solamente integrar herramientas tecnológicas para continuar con la labor docente sino facilitar y beneficiar el aprendizaje por ello su integración en tiempos pandémicos ha sido de gran ayuda tanto para docentes como estudiantes (Ferrada-Bustamante, y otros, 2021).

3.5 PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El aprendizaje es continuo, es decir, toda la vida hay que seguir aprendiendo. Por ello, un programa de capacitación tiene como objetivo brindar detalladamente las actividades que forman parte de la instrucción-aprendizaje. Por medio de estas, se persigue lograr las metas establecidas por parte de la organización educativa para capacitar y actualizar al personal docente. Esto, involucra utilizar de manera eficiente los recursos disponibles para planificar y sistematizar dichas actividades. Por ello, al momento de desarrollar un programa de capacitación se deben especificar los objetivos, técnicas y la selección de contenidos para poder analizar las actividades a desarrollar de una manera organizada y sistemática basándose en las necesidades existentes para que permitan la evaluación del mismo programa y su efectividad y su relación al plan de capacitación del cual pertenece (Rodríguez Vite, 2009).

De esta manera, el hablar del aprendizaje también involucra mencionar otras características de este, como que es co- creativo, que implica crear conocimiento con el otro; complejo, apelando al concepto de complejidad de (Morín, 1994); conectado, en el que millones de nodos se conectan para construir conocimiento: e incierto, es decir, lo que hoy es válido posiblemente en poco tiempo ya no lo sea (Leal, 2009). Hace algunos años, la vida del conocimiento se medía en décadas. Ahora, en muchos campos, se mide en años o meses. Crece de manera exponencial, sufre cambios, se transforma y evoluciona a gran velocidad. Parte de los retos que se generan por la disminución de la vida del conocimiento los explica (Gonzalez, 2004) y esto, se refleja en la actividad docente. Por tal motivo, la actualización docente puede definirse como "la profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos, como disciplinares, metodológicos, tecnológicos, sin que por tal concepto haya la necesidad de otorgar un título académico" (Greybeck Daniels,

Moreno Bayardo, & A., Reflexiones acerca de la formación de docentes, 1998, pág. 36).

De tal forma que, la actualización docente forma parte de un desarrollo profesional permanente que considera un medio que facilita la adaptación a las exigencias sociales por medio del perfeccionamiento de las competencias. Parte de los beneficios son que, facilitan la promoción social, personal y, en este caso la permanencia de los docentes en las escuelas privadas que laboran o para futuros empleos en otros entornos educativos (Santoveña Casal, 2012)

Por lo que, la actualización docente mediada por un Ambiente de Aprendizaje Virtual (AVA) tiene el beneficio de ser continua y promover actividades que estén vinculadas con la práctica profesional (Sykes, Bird, & Kennedy, 2010). Esto, facilitará al docente en su práctica cotidiana desarrollar estrategias pedagógicas que vayan acorde a los alumnos y con el contexto que se encuentra, puesto que cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permiten favorecer el aprendizaje de su grupo (Conklin, 2012).

El desarrollo profesional es más que la formación inicial, es el resultado del desarrollo pedagógico que va adquiriendo a lo largo de su labor docente, así como de su conocimiento y la comprensión de sí mismo como educar; entre ellas se involucran el desarrollo cognitivo y emocional tanto de su actuar como el de sus pares. Dicho desarrollo debe tener como principal objetivo el mejorar la práctica educativa y laboral, que inclusive llegan a modificar sus creencias y los conocimientos profesionales y hasta los personales, con el fin de desarrollar la calidad docente,

tanto de forma individual como de manera conjunta con el resto del cuerpo docente, para así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2013).

Por tal motivo, es preciso considerar las diferentes aristas que influyen en la formación profesional del docente, puesto que, si se busca que esta sea eficaz, debe tenerse presente las oportunidades que ofrece la institución, como los cursos de actualización mediadas por un Ambiente Virtual de Aprendizaje como las demandas personales de los docentes (De Ketele, 2003)

De acuerdo con Arenas y Fernández (2009) la formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia. (Arenas Castellanos & Fernández de Juan, 2009, pág. 8)

Hay opiniones a favor que reconocen la importancia de la formación del personal docente, desde la perspectiva que su desarrollo profesional incide de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se vislumbra que la calidad académica de los estudiantes será mejor. Sin embargo, siempre queda la inquietud de cuáles serán los mejores caminos a seguir en cuanto a los procesos formativos del docente, esto con la aspiración de que el impacto en la calidad académica de sus estudiantes o bien su práctica sea observable el beneficio.

Al respecto Malcolm Knowles (2005) describió los procesos de enseñanza-aprendizaje de docentes como parte del Desarrollo de los Recursos Humanos;

puesto que la preocupación central radica en educar para el trabajo. Por lo cual, las teorías del aprendizaje son herramientas para la capacitación que busca objetivos específicos, como sería operar un *software* o seguir un proceso productivo determinado. En contraste con la educación, que busca desarrollar al individuo para que descubra y libere sus potencialidades. De tal forma que, las teorías estímulo-respuesta se utilizarían básicamente para la capacitación, mientras que las teorías cognoscitivas y la psicología humanística se utilizarían para la educación. (Knowles, Holton III, & Swanson, 2005)

Finalmente, se encuentra Patterson (1982), cuya postura es radical, puesto que, menciona que no existe una teoría de la instrucción: "no existe en la actualidad ningún método de enseñanza generalmente aceptado, teórica y prácticamente". Es relevante mencionarlo, porque en este sentido es necesario reflexionar cómo se está aplicando la teoría a los fines prácticos. Debido a que, pueden existir uno o más métodos didácticos que resulten de mayor beneficio; esto implica, que a partir de la teoría se pueden desarrollar distintas propuestas que sean más adecuadas a las situaciones de trabajo de los profesionales. Para no caer en una práctica de vigilancia y olvidar la realidad de los sujetos educativos, que en este caso son los docentes, para ir más allá del conocimiento y de la enseñanza lo que se representará en un diseño de programas de actualización que estén adecuadamente dirigidos (Arzate Salgado, 1995, pág. 79).

Con base en estas opiniones, la formación al personal docente, debe ser guiada por un proceso de enseñanza aprendizaje que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. (Arenas Castellanos & Fernández de Juan, 2009) siendo la modalidad a

distancia una opción que en el contexto de la pandemia COVID-19 se valora como viable.

3.6 EDUCACIÓN A DISTANCIA Y CURSO EN LÍNEA

La educación a distancia es por hoy una herramienta que impulsa la capacitación y actualización del capital humano dentro de las organizaciones, esta facilita fomentar una educación continua para adquirir habilidades sin que se comprometan sus actividades laborales. Por ello, la revolución digital ha posibilitado ofrecer cursos a la distancia que no perjudican los procesos laborales a diferencia de los cursos presenciales, los cuales implican traslado o disposición de horarios laborales interrumpiendo con el funcionamiento de la organización (Rivera Aguilera, Rivera Aguilera, Ruíz, & Olvera Martínez, 2016). Por tal motivo, los cursos en línea dirigidos a la formación profesional del docente deben ser eficaces y tener presentes las oportunidades que ofrece la institución, para que los cursos de actualización mediados por un Ambiente Virtual de Aprendizaje vayan acorde a las demandas actuales de la sociedad (De Ketele, 2003)

Para Salinas (2004)

Las instituciones de educación superior han experimentado un cambio de cierta importancia en el conjunto del sistema educativo de la sociedad actual: desplazamiento de los procesos de formación desde los entornos convencionales hasta otros ámbitos; demanda generalizada de que los estudiantes reciban las competencias necesarias para el aprendizaje continuo; comercialización del conocimiento, que genera simultáneamente

oportunidades para nuevos mercados y competencias en el sector. (Salinas, 2004, pág. 1).

Además, el mismo autor menciona que las instituciones de Educación Superior deben comprometerse a flexibilizar sus procedimientos y estructura para adaptarse a modalidades de formación acordes con las necesidades que esta nueva sociedad presenta.

Como menciona Meneses (2007)

[...] la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en diferentes ámbitos de nuestras sociedades es una realidad absolutamente consolidada en nuestros días. La educación no ha sido marginada de esta nueva realidad y, en la actualidad, son múltiples las modalidades y el grado de incorporación de estas herramientas a la educación formal, no formal o informal. (Meneses Benitez, 2007, pág. 49).

Es por ello, que su uso ha evidenciado mejoras en la práctica docente al utilizarse como complemento al trabajo realizado en el aula.

Por esta razón, la incorporación del aprendizaje en la virtualidad ha sido necesaria para lograr cambios y nuevas expectativas para transformar la forma de cómo se gestiona el conocimiento en las instituciones educativas, tanto en docentes como en estudiantes, siendo la guía del docente la que permite desarrollar destrezas para la vida laboral que los estudiantes deberán enfrentar y esto conlleva a que "es necesario preparar a los docentes en el uso y apropiación de las TIC como

herramientas mediadoras en los procesos y lograr así una transformación del conocimiento” (Pulio Huertas & Najjar Sánchez, 2015, pág. 41).

Los mismos autores mencionan que los docentes deben utilizar las TIC para enseñar a una sociedad del conocimiento a educar para la creatividad e innovación, la actividad docente requiere un repertorio didáctico estratégico y cambiante, una expansión de buenas prácticas basadas en la investigación, el desarrollo de las inteligencias colectivas, flexibilidad en los procesos educativos, atender la resolución de problemas, potenciar la iniciativa y el trabajo colaborativo con inteligencias colectivas. Sin embargo, no es suficiente con la apropiación del uso de las TIC por parte del docente, el fin último en promover el aprendizaje en los alumnos, es aquí donde surge la importancia del diseño instruccional.

El diseño instruccional no puede limitarse a que el docente replique una actividad en particular, sino que promueva la reelaboración del contenido en los cursos en línea, que, mediada por la estructura cognitiva del docente propicie una actividad mental constructiva. Por ello, la planificación y la producción de un curso en línea requiere de un gran esfuerzo y dedicación para su materialización para crear una secuencia que llegue a los usuarios finales de manera efectiva. Esto, corresponde a la creación de ambientes de aprendizaje que faciliten los procesos educativos, donde se incorpora la pedagogía y los instrumentos tecnológicos.

Para Berger y Kam definen el diseño instruccional:

[...] como la ciencia de creación donde se especifica el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de actividades que facilitan el aprendizaje, que van desde pequeñas hasta grandes unidades de contenidos para abarcar diferentes niveles de complejidad (Berger & Kam, 1996).

Por otro lado, Broderick define el diseño instruccional como un proceso mediante el cual se crea un ambiente de aprendizaje y se integran los recursos necesarios para

que el alumno pueda desarrollar sus habilidades para lograr determinadas tareas (Broderick, 2001). Por lo tanto, para tener un panorama más completo sobre el diseño instruccional es necesario abordarlo desde diferentes aspectos tanto para conocer sus referencias cronológicas como su vigencia en la actualidad mediante los modelos vigentes más utilizados. (González Morales, 2017)

De acuerdo con Belloch, han existido diferentes modelos de diseño instruccional de acuerdo con el paradigma educativo que se fundamente y se planifique. Benítez (2010), señala cuatro momentos de acuerdo con esta condición los cuales se comparten de manera cronológica:

Conductismo. Estos modelos instruccionales dieron lugar en la década de 1960, los cuales se caracterizan por ser lineales, sistemáticos y preceptivos. Por ello, los conocimientos académicos que se presentan en dicho esquema deben ser medibles y observables. Este diseño instruccional se distingue por los siguientes elementos:

- Secuencias con pasos a seguir (Instrucciones).
- Objetivo de aprendizaje a lograr (General y específicos).
- Objetivos de conducta a lograr (Actitudes y Valores).
- El aprendizaje debe ser medible, por ello existen objetivos de aprendizaje medibles y observables.
- Evaluación de los aprendizajes es de acuerdo al grado de dominio.
- Evaluación de aprendizajes previamente determinados. (Criterios de evaluación).
- Refuerzos o recompensas para motivar el aprendizaje. (Sistemas de Mérito).
- Asociación estímulo-respuesta para práctica del aprendizaje de lo simple a lo complejo.

Teoría de sistemas. Este modelo de diseño instruccional busca mayor participación de los alumnos mediante la integración de sistemas abiertos en la década de 1970.

Teoría cognitiva. El enfoque principal de este diseño instruccional se basa en la comprensión de los procesos de aprendizaje. Esto es, en los procesos cognitivos como el pensamiento, la resolución de problemas, la capacidad de expresión en palabras, la apropiación de conceptos, así como el procesamiento de la información. Tiene lugar en la década de 1980 y sus atributos son los siguientes:

- Aprendizaje situado y significativo.
- Estudiante activo y responsable en su proceso de aprendizaje.
- Ambiente de aprendizaje que promuevan la conexión entre saberes, recursos y actores.
- Secuenciación, estructuración y organización de la información para su aprendizaje.

Teorías constructivistas y de sistemas (conectivismo). Este modelo instruccional enfatiza el rol activo del estudiante, de esta manera se busca desarrollar la creatividad del estudiante y no centrarse en adquirir contenido específico. Este diseño instruccional se lleva a cabo en la década de 1990 y sus cualidades son las siguientes:

- En la construcción del conocimiento es fundamental la experiencia.
- Cada sujeto aprendiz interpreta su entorno.
- Aprendizaje significativo basado en el contexto del alumno para integrarlo a las actividades de aprendizaje.
- El trabajo colaborativo en la base de la construcción del conocimiento.

- El aprendizaje implica incorporar o integrar nuevos conocimientos que resignifiquen las anteriores estructuras mentales.
- Recuperación de saberes previos, consideración los principios, intereses y motivaciones de los estudiantes.
- Incorporar información relevante para el análisis y síntesis de esta para que construyan los alumnos su propio significado.
- Creación de ambientes de aprendizaje motivadores que permitan a los alumnos producir nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- Desarrollo de competencias para el futuro personal y profesional del alumno.
- Promover el aprendizaje en red, a través de la construcción e intercambio de experiencias e información, con el fin último de desarrollar competencias para la interacción en comunidad.

Ahora bien, los modelos de diseño instruccional que están vigentes o que son más utilizados actualmente son los siguientes: Modelos de Gagné; Modelo de Gagné y Briggs; Modelo ASSURE de Heinich y col.; Modelo de Dick y Carey; Modelo de Jonassen y el Modelo ADDIE. Los cuales, se describen a continuación:

Modelo de Gagné. En este modelo se sistematiza un enfoque donde se integran elementos de las teorías de aprendizaje basadas en el estímulo-respuesta, así como los modelos para el procesamiento de información. Gagné establece que deben cumplirse las siguientes diez funciones en la enseñanza para que se consolide el aprendizaje:

1. Activar la atención y motivación.
2. Notificar sobre los resultados esperados.

3. Promover la recuperación de saberes y habilidades previas, que sean básicas y transversales.
4. Exponer los recursos de aprendizaje.
5. Guiar y organizar el trabajo del aprendiz.
6. Estimular la respuesta.
7. Dar retroalimentación.
8. Impulsar la transgferencia del aprendizaje.
9. Proveer los elementos para la recordación.
10. Evaluar la ejecución.

Modelo de Gagné y Briggs. Este modelo está basado en un enfoque de sistemas, el cual se compone de 14 pasos:

Nivel del sistema

1. Estudiar las necesidades, objetivos y prioridades.
2. Establecer recursos, restricciones y sistemas de distribución alternos.
3. Detallar del alcance y secuencia del programa educativo como el dueño del sistema de distribución.

Nivel del curso

4. Profundizar sobre los objetivos del curso.
5. Establecer la estructura, contenidos y conexión entre las actividades.

Nivel de la lección

6. Establecer de los objetivos de desempeño.
7. Proyectar los de planes o módulos de las lecciones.

8. Disponer o elaborar de materiales y medios.
9. Evaluar del desempeño del alumno.

Nivel de sistema final

10. Capacitación y formación del asesor o profesor.
11. Evaluación formativa.
12. Realizar una prueba de campo a manera de revisión.
13. Alojar el curso y comenzar su difusión.
14. Evaluación sumativa.

Modelo ASSURE de Heinich y col. Este modelo desarrollado por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino (1993) incluye elementos de instrucción de Gagné para reforzar óptimo uso de recursos utilizados en la instrucción. Este diseño instruccional se fundamenta en el constructivismo, principalmente de las cualidades específicas del estudiante como el estilo de aprendizaje para promover la participación y comprometida del mismo. Este modelo consta de seis fases:

1. Estudiar las características del alumno. En la organización previa, se debe tener referencia de los rasgos de los estudiantes, tales como:
 - Rasgos generales de los estudiantes: edad, género, ocupación, grado de estudio, demografía.
 - Capacidades específicas: saberes previos, habilidades, actitudes.
 - Estilos de aprendizaje.
2. Delimitar los resultados que los alumnos deben alcanzar al realizar el curso, por ende, es necesario indicar en qué nivel serán conseguidos y objetivos de aprendizaje.

3. Elegir estrategias, recursos en distintos formatos, medios de contacto y materiales:
 - Diseño Instruccional, cuál el más apropiado para lograr los objetivos para los alumnos con un caso particular, previamente detectado.
 - Los recursos didácticos más convenientes: textos, imágenes, videos, audios, y recursos multimedia.
 - Recursos que serán de utilidad para los estudiantes para el logro de los objetivos de aprendizaje.
4. Preparar el ambiente de aprendizaje. Desarrollar el curso creando un ambiente que promueva el aprendizaje, con los recursos previamente seleccionados. Probar del curso antes de su implementación, particularmente si se aplicará en un AVA, la intención de verificar del funcionamiento óptimo del mismo.
5. Aportación de los alumnos. Promover la participación del alumno mediante estrategias activas y cooperativas.
6. Comprobación de la implementación, así como la evaluación del aprendizaje. La valoración del proceso permitirá reflexionar sobre el mismo y sobre la propuesta de mejoras que promuevan una mejoría en la calidad de la acción formativa.

Modelo de Dick y Carey. Este diseño instruccional consiste en relacionar el estímulo con la respuesta del alumno. Lo que implica establecer una conexión entre los materiales didácticos y el aprendizaje que se va a generar en el alumno con el uso de estos. En este modelo tiene como fin que el alumno desarrolle sus competencias y habilidades mediante la selección correcta del estímulo para su presentación, lo

que implica proporcionar las condiciones para ir en pequeños módulos. Se compone de las siguientes fases:

1. Identificar el objetivo de aprendizaje
2. Estudiar de la instrucción.
3. Considerar a los alumnos y su entorno.
4. Determinar los objetivos.
5. Diseñar los instrumentos de evaluación.
6. Establecer la estrategia didáctica y pedagógica
7. Desarrollar y/o elegir los materiales y recursos de instrucción.
8. Diseñar e implementar la evaluación formativa.
9. Diseñar e implementar de la evaluación sumativa.
10. Comprobar la instrucción.

Modelo de Jonassen. Este modelo propone un diseño para ambientes de aprendizaje con teorías de aprendizaje constructivistas. Puesto que, se centra en el rol activo del alumno para que pueda construir su aprendizaje mientras desarrolla una serie de actividades. Para ello, deben de considerarse los siguientes elementos:

1. Situaciones que motiven el aprendizaje (preguntas, casos, problemas y proyectos). El presentar una serie de situaciones o escenarios que el alumno desde resolver se convierte en un motivador para su aprendizaje característica de los ambientes de aprendizaje constructivistas. El problema para resolver promueve y conduce a que el alumno construya su aprendizaje, esta característica es la diferencia fundamental entre el modelo constructivista y la instrucción objetivista.
 - Contexto y detalles del problema.

- Representación del caso o simulación.
 - Asignación de momentos para la manipulación del caso o problema.
2. Estudio de casos, solución de problemas y/o proyectos para generar en los alumnos un sistema de experiencias relacionadas como referencia para la aplicación del conocimiento en diferentes contextos.
 3. Materiales y recursos que faciliten la información. Los alumnos utilizan la información para construir sus modelos mentales y generar una hipótesis que sirva como propuesta para resolver el problema o el caso.
 4. Herramientas cognitivas. Este tipo de casos o problemas conllevan una cierta complejidad al momento de ser tareas genuinas así que el alumno necesitará de apoyo para su resolución. Al desarrollar herramientas cognitivas le permitirán establecer estructuras y conexiones necesarias en la realización de estas.
 5. Conversación y herramientas de interacción para promover que los alumnos construyan sus conocimientos a través de la interacción mediada por las herramientas digitales y así desarrollar en ellos la cooperación, colaboración y comunicación.
 6. Sustento en el entorno al adaptar los factores ambientales y del contexto social que pueden impactar la puesta en práctica del ambiente de aprendizaje constructivista que se propuso en un inicio.

Modelo ADDIE. Este modelo propone un proceso de diseño dialógico, para que los resultados de la evaluación formativa en cada fase permitan al diseñador el retomar o regresar a cualquier fase previa. Los productos de aprendizaje se concatenan, son secuenciales y dependientes (el producto final de cada etapa, es el producto de inicio

de la siguiente). ADDIE es el acrónimo del modelo, y sus etapas o fases son las siguientes:

1. Análisis. Estudiar a los alumnos, así como el contenido y el contexto para determinar las necesidades formativas.
2. Diseño. El enfoque pedagógico es el elemento principal para determinar la secuenciación y la organización del contenido.
3. Desarrollo. Producir los contenidos y recursos para el aprendizaje.
4. Implementación. Realización del proceso formativo, con la integración de los estudiantes.
5. Evaluación. La retroalimentación está compuesta de la evaluación formativa y sumativa. La primera, se encuentra en de cada una de las fases del desempeño del modelo ADDIE y la evaluación sumativa consiste en pruebas específicas para analizar los resultados obtenidos en el proceso formativo.

Como se expone en cada uno de los modelos de diseño instruccional, es indispensable conocer las teorías de aprendizaje y las estrategias didácticas sobre el contenido del área de conocimiento, sin embargo es claro que:

“El diseño instruccional tiene que entender las debilidades y fortalezas de cada teoría de aprendizaje para poder optimizar su uso en el diseño de la estrategia adecuada. Las recetas del diseño instruccional podrían ser de utilidad para docentes o diseñadores poco conocedores de las estrategias del diseño instruccional” (Guárdia Ortíz & Sangrá Morer, 2005)

Aunado a esto, conocer el medio tecnológico es vital para crear los ambientes de aprendizaje en un entorno virtual teniendo en cuenta que la misma tecnología puede fungir como herramientas cognitivas para el alumno y le permita construir su conocimiento. Por ello, los diversos modelos existentes coinciden en considerar el

diseño instruccional como un proceso sistémico, en donde las actividades propuestas están interrelacionadas para crear estos ambientes de aprendizaje para facilitar, de forma mediada, los procesos de construcción y apropiación del conocimiento.

El valor del diseño instruccional de acuerdo con González Morales es:

Si existiera el caso de que los ambientes de aprendizaje no utilizaran un diseño instruccional apropiado para una modalidad de enseñanza virtual; es decir, que no tengan una planificación apropiada del proceso formativo o propuesta didáctica definida, puede afectar las actividades de aprendizaje y por lo tanto diluir los beneficios que se podrían proponer en cada una de las tareas asignadas. Por ello, el diseño instruccional no debe de separarse de la producción de recursos educativos o del ambiente virtual de aprendizaje puesto que este sirve como guía para garantizar el rigor y la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje. (González Morales, 2017)

Incluso Coll et al. (2008), considera el diseño *tecnoinstruccional* o *tecnopedagógico*, como término para vincular el diseño instruccional con la formación virtual, los cuales se asocian en dos dimensiones: la *dimensión tecnológica (DT)*, la cual considera la selección de herramientas tecnológicas apropiadas para el proceso formativo considerando sus posibilidades y limitaciones, en estas se consideran la plataforma virtual como las aplicaciones de software y los recursos multimedia (Coll, Mauri, & Onrubia, 2008) . La segunda dimensión es la *pedagógica (DP)*, esta considera el conocimiento de las características de los alumnos para contemplar objetivos y las competencias de la formación virtual a desarrollar. Con el fin de integrar el contenido y las actividades de aprendizaje con las herramientas tecnológicas a utilizar para que la evaluación de los procesos de aprendizaje y de los resultados coincidan.

De aquí la relevancia de también mencionar las características y cualidades del diseñador instruccional, puesto que principalmente analiza y proyecta todos los elementos estructurales en el programa de formación para proponer soluciones y estrategias para el aprendizaje del alumno. De acuerdo con Belloch (2012) "los elementos clave consisten en tener conocimientos en pedagogía, psicología del aprendizaje, psicopedagogía, entornos virtuales de enseñanza, formación a distancia y en entornos colaborativos"

Para el desarrollo de materiales didácticos en entornos virtuales se enlistan las siguientes especificaciones:

1. *Habilidades informáticas básicas.* Esto consiste en tener la competencia para enfrentar situaciones específicas en los ambientes virtuales de aprendizaje, lo que involucra tomar decisiones para adecuar los contenidos y recursos para la enseñanza.
2. *Valorar de los recursos didácticos.* Hacer una selección y valoración de los materiales en la enseñanza que será utilizados mediante la tecnología para considerar las ventajas y desventajas de que cada uno al integrarlos.
3. *Estimar las implicaciones de tiempo y trabajo.* La selección de materiales también implica el elegir las mejores soluciones para cada caso concreto y que no represente una carga adicional innecesaria.
4. *Capacidad en el uso y manejo del software específico.* El diseño de materiales en diversos formatos como textos, hipertextos, multimedia involucra tener un dominio y habilidades digitales sobre los diferentes programas disponibles en el mercado para poder crearlos o saber cómo editarlos y adecuarlos al objetivo instruccional que se persigue.

5. *Experiencia para implementar diversas metodologías.* El diseñador instruccional debe tener la competencia para hacer la selección de la metodología de enseñanza más apropiada que fomente construcción del conocimiento.
6. *Habilidades y conocimientos sobre evaluación.* La evaluación como proceso de formación implica el determinar el enfoque que se le dará al mismo si es formativo o sumativo, así como la selección de los instrumentos de evaluación más adecuados.

Si se parte de la premisa que el diseño instruccional es una guía o el hilo conductor del aprendizaje, entonces es necesario seleccionar metodologías y modelos que correspondan a los objetivos que se persiguen la institución. De este modo, el diseño instruccional garantiza que la tecnología apoye el proceso formativo y por supuesto no sustituirá la labor docente ni afectará el aprendizaje, puesto que el enfoque pedagógico en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es lo más importante para utilizar las herramientas tecnológicas como medio más no como un fin. (Belloch, 2012)

3.7 MODELO DE EVALUACIÓN DE CURSO EN LÍNEA

La evaluación es transversal a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, se centra en los objetivos y contenidos, además incluye en análisis de todos los elementos y circunstancias que inciden en el desarrollo del curso. Al tratarse de la evaluación de un curso en línea, se sugiere incluir los siguientes aspectos:

1. *Diseño y planificación del curso:* Los cursos deben pasar por un proceso previo de diseño y desarrollo en el que han planificado todos los elementos imprescindibles para ponerlo en práctica.

2. *Familiarización y uso de la plataforma* supone el proceso de familiarización e incorporación de alumnado a la plataforma educativa; se considera básico que el alumnado aprenda a manejar ese entorno para poder seguir de forma eficaz la marcha del curso.
3. *Implicación del alumnado* es el grado de implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactividad, partiendo de las posibilidades de participación de se le ofrecen.
4. *Papel de la tutoría* debe permitir que el tutor (docente) desempeñe varios roles como animador, asesoría, especialista.

Ahora bien, se pueden tener distintos tipos de cursos, con base en el tipo de curso se pueden presentar distintos indicadores para evaluarlos. De forma general se mencionan los siguientes indicadores:

1. *Acceso a la información del curso* que tiene que ver con la matriculación, alta y acceso a la plataforma
2. *Familiarización con la plataforma* que tiene que ver con navegar, descargar materiales, tareas, foros y examen.

En este mismo sentido, la evaluación de los cursos en línea propone un mejoramiento constante al momento de considerar a los diferentes roles que participan en el desarrollo y en el transcurso de dicho curso. Por ello, la investigación empírica en este contexto abona a identificar dichos factores que impactan en la educación en línea, para priorizar los relevantes y que su efectividad se alinee con los resultados de aprendizaje.

Como referencia de dicha intervención se está considerando el modelo desarrollado por Flores y López de la Madrid (2019) donde retoman estudios empíricos de referentes reconocidos en el ámbito. El modelo de evaluación se compone de las

descripciones de Flores, López y Rodríguez (2016) de las siguientes dimensiones: Pedagógica, Tecnológica, de Diseño de interfaz, de Evaluación, de Gestión y de Orientación (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019).

La dimensión *Pedagógica (DP)* comprende los elementos que conectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la instrucción o consigna de cada tarea del curso en línea. La relevancia de esta dimensión es que armoniza aquellos elementos que ofrecen coherencia y significado a la instrucción desde la perspectiva del aprendizaje. A continuación, se presentan los criterios de medición, entre ellos se encuentran los relacionados a los objetivos, las actividades instruccionales, los contenidos o recursos y la estructura del curso (Tabla 2).

Tabla 2: Dimensión pedagógica

Criterios de medición de los aspectos de la dimensión
Congruencia entre los objetivos del curso.
Claridad de los objetivos.
Calidad intrínseca de los contenidos, la cual refiere al rigor científico.
Calidad contextual de los contenidos, que se relaciona con la relevancia y actualidad de la información.
Calidad representacional de los contenidos, relacionada con el diseño y pertinencia.
Claridad y secuencia del curso.
Significación de las actividades para el estudiante.
Diversidad en las actividades que debe realizar el estudiante.
Claridad en las instrucciones de las actividades.
La interactividad alumno-alumno, alumno-docente.

Fuente: (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019)

La dimensión *Tecnológica (DT)* comprende aquellos criterios que garantiza contar con la infraestructura necesaria para que el curso se encuentre accesible a la comunidad de estudiantes y personal docente, para que responda a sus necesidades

(funcionalidad) y por último que permita las interacciones comunicativas plasmadas en el curso en línea ver Tabla 3.

Tabla 3: Dimensión tecnológica

Aspectos de la dimensión
Funcionalidad y disponibilidad del hardware.
Funcionalidad y disponibilidad del software.
Calidad en el servicio de red e internet.

Fuente: (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019)

La dimensión de *Diseño de Interfaz (DI)* comprende cómo es la visión y qué tan sencillo o complicado es su uso, lo que se refiere a la usabilidad de esta (Tabla 4).

Tabla 4: Dimensión diseño de interfaz

Aspectos de la dimensión
Disponibilidad de la plataforma.
Tiempo de respuesta de la plataforma.
Facilidad de navegación.
Formato de la interfaz.

Fuente: (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019)

La dimensión de *Diseño de evaluación (DE)* hace referencia a evaluar las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, que estas se entreguen de la forma correcta y en el tiempo establecido. Parte de esta evaluación también se encuentra la retroalimentación por parte del docente, la pertinencia, la información y la satisfacción de la evaluación por parte del estudiante (Tabla 5)

Tabla 5. Dimensión de evaluación

Aspectos de la dimensión
Retroalimentación oportuna.
Pertinencia de la evaluación.
Cumplimiento de la información para la evaluación.
Satisfacción de la evaluación.

Fuente: (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019)

La dimensión de *Gestión (DG)* conecta con aquellos aspectos de inmediatez y pertinencia y atención que el curso ofrece a los estudiantes. Es importante que existan palabras de bienvenida y que resuman los contenidos del curso para que el estudiante conozca los aspectos estudiar, esto por lo regular se presenta en la instrucción, algunas instituciones solicitan una semblanza académica del profesor, sin embargo, no se consideró en los criterios de esta dimensión, ver Tabla 6.

Tabla 6: Dimensión de gestión

Aspectos de la dimensión
Acceso oportuno al curso en línea.
Actualización del curso en línea.
Introducción al curso en línea.

Fuente: (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019)

La dimensión de *orientación al estudiante (DO)* está relacionada con la mediación educativa, y sobre todo con impregnar el ambiente virtual de aprendizaje con un toque afectivo tendiente a brindar una atención personalizada, motivante, cercana y de seguimiento permanente. Incluye los rasgos del docente sobre todo aquellos actitudinales que facilitan un rol activo para ofrecer orientación, siendo tolerante a las necesidades específicas de sus estudiantes. (Tabla 7).

Tabla 7: Dimensión de orientación al estudiante

Aspectos de la dimensión
Atención oportuna al estudiante.
Actitud del docente.
Motivación al estudiante.

Fuente: (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019)

En México se han realizado otros intentos por evaluar cursos en línea a través de expertos que se apoyan en el instrumento tipo rúbrica OSCQR por sus siglas en

inglés *Open SUNY Course Quality Review*) del OLC (*Online Learning Consortium*).
(Anexo 1). Este instrumento consta de 49 y está categorizado en seis dimensiones:

1. Información y visión de conjunto del curso
2. Tecnología y herramientas del curso
3. Diseño y composición
4. Contenido y actividades
5. Interacción
6. Evaluación y retroalimentación

Si bien, este ejercicio resulta atractivo, puede utilizarse en un segundo momento y ser ejecutado por parte del personal docente, dado que el interés es conocer la percepción de los estudiantes y el instrumento está diseñado para ser utilizado por personal calificado y con experiencia en cursos en línea.

La propuesta de Flores Guerrero y López de la Madrid resulta completa en cuanto las dimensiones consideradas, así mismo los criterios contenidos en cada una de ellas, lo convierten un instrumento con un vocabulario apropiado a estudiantes universitarios. La evaluación de los cursos en línea diseñados durante la pandemia por los docentes de inglés, se considera que es uno de los elementos que puede contribuir para mejorar su calidad y pertinencia dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje de oferta educativa de la IESP, sin embargo se está consciente de que muchos de estos profesores, no contaban con habilidades, ni conocimiento en el diseño instruccional de un curso virtual, tampoco de como ejercer la docencia en este entorno y mucho menos de las modos de aprender en la virtualidad.

4 MARCO METODOLÓGICO

Packer (2016) menciona que, la modalidad de investigación social debe tomar conciencia de la importancia que tiene la coherencia entre los principios que postula, las metodologías que emplea y los fines sociales que ha de alcanzar para comprender la forma en que se constituyen los fenómenos.

Con base en ello, el marco metodológico debe aportar los pasos, fases o elementos que condujeron la recolección de información, si bien se debe garantizar cierto rigor científico, más allá de este rasgo, debe ayudar en la comprensión de los fenómenos sociales, el mismo autor, alude el concepto de investigación con un interés emancipatorio, hace énfasis en que se requiere una actitud reflexiva y crítica frente a las tensiones sociales que viven los sujetos en su vida cotidiana (Moreno Acero, 2017).

El presente diagnóstico es un tipo de investigación social, con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) que cumple con la siguiente secuencia de pasos:

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

La necesidad de realizar el diagnóstico es porque tras la masificación del uso de las TIC y pertinencia de su empleo en el mundo educativo, es indispensable el contribuir a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. En medio de la pandemia COVID 19, se demandó distintos protagonismos entre el profesorado y el alumnado. No obstante, este tránsito ha sido arduo y por demás difícil al haberse establecido sobre una estructura y una cultura académica tradicional. Por lo que, para indagar y obtener información que sea de valor para el desarrollo y propuesta del programa de actualización de formación del profesorado, es necesario conocer el desempeño docente y su actitud ante el cambio y transformación de sus prácticas educativas.

Para este diagnóstico se establecieron dos informantes distintos, tanto la aportación del docente como del estudiante mismo. Puesto que, los profesores se enfocan en una educación que pone énfasis en los contenidos, lo que corresponde a la educación tradicional, la cual consiste en la transmisión de conocimientos donde el profesor deposita conocimientos en la mente del educando. Paulo Freire, uno de los más agudos críticos, la calificó de bancaria puesto que el alumno es visto como un depositario de informaciones (Kaplún G. , 2006). Por ello, es de gran relevancia el dirigir la mirada a la experiencia del alumno y evaluar desde su perspectiva los cursos de los cuales es receptor y considerar paradigmas de aprendizaje centrados en el alumno, un modelo de educación centrado en la persona que aprende y poner el énfasis en el proceso, para que el alumno reflexione y se cuestione constantemente y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad y orienten el rumbo de la modalidad actual. (Gómez Rey, Barbera, & Fernandez Navarro, 2016)

4.1 UNIVERSO Y MUESTRA

El diagnóstico se realizó en la IESP en el Edo. Michoacán la cual, integró la plataforma educativa Moodle como herramienta principal para la gestión de los cursos que fusionaron tanto la atención por parte del docente de manera síncrona mediante videollamadas como el elemento asíncrono, en donde los cursos disponibles en Moodle permitían subir contenido y recibir las evidencias de aprendizaje del alumnado. Por lo que, para fines de este estudio se enfocó en las asignaturas de inglés como segunda lengua y la enseñanza del inglés técnico para alumnos de la Licenciatura de Fisioterapia y Rehabilitación.

De tal manera que para el acercamiento con docentes se entrevistaron a los profesores que forman el 100% de la planta docente de la academia de inglés, tres en total quienes atienden a una población de 229 alumnos que cursan las asignaturas de inglés. Como segundo informante están los alumnos que tienen acceso a los cursos en línea de las materias de inglés, a quienes se les facilitó un cuestionario utilizando la plataforma de *Google Forms* facilitando la liga de acceso en las clases síncronas al final del semestre para que los alumnos contestarán de forma voluntaria, de los cuales se obtuvo respuesta de 155 estudiantes, lo que representa una participación del 67.7% de la población total.

4.2 DISEÑO DE INSTRUMENTO

En este diagnóstico tuvo como objetivo vislumbrar las características del entorno del docente, así como la situación real de las interacciones que se suscitan en la comunidad y el espacio educativo. Bronfenbrenner y Evans (2000) constituyeron el modelo sistémico-ecológico, el cual contribuyó a la concepción e investigación de los contextos educativos, desde el escenario natural de los aprendizajes con un enfoque sistémico del contexto. Es decir, el docente se ve influido por un espacio ecológico más extenso al de su salón de clases o comunidad educativa (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

En este caso, lo primordial del diagnóstico fue detectar los elementos y factores que influyen en la actualización docente y para ello fue necesario tener un acercamiento más personal mediante la entrevista, la cual va a permitió tener un conocimiento más certero.

El diagnóstico contó con un conjunto de instrumentos y medios, a través de los cuales, permitieron recolectar la información. Dichas técnicas de recolección de datos se clasificaron en cualitativas, cuantitativas. La investigación cuantitativa, por medio del desarrollo del *Cuestionario* permitió recolectar datos exactos, puesto que las técnicas son estandarizadas y sistemáticas. Mientras que la investigación cualitativa, *la Entrevista semiestructurada* y las *Preguntas abiertas* permitieron obtener información sobre el contexto y las características de los fenómenos sociales.

La entrevista semi-estructurada. Esta herramienta flexible de evaluación, exploración y comprensión sirvió para tener un conocimiento integral del desempeño docente. La cual, permitió generar confianza con el interlocutor mediante la recopilación de

la información mediante una conversación profesional, en la que se pudo conocer el punto de vista educativo del docente. La entrevista semiestructurada, como instrumento para el diagnóstico exploratorio, tiene la característica de permitir conocer las prácticas docentes en relación con su contexto actual. Esto se debe a que, la entrevista en sí se define como una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Si bien, como instrumento técnico es de gran utilidad para recabar datos para investigaciones con enfoque cualitativos, la entrevista va más allá. Puesto que, permite generar hasta cierto punto un vínculo con el entrevistado porque también para él es un descubrimiento del entorno en el que se encuentra y quizás no se había cuestionado sobre ciertos aspectos de su práctica.

De hecho, parte de eso está la mayéutica, método socrático en el cual mediante preguntas el maestro promueve que el alumno descubra el conocimiento y es considerado como antecedente para tener acceso al conocimiento público. Por ello, la entrevista se puede definir como una conversación que tiene un fin en específico, es un diálogo coloquial que incluye elementos visuales para obtener información útil y que facilite la recolección de la información para resolver la pregunta de investigación. Por tanto, el entrevistador debe prestar atención del comportamiento no verbal y de las reacciones ante las respuestas del informante para no intimidar o en algunos casos propiciar restricciones en los testimonios del informante. Este instrumento técnico se basa en un cuestionario para que se puedan aclarar dudas durante el proceso y la información sea de mejor calidad. En los estudios descriptivos y en las fases de exploración permite conseguir los significados que los informantes asignan al tema que se está abordando. Por ello, el entrevistador debe conservar una actitud activa durante el proceso, para que pueda interpretar a detalle el discurso del informante.

Otra característica de la entrevista semiestructurada es que facilita un grado mayor de flexibilidad y esto se debe a que las preguntas planeadas, pueden ajustarse a los entrevistados y de esta manera motivar la participación del interlocutor, e incluso identificar cuando no se tiene claridad en algún tema en específico. Se considera que, las entrevistas semiestructuradas proveen de uniformidad para alcanzar interpretaciones conforme con los objetivos del estudio. Este tipo de entrevista también facilita que el informante de su punto de vista de manera más abierta que por el contrario sería limitante en un formato estandarizado (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013).

Para ello, la entrevista se compuso de las siguientes fases:

1. *Preparación:* Se planificaron los aspectos organizativos de la entrevista como los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria.
- Convocatoria: Como parte de la convocatoria se consideró el juicio de los expertos como estrategia de evaluación puesto que estos permitirían brindar una mayor información y una mejor calidad de las respuestas. Parte de esta validación incluyeron dos criterios estructurados: el Biograma y el Coeficiente de Competencia Experta. Para la primera, se consideró la trayectoria de docente, años de servicio, formación inicial, acciones formativas para su pertinencia en su labor como experto. El segundo (Coeficiente de Competencia Experta) consiste en que el experto autoevalúe su nivel, formación y argumentos sustentados para argumentar conocimientos sobre el objeto de estudio (Garrote & Rojas, 2015).
- Diseño del guion de la entrevista (preguntas guía):

- ¿Cuáles son tus responsabilidades como docente y para la Academia de inglés?
- ¿Podrías compartir las actividades que te involucra tu práctica docente en el contexto actual?
- ¿Cuál es la carga horaria que tienes frente a grupo y si impartes clase en alguna otra institución?
- ¿Cuál es tu formación y qué capacitación o actualización has tenido referente a tu labor docente?
- ¿Qué nivel de dominio del idioma impartes en tus clases?
- ¿Recibiste alguna capacitación de Moodle?
- ¿Cómo utilizas Moodle en tus clases?
- ¿Cómo consideras que es el grado de efectividad de la integración de Moodle a tu clase?
- Comentarios adicionales

2. *Apertura.* En la entrevista con el informante se plantean los objetivos que se buscan y el tiempo de duración.

3. *Desarrollo.* Se intercambió información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad.

4. *Cierre.* Se promovió que el informante recapitule mentalmente lo que ha dicho para que profundizara o mencionara información faltante. Por último, se agradeció al informante su participación en el estudio.

El cuestionario. Para instrumento de opinión para la evaluación de los cursos en línea por parte del alumnado se utilizó la escala tipo Likert, es un tipo de escala utilizada en investigaciones de ciencias sociales, surge en 1932 por Rensis Likert específicamente para evaluar actitudes, por lo tanto puede ser utilizada para medir variables cualitativas; consiste en una colección de ítems donde el informante señala su posición o actitud en una valoración ordinal (Matas, 2018).

Esta escala incluye respuestas numéricas del 1 al 5 puntos, lo que indicando a la izquierda el número 1 como *en desacuerdo* y el número 5 hacia la derecha como *de acuerdo*, siendo el número 3 el punto neutral.

Por lo tanto, la escala tipo Likert, es un instrumento que permite obtener datos relativos a la investigación, para conducir a la recolección de información que permita realizar una propuesta de solución sobre un programa formativo para docentes. Un aspecto importante sobre la escala de Likert es la valoración de las opiniones como manifestaciones de la afectividad de enfoque cuantitativo. Dicho instrumento permite obtener información sobre las creencias de los alumnos. La escala Likert ha tenido una mayor aceptación en la investigación puesto que además de constar de mayor objetividad, no implica una preparación compleja, manifiestan altos índices de fiabilidad además de que el número de reactivos necesarios para su elaboración es menor que en otras escalas como la de Thurstone (UNAM, 2017). Otra característica de esta escala es que no tiene manipulación de variables por lo tanto no tiene relaciones de causa y efecto, sino que describe y observa. De tal forma que, señala las diferencias entre cada ítem y esto conlleva que los informantes proveen de información donde manifiestan si difieren en un determinado ítem o no (Puebla Espinosa, 2014).

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario de la autoría de Flores Guerrero y López de la Madrid (2019) que se compone de 28 reactivos (Tabla 8) cerrados, clasificados en las seis dimensiones del modelo de evaluación: *DP, DT, DI, DE, DG y DO*, así como dos preguntas abiertas para recuperar la opinión de los estudiantes de forma cualitativa. Para los reactivos cerrados se utilizó una escala tipo Likert con 5 categorías de respuesta, que van desde 1= Totalmente en desacuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019).

Tabla 8: Cuestionario para la recolección de datos

Reactivos	1	2	3	4	5
1. Existe congruencia entre los objetivos del curso con el desarrollo de este.					
2. Tiene con claridad cuáles son los objetivos del curso.					
3. La calidad de los contenidos se justifica con base científica o verídica.					
4. La calidad contextual de los contenidos se relaciona con la relevancia y actualidad de la información.					
5. La calidad que se presenta de los contenidos tiene relación con el diseño y pertinencia.					
6. Existe claridad y secuencia del curso.					
7. Las actividades propuestas son relevantes para su vida cotidiana.					
8. Existe diversidad en las actividades que debe realizar.					

Reactivos	1	2	3	4	5
9. Existe claridad en las instrucciones de las actividades.					
10. Existe interactividad entre alumno-alumno y alumno-docente.					
11. Cuenta con funcionalidad y disponibilidad de equipo de cómputo.					
12. Cuenta con funcionalidad y disponibilidad de la plataforma de Moodle.					
13. Cuenta con calidad en el servicio de red e internet.					
14. Es accesible el ingreso de plataforma Moodle.					
15. Es adecuado el tiempo de respuesta de la plataforma.					
16. La interfaz del curso le facilita la navegación.					
17. Cuenta con retroalimentación oportuna por parte de su profesor.					
18. Considera que es congruente el sistema de evaluación.					
19. Recibió información sobre cómo sería su evaluación.					
20. Está satisfecho con la evaluación.					
21. Cuenta con acceso oportuno al curso en línea.					

Reactivos	1	2	3	4	5
22. Existe actualización del curso en línea.					
23. Le brindaron una introducción al curso en línea.					
24. Cuenta con atención oportuna como estudiante.					
25. Actitud del docente es congruente con el curso en línea.					
26. Se siente motivado con el curso en línea.					
27. Lo que más le agrada/desagrada de esta modalidad de aprendizaje es...					
28. Lo que sugeriría de esta modalidad de aprendizaje es...					

Fuente: (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019)

5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1 ENTREVISTAS A DOCENTES

El diagnóstico arrojó los siguientes resultados con base en las entrevistas de los docentes y la aplicación de los cuestionarios a los alumnos. De las entrevistas, se encontró que los entornos en los que interactúa el docente tienen gran relevancia en su actuar, desde lo que confiere a su vida personal como interpersonal, hasta aspectos culturales de una determinada zona o región. Los docentes entrevistados quienes imparten la asignatura de la enseñanza del inglés como segundo idioma. Todos ellos, con un promedio de 22 horas frente a grupo y con una diversidad de grupos para la enseñanza desde un nivel básico (A1) del Marco Común Europeo de Referencia hasta un nivel intermedio (B1) en dichos niveles promueven que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas y los docentes disponen de un horario de enseñanza desde las 7:00 horas hasta las 13:00 horas en promedio.

Las preguntas se orientaron en conocer cómo están integrando actualmente la plataforma educativa Moodle y conocer sus percepciones y necesidades. Los resultados fueron diversos principalmente asociados a las habilidades digitales de los docentes. Los profesores que externaron tener complicaciones con la plataforma fueron aquellos que tienen un mayor tiempo en servicio en la institución, en contraste con los de reciente ingreso. Las complicaciones consistían en que, pese a que recibieron una capacitación técnica, la plataforma presentaba fallas o era poco práctica para la evaluación de los alumnos. Otros comentarios de los docentes en general era que desconocían que tenían que respaldar su información, puesto que la gran mayoría de profesores que desarrollaron su curso en la plataforma, al final del ciclo era eliminada de Moodle por parte del Departamento de Sistemas por falta

de espacio en el servidor, ocasionando desmotivación en los profesores, puesto que al inicio de cada semestre debían de montar su contenido nuevamente y algunos de ellos perdieron recursos e información.

Dentro de las entrevistas se detectaron docentes que mostraron su agrado por integrar la tecnología y mencionaron que les resulta más práctico que en la educación presencial, puesto que para proyectar algún recurso multimedia tenían que disponer de la sala audiovisual o de la sala de cómputo lo que implicaba una gestión previa; en contraste con, su escenario actual que tienen la facilidad de proyectar todo tipo de recursos. Por último, los docentes no están en igualdad de circunstancias para desarrollar su trabajo remoto, algunos de ellos asisten a la institución para disponer de un equipo y de internet y otros de ellos trabajan desde casa, pero han tenido complicaciones con la red, así como con el funcionamiento de sus equipos.

Por lo cual, la virtualización en este contexto se ha comportado como una extensión del aula presencial, lo que implica una comunicación cotidiana permanente con los alumnos que se establece desde la distancia, principalmente por correo electrónico y por video llamada. Los profesores compartieron que utilizan recursos didácticos de manera virtual, inclusive siguiendo recomendaciones de otros docentes para distribuirles los contenidos a sus alumnos, pero no enfatizaron cómo los estudiantes gestionan su conocimiento o desarrollan su creatividad o innovación. La mayor parte de la conversación se dirigió a cómo ellos se sentían, las complejidades de trabajo en esta modalidad, la necesidad de que los alumnos entreguen sus trabajos a tiempo o la diversidad de formatos que usan los alumnos complicando la evaluación de sus tareas.

5.2 EVALUACIÓN DE LOS CURSOS EN LÍNEA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO

De igual forma este diagnóstico evalúa el curso en línea como la obra didáctica – pedagógica que el docente creó en el contexto de la crisis sanitaria como respuesta urgente a una condición no prevista, el informante es el alumno y a continuación se comparten los resultados obtenidos.

La confiabilidad de la escala se midió con el coeficiente *Cronbachs Alpha*. "El resultado obtenido para los 28 reactivos fue de 0.94, lo que indica una confiabilidad alta (George & Mallery, 2016). Para cada dimensión, el coeficiente Alfa de la mayoría de estas alcanzó el mínimo aceptable de 0.79 (George & Mallery, 2016): La dimensión pedagógica=0.93; la dimensión tecnológica=0.74; la dimensión de diseño de interfaz=0.73; la dimensión de evaluación=0.86; la dimensión de gestión=0.77 y la dimensión de orientación=0.70.

El análisis de los datos cuantitativos se efectuó mediante el paquete estadístico de *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*² versión 28 de *International Business Machines Corporation (IBM)* en una versión gratuita (IBM, 2021).

Para la validez de constructo se ejecutó un análisis de componentes principales con los ítems de las seis dimensiones con la rotación Varimax. Los resultados mostraron que los seis componentes explican el 45,2% de la varianza, con cargas entre 0.559 y 0.784. De acuerdo con Méndez y Rondón (2012), una correlación ítem-factor entre 0.5 y 0.7 es considerada como un aporte significativo y mayor a 0.7 como relevante (Mendez Martínez & Rondón Sepulveda, 2012). La prueba de KMO y Barlett dio como resultado un Chi cuadrado (2261, 488) y una significación 0.001, lo que sugiere

² Versión SPSS en <https://www.ibm.com/mx-es/analytics/spss-trials>

que la matriz es adecuada para ejecutar el análisis factorial. Mientras que la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de dio como valor 0.886.

Para el análisis de los datos cuantitativos se realizó con base en el desarrollo en el índice por criterio y de dimensión de (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019). El cual consisten en, sumar los resultados de la multiplicación de todas las frecuencias por su valor del 1 al 5, donde se hizo un cálculo sobre la proporción en función del valor máximo que podía tener cada criterio. Para el índice por dimensión, se promedió el valor de los índices de los criterios que la integran. Basados en la interpretación cualitativa de (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019) las categorías fueron las siguientes: de 0 a menos de 6, malo; de 6 a menos de 7, regular; de 7 a menos de 8, aceptable; de 8 a menos de 9, notable; de 9 a 10, excelente. Por lo tanto, en las tablas de resultados el valor máximo es de 10 puntos, lo que corresponde que todos los alumnos encuestados coinciden con el criterio a evaluar.

En cuanto al análisis cualitativo de las preguntas abiertas se utilizó el paquete de software informático de análisis de datos cualitativo producido por QSR International: *NVIVO*³ se optó por este software por ser el sugerido por las autoras de referencia, porque es un intuitivo, reconocido en el uso de datos cualitativos y se tiene la posibilidad de uso gratuito durante un plazo limitado. Con dicho software se analizaron 131 respuestas de la primera pregunta abierta, mientras que del segundo cuestionamiento 117 respuestas. Lo que nos da un 84,5% de participación en el primer reactivo mientras que en el segundo del 75% de participación, el resto no proporcionaron respuestas a las preguntas abiertas.

³ Versión gratuita de NVivo en <https://nvivo-spain.com/descarga-nvivo/>

Resultados por dimensión

Los resultados obtenidos por parte de los alumnos y sus percepciones son relevantes puesto que muestran sus aceptaciones relacionadas a los cursos en línea que se ofertan actualmente, en las siguientes tablas (Tabla 9 a 16) se presentan los índices de evaluación correspondiente a cada criterio que forman parte de cada una de las dimensiones y en el análisis se incluyen las aportaciones cualitativas de los alumnos.

Pedagógica (DP): Esta dimensión presenta un promedio de 5.3 (Tabla 9), por lo cual menor a 6 es considerado como malo, de acuerdo con (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019). Por tanto, se puede decir que los alumnos no están del todo conformes con las actividades que deben realizar principalmente otorgando la calificación más baja a este criterio un 4.1, seguido por la claridad en las instrucciones de estas con un 4.3 de índice. Lo que quiere decir, que las aportaciones que los alumnos hicieron a esta dimensión son de gran relevancia puesto que el enfoque pedagógico es la columna vertebral de un curso en línea. Así que, los alumnos no tienen claro cuáles son los *objetivos* de los cursos y consideran que los temas abordados se ven con superficialidad y no hay profundidad en ellos.

Relacionado con los *contenidos*, uno de los cuestionarios se pronunció con preocupación sobre el programa que se está siguiendo, compartiendo: “revisen qué imparten los profesores y modifiquen el plan de estudio para que sea más rico en contenido de calidad y que no se sienta como una materia de relleno” (cuestionario 7). Este comentario tiene trascendencia en el sentido, que la gran mayoría de las propuestas sobre diseño instruccional establecen que debe de existir un plan determinado previo a comenzar son los siguientes pasos y por tanto los alumnos no perciben dicho programa y lo reciben como un contenido de baja calidad. Por otro lado, pese a que reciben información y consideran que es más accesible mediante

una herramienta digital, cuestionan la cantidad que reciben, si esta tiene una relevancia técnica para sus áreas de conocimiento, así como la veracidad de la misma: "se proporcione las fuentes de dónde extrajo la información presentada" (cuestionario 71).

En cuanto a las *actividades*, que es la categoría más baja, con un promedio de 4.8, sus comentarios tuvieron una tendencia negativa puesto que ellos consideran que les gustaría realizar más actividades. Esto, es un indicio de que consideran su rol pasivo puesto que la gran mayoría de los comentarios fueron dirigidos a desarrollar actividades que los mantengan activos, que relacionen con la practicidad de su área de conocimiento e insisten en utilizar herramientas digitales interactivas para consultar la opinión de los alumnos, tanto para reforzar conocimiento como para promover la competencia como lo es la plataforma (Kahoot, 2021).

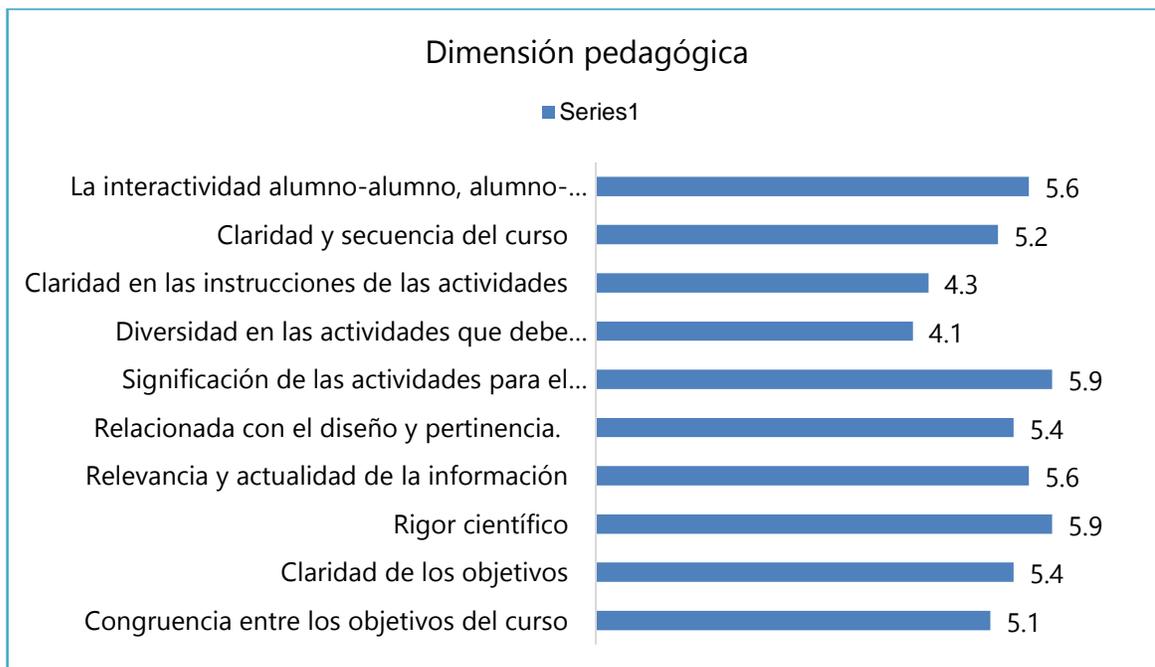
En cuando a la *secuencia* del curso, no hubo comentarios negativos al respecto salvo el cuestionario 34 quien por problemas de conectividad se le complica la continuidad de las lecciones, este aspecto está más relacionado con conexión. Aunque, como área de oportunidad el curso debería de considerar estos casos y marcar la secuencia del avance en ellos. Por último, sobre la *interactividad* los comentarios estuvieron dirigidos a la interacción presencial, a la gran mayoría no le gusta esta dinámica a distancia, pese a que consideran que tienen atención de sus profesores.

Tabla 9. Resultados dimensión pedagógica

Pedagógica		
Criterios	Índice de Evaluación	Promedio de Criterio
Criterios relacionados con los objetivos		5.2
Congruencia entre los objetivos del curso.	5.1	
Claridad de los objetivos.	5.4	
Criterios relacionados con los contenidos		5.6
Calidad intrínseca de los contenidos, la cual refiere al rigor científico.	5.9	
Calidad contextual de los contenidos, que se relaciona con la relevancia y actualidad de la información.	5.6	
Calidad representacional de los contenidos, relacionada con el diseño y pertinencia.	5.4	
Criterios relacionados con las actividades		4.8
Significación de las actividades para el estudiante.	5.9	
Diversidad en las actividades que debe realizar el estudiante.	4.1	
Claridad en las instrucciones de las actividades.	4.3	
Criterios relacionados con la estructura de curso		5.2
Claridad y secuencia del curso.	5.2	
Criterios relacionados con la interactividad		5.6
La interactividad alumno-alumno, alumno-docente.	5.6	
Promedio de la dimensión		5.3

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

Gráfica 1 Resumen de dimensión pedagógica



Diseño: Valádes Cendejas, 2021

Tecnológica (DT): Esta dimensión presenta igualmente a la anterior, un promedio de 5.3 (Tabla 10), nuevamente es considerado como *malo*, de acuerdo con (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019). Aunque, uno de los criterios el relacionado con la disponibilidad de hardware obtuvo una evaluación regular por obtener un 6.1 como índice, lo que quiere decir que la gran mayoría de los alumnos cuentan con un dispositivo con el cual conectarse, pero su *calidad en el servicio de internet* obtuvo un 3.8 de índice, un tanto bajo con el resto de los demás criterios. La gran mayoría de los alumnos externaron comentarios relacionados sobre el servicio de internet, principalmente que les gustaría recibir mayor comprensión y no ser sancionados por no contar con la conexión para realizar los exámenes en el momento que están programados, puesto que todos los exámenes están programados en Moodle y solamente están disponibles en un tiempo determinado. Sumado a esto, relacionan

las fallas del servicio de internet con la comprensión de los temas y la concentración con sus actividades. Otros comentarios estuvieron dirigidos dar sugerencias y recomendaciones como es el caso del cuestionario 73: "Que se compartieran las clases previamente grabadas". Sobre la *disponibilidad del software* no hubo mayores comentarios aun así obtuvo un 5.9 considerándolo como malo.

Tabla 10: Resultados de la dimensión tecnológica

Tecnológica	
Criterios	Índice de Evaluación
Funcionalidad y disponibilidad del hardware.	6.1
Funcionalidad y disponibilidad del software.	5.9
Calidad en el servicio de red e internet.	3.8
Promedio de la dimensión	5.3

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

Diseño de Interfaz (DI): Esta dimensión es de las más castigadas puesto que obtuvo en promedio un 3.9 (Tabla 11), esto es nuevamente considerado como *malo*, de acuerdo con (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019). Los comentarios hechos por los alumnos señalan sobre la *facilidad de navegación y formato de la interfaz* fueron sobre que no consideran que la plataforma empleada sea diseñada para el aprendizaje y la práctica del inglés, interesante observación puesto que la plataforma de Moodle ha sido utilizada por diversas Instituciones y Universidades como herramienta principal para la gestión educativa, lo que enfatiza que el diseño visual no es agradable para los alumnos puesto que la gran mayoría de los comentarios iban dirigidos a la fatiga visual derivado de la presentación de los contenidos así

como de los colores utilizados en la plataforma puesto que carecen de diseño o de una presentación más adecuada para el aprendizaje. Otros comentarios fueron dirigidos a que la plataforma tiende a caerse o no dar servicio de manera frecuente por lo que el *tiempo de respuesta de la plataforma* tuvo un índice de los más bajos con un 2.8 como resultado.

Tabla 11: Resultados dimensión diseño de interfaz

Interfaz	
Criterios	Índice de Evaluación
Disponibilidad de la plataforma.	5.5
Tiempo de respuesta de la plataforma.	2.8
Facilidad de navegación y formato de la interfaz	3.4
Promedio de la dimensión	3.9

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

Evaluación (DE): Esta dimensión obtuvo el promedio más alto de todas, con 5.75 de índice (Tabla 12), pese a que no alcanzo el 6, está muy cerca de entrar en la categoría de *regular* conforme a lo que (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019) establecieron. En este sentido, los alumnos consideran *regular* el *cumplimiento de la información para la evaluación*, lo que implica que fueron notificados sobre cómo serían evaluados, percibiendo una cierta transparencia en este segmento. Respecto a *retroalimentación oportuna*, no existieron comentarios adicionales salvo la evaluación que compartieron de manera cuantitativa dando un 5.8 como índice. Lo que sí externaron los alumnos, fue su preocupación por expresar sus conocimientos y que esto se reflejara en la evaluación, por lo que refiere a la *pertinencia de la evaluación* no consideran que este evidenciando su avance. Por ello, la *satisfacción*

fue de 5.0, retomando los comentarios textuales, el cuestionario 49 comparte: “Me siento frustrada porque no puedo expresar mis conocimientos de inglés adecuadamente en la evaluación” que no está de acuerdo del todo con la evaluación.

Tabla 12: Resultados de la dimensión evaluación

Evaluación	
Criterios	Índice de evaluación
Retroalimentación oportuna.	5.8
Pertinencia de la evaluación.	5.0
Cumplimiento de la información para la evaluación.	7.2
Satisfacción de la evaluación.	5.0
Promedio de la dimensión	5.75

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

Gestión (DG) : Esta dimensión obtuvo un promedio de 5.0 (Tabla 13), evaluado como *malo* (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019). Los alumnos tuvieron comentarios dirigidos a la crítica sobre la modalidad más que al curso en sí, puesto que consideran cansado y tedioso el estudiar en línea, sin embargo, hubo señalamientos donde reconocen que pese a esta circunstancia el docente frente a grupo tuvo un desempeño adecuado. Aunque, esta dimensión se enfatiza más en el *acceso* al curso y si hubo *actualización* de este o una *introducción* a este. Lo que permite visualizar que los alumnos no tienen mayor comentario sobre la *gestión* en de los cursos en línea en sí, tampoco brindaron retroalimentación cualitativa si recibieron una introducción a sus cursos en línea, lo que, interpretando por los resultados cuantitativos evaluado como *malo*, no se visualiza mayor indicio de que se haya ejecutado esta práctica.

Tabla 13: Resultados de la dimensión gestión

Gestión al estudiante	
Criterios	Índice de Evaluación
Acceso oportuno al curso en línea.	5.8
Actualización del curso en línea.	4.6
Introducción al curso en línea.	4.7
Promedio de la dimensión	5.0

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

Orientación al Estudiante (DO): Esta dimensión obtuvo un promedio de 4.7 (Tabla 14), evaluado como *malo* (Flores Guerrero & López de la Madrid, 2019). Los alumnos se pronunciaron repetitivamente sobre la *motivación donde* mencionan que no se sienten motivados debido a que no es la misma dinámica como en la presencialidad. Respecto a la atención al estudiante, el índice fue malo nuevamente, aunque se contrasta con el criterio de la actitud del docente, el cual obtuvo un resultado alto en comparación con el resto de los criterios de las demás dimensiones con un 6.6 de índice, haciendo de esta evaluación como regular. “Me agrada la atención que brinda la *teacher*, explica muy bien y es constante con las dudas que tenemos. Aclara y explica cada duda que hay” (cuestionario 98). Incluso, los alumnos compartieron que les hubiera gustado conocer a sus profesores de manera presencial: “Que no tuve la oportunidad de conocer a la *Teacher* de inglés y a mis compañeros” (cuestionario 121).

Tabla 14: Resultados de la dimensión orientación al estudiante

Orientación al estudiante	
Criterios	Índice de Evaluación
Atención oportuna al estudiante.	4.8
Actitud del docente.	6.6
Motivación al estudiante.	2.8
Promedio de la dimensión	4.7

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

La percepción de los estudiantes contribuye a demostrar que los cursos en línea de inglés diseñados por profesores de IESP en el contexto de la pandemia COVID 19, no cumplen con la idoneidad en las dimensiones indispensables para un óptimo ejercicio de la docencia en la modalidad virtual.

A continuación, se presenta una propuesta remedial a los resultados encontrados en el diagnóstico, tendiente a fortalecer las competencias de los docentes a través de acciones formativas y de actualización contenidas en un programa de capacitación.

6 PROPUESTA DE SOLUCIÓN

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas se concibió los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁴ (ODS) plasmados en la agenda 2030. Son 17 ODS, el ODS 4, menciona “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Para este fin, los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes (UNESCO, 2019).

Cada institución educativa que reconozca la educación como un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos siendo esencial la educación para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible y valore a sus docentes como la columna vertebral que sostiene al sistema educativo, comprenderá que la formación del profesorado y su perfeccionamiento es esencial para impactar de forma positiva en un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

El supuesto subyacente es que los docentes con competencias sólidas en el uso de las TIC podrán obtener un mejor aprovechamiento de estas para reforzar los sistemas educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje efectivo y de calidad. Para la UNESCO, el uso de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles. En el caso de los docentes lo obliga a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento.

⁴ Objetivos de Desarrollo Sostenible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

La presente propuesta de solución, es un programa de actualización y formación docente, el cual se conecta con los desafíos que la pandemia impuso a los docentes para transitar de forma ágil y efectiva de la modalidad presencial a la virtual, con los resultados del diagnóstico realizado desde la percepción de los estudiantes y el discurso de los docentes acerca de cómo vivieron esta abrupta adaptación al uso de las TIC, la producción de sus cursos en línea y el ejercicio de la docencia.

6.1 FUNDAMENTACIÓN

En México, a diferencia de lo que se le exige al docente en educación básica, el profesor de educación superior no requiere un título de formación docente para poder dedicarse a la enseñanza. Por lo general, se trata de profesionistas de distintas disciplinas a quienes se contrata como docentes por ser expertos en los campos de conocimiento específicos que están ligados a su profesión. De hecho, el profesorado universitario llega a la docencia sin una preparación pedagógica específica (Benedito Antolí, Imbernón Muñoz, & Félez Rodríguez, 2001). Se considera que su formación profesional es suficiente para dedicarse a la enseñanza de la disciplina respectiva, y que la formación pedagógica es un elemento deseable, más no indispensable. Paradójicamente, la cualificación educativa que necesita un docente resulta proporcionalmente inversa a la etapa del sistema educativo donde ejerce su docencia.

Como resultado, las instituciones de educación superior contratan profesorado que no posee cualificación didáctica alguna (o que escasamente cuenta con ella), y que su inmersión en la práctica de la docencia se produce de forma atropellada y poco adecuada, acudiendo frecuentemente a los modelos de profesorado que vivió

durante sus años de estudiante. Existe la necesidad de proponer alternativas de actualización docente para los profesores de educación superior, que permitan poner las condiciones para el desarrollo de competencias profesionales específicas del docente universitario:

- a. Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales.
- b. Competencias referidas a actitudes.
- c. Competencias referidas a capacidades creativas.
- d. Competencias de actitudes existenciales y éticas.

Por ende, la formación docente al menos debe garantizar la actualización disciplinar, pedagógica y tecnológica, respetando la autonomía y libertad para transitar en ella conforme a su ritmo y necesidades y sentar las bases para que él sea capaz de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de educación virtual. En tiempos pandémicos la emergencia y el protagonismo de las TIC en procesos educativos pone en relieve la importancia del talento docente como uno de los factores de éxito en la modalidad virtual, es por ello por lo que la formación en procesos educativos mediados por el uso de la tecnología es una apuesta hacia la renovación de la competencia pedagógica del docente (Roldán L, 2014, pág. 147).

La sociedad actual, el sistema educativo mexicano y las IES requieren docentes creativos, innovadores y proactivos para el diseño de experiencia de aprendizaje, conscientes de que la tecnología no los reemplazará, sino que complementa sus tareas, para ello se requiere de una sólida formación pedagógica en innovación pedagógica, habilidad para aprender a aprender, perfil global, inclusión igualdad y cultura de paz, flexibilidad en su práctica educativa, manejo de TIC, conocimientos y habilidades para la tutoría, formación integral.

Una opción para dar respuesta a las necesidades de formación del docente, se recupera la experiencia que aportó la UNESCO. LA UNESCO elaboró el Marco de Competencias de los Docentes (MCD) como una herramienta para guiar la formación inicial y permanente acerca del uso de las TIC. El MCD consta de 18 competencias organizadas en torno a los seis aspectos de la práctica profesional de los docentes con tres niveles de uso pedagógico de las TIC.

El primer nivel es de *adquisición de conocimiento* e implica:

1. Determinar si sus prácticas pedagógicas se corresponden con las políticas nacionales y/o institucionales y favorecen su consecución.
2. Analizar normas curriculares y determinar cómo se pueden utilizar pedagógicamente las TIC para responder a dichas normas.
3. Elegir adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje.
4. Definir las funciones de los componentes de los equipos informáticos y de aplicaciones comunes de productividad y ser capaces de utilizarlos.
5. Organizar el entorno físico de modo tal que la tecnología sirva para distintas metodologías de aprendizaje de manera inclusiva y
6. Utilizar las TIC para su propio desarrollo profesional.

El segundo nivel es de profundización de los conocimientos, pueden crear entornos de aprendizaje de índole colaborativa y cooperativa, centrados en el educando.

Los docentes que dominan esta competencia de nivel de *profundización de los conocimientos* pueden:

1. Idear, modificar y aplicar prácticas docentes que apoyen las políticas institucionales y/o nacionales, los compromisos internacionales y prioridades sociales.

2. Integrar las TIC de forma transversal entre las asignaturas, la enseñanza, los procedimientos de evaluación y los niveles de cada curso y crear un entorno de aprendizaje propio en el que los alumnos demuestran que han alcanzado los niveles requeridos por el currículo.
3. Idear actividades de aprendizaje basadas en proyectos utilizando las TIC, estas ayudarán a los alumnos a crear, aplicar y seguir planea de proyecto y a resolver problemas complejos.
4. Combinar diversos recursos y herramientas digitales a fin de crear un entorno digital integrado de aprendizaje, para ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades de resolución de problemas y reflexión de alto nivel.
5. Utilizar las herramientas digitales de forma flexible para facilitar el aprendizaje colaborativo, gestionar a los alumnos y otras partes involucradas en el aprendizaje y administrar el proceso.
6. Utilizar la tecnología para interactuar con redes profesionales con miras a su propio desarrollo profesional.

El tercer nivel es de *creación de conocimiento* los docentes son competentes para modelar buenas prácticas y crear entornos de aprendizaje propicios para los alumnos creen nuevos conocimientos para construir sociedades más armoniosas, plenas y prósperas.

Los docentes que dominan las competencias del nivel de *creación de conocimiento* pueden:

1. Efectuar una reflexión crítica acerca de las políticas educativas tanto institucionales como nacionales, proponer modificaciones, ideas, mejorar y anticipar los posibles efectos de dichos cambios.

2. Determinar las modalidades óptimas de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando con miras a alcanzar los niveles requeridos por un currículo multidisciplinario.
3. Determinar los parámetros del aprendizaje, promover la autogestión de los alumnos en el marco de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando.
4. Construir comunidades de conocimiento y utilizar herramientas digitales para promover el aprendizaje permanente.
5. Liderar la elaboración de una estrategia tecnológica para la escuela, para convertirla en una organización que aprende permanentemente.
6. Desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir prácticas óptimas de forma continua, para determinar de qué manera la tecnología puede prestar los mejores servicios a la escuela.

La representación gráfica de las 18 competencias docentes queda plasmada en la ilustración 6.

Ilustración 6: Marco de Competencia de los Docentes



Fuente: UNESCO, 2019

Se declara que el MCD entiende que los docentes necesitan utilizar métodos pedagógicos adecuados a sociedades del conocimiento en rápida evolución. Deben empoderarse a los educandos no solo para que adquieran un conocimiento

completo de las disciplinas que estudian, sino también para que puedan utilizar las TIC como herramienta para generar nuevos conocimientos.

De los niveles de competencia se deducen los siguientes aspectos:

- Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas esto ayuda a los docentes a entender las TIC, pero desde el marco de políticas nacionales en materia de educación.
- Currículo y evaluación, este aspecto explora de qué manera las TIC pueden promover objetivos específicos definidos en el currículo y cómo pueden ayudar a la evaluación.
- Pedagogía ayuda a perfeccionar los métodos y estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Aplicación de competencias digitales este aspecto tiene que ver con el uso de herramientas digitales para las tareas a realizar: correo electrónico, procesador de texto, datos, redes sociales etc.
- Organización y administración incluye las modalidades para gestionar los activos digitales de la escuela y al mismo tiempo proteger a las personas que los usan. En un primer nivel se orienta a la organización del entorno físico o virtual, pero más allá de esto busca promover la colaboración.
- Aprendizaje profesional de los docentes empoderar a los docentes para que estos pongan en marcha un perfeccionamiento profesional que durará toda la vida. Se incluye la participación de los maestros en las redes de educadores y en el acceso a los recursos, se trata de que los docentes sigan aprendiendo y sean productores de conocimiento y puedan innovar y modelar mejores prácticas actuando como mentores e instructores de sus colegas.

El catálogo de competencias contenidas en el MCD, los tres niveles de dominio, así como los aspectos a desarrollar se consideran apropiados para conformar ejes rectores del programa de actualización y formación docente de la IESP porque responde a las necesidades actuales que le demanda la sociedad al personal docente, los desafíos que enfatizó la pandemia y es congruente con los resultados obtenido en el diagnóstico realizado, a continuación, el resumen en la tabla 14.

Tabla 15: Resumen diagnóstico

Dimensión	Criterios	Índice de Evaluación	Promedio
Dimensión tecnológica	Funcionalidad y disponibilidad del hardware.	6.1	5.3
	Funcionalidad y disponibilidad del software.	5.9	
	Calidad en el servicio de red e internet.	3.8	
Dimensión de diseño de interfaz	Disponibilidad de la plataforma.	5.5	3.9
	Tiempo de respuesta de la plataforma.	2.8	
	Facilidad de navegación y formato de la interfaz	3.4	
Dimensión evaluación	Retroalimentación oportuna.	5.8	5.75
	Pertinencia de la evaluación.	5	
	Cumplimiento de la información para la evaluación.	7.2	
	Satisfacción de la evaluación.	5	
Dimensión de gestión	Acceso oportuno al curso en línea.	5.8	5.0
	Actualización del curso en línea.	4.6	
	Introducción al curso en línea.	4.7	
Dimensión de orientación al estudiante	Atención oportuna al estudiante.	4.8	4.7
	Actitud del docente.	6.6	
	Motivación al estudiante.	2.8	

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

Cada una de las dimensiones evaluadas, puede estar en sintonía con uno o más de los aspectos que plantea el MCD, según se ilustra en la tabla 15.

Tabla 16: Matriz dimensión-aspecto

Dimensión	Criterios	Aspecto
Dimensión tecnológica	Funcionalidad y disponibilidad del hardware.	Comprensión del papel de las TIC en la educación
	Funcionalidad y disponibilidad del software.	Comprensión del papel de las TIC en la educación
	Calidad en el servicio de red e internet.	Comprensión del papel de las TIC en la educación
Dimensión de diseño de interfaz	Disponibilidad de la plataforma.	Aplicación de competencias digitales
	Tiempo de respuesta de la plataforma.	Aplicación de competencias digitales
	Facilidad de navegación y formato de la interfaz	Aplicación de competencias digitales
Dimensión evaluación	Retroalimentación oportuna.	Pedagogía
	Pertinencia de la evaluación.	Pedagogía
	Cumplimiento de la información para la evaluación.	Pedagogía
	Satisfacción de la evaluación.	Pedagogía
Dimensión de gestión	Acceso oportuno al curso en línea.	Aplicación de competencias digitales
	Actualización del curso en línea.	Currículo y evaluación
	Introducción al curso en línea.	Aplicación de competencias digitales
Dimensión de orientación al estudiante	Atención oportuna al estudiante.	Organización y administración
	Actitud del docente.	Pedagogía
	Motivación al estudiante.	Pedagogía

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

Por último, la UNESCO ha declarado que el MCD es una guía, que sirve como una herramienta para orientar la formación docente inicial y permanente, pero no se debe interpretar como un lineamiento rígido a seguir, en el caso de este proyecto

resulta una buena opción para dar orden a una propuesta de actualización, que de igual manera es dinámica y flexible, debe ser capaz de adaptarse a las posibilidades y condiciones de la IESP, de los docentes y las circunstancias del contexto (UNESCO, 2019).

6.2 COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE IESP

Los docentes que pertenecen a la Institución de Educación Superior Privada (IESP) forman parte de la Red Internacional de Instituciones de Educación Superior, por que dichos Centros Educativos tienen como parte de sus objetivos que el educador sea una persona práctica con gran amor al trabajo. Dicha práctica consiste en que los alumnos cuenten con los medios para resolver problemas lo que representa un aprendizaje para toda la vida. De igual forma, el docente debe tener la capacidad de adaptarse al entorno que los tiempos le solicitan, lo implica afrontar el cambio constante que se produce en la educación. Dicha característica radica en que, el educador estará en la constante renovación para crear una perspectiva de trascendencia para formar en los alumnos líderes responsables y humanos. Por lo que, los profesionales de la educación en la IESP necesitan ser capaces de generar planteamientos de solución y desarrollo constructivo de los procesos educativos en su contexto inmediato, a través del análisis, visión crítica, creativa, reflexiva y ética del fenómeno educativo, reconociéndolo como el medio para la creación de una sociedad más justa, solidaria y con igualdad de oportunidades.

Sumando a esto, los objetivos consisten en actualizar los procedimientos esenciales para planificar la práctica docente, así como hacer énfasis en el desarrollo de destrezas y pasos mentales necesarios para que los alumnos puedan transferir su aprendizaje a nuevas situaciones y alcanzar procesos metacognitivos. De acuerdo

con la Red Internacional de Instituciones de Educación Superior de Centroamérica (INCA) ⁵el paradigma socio cognitivo humanista es importante que los docentes reflexionen sobre lo señalado por (Román Pérez, 2005), el objetivo del proceso de aprendizaje-enseñanza lo constituye el desarrollo de capacidades-destrezas (dimensión cognitiva) y valores-actitudes (dimensión afectivo-ética) por medio de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer)".

Con base en ello el programa de actualización y formación docente debería:

- Desarrollar al docente y su práctica educativa.
- Promover la planeación y evaluación educativa.
- Analizar la práctica educativa propia para identificar los aspectos que requieren mejora en la misma.
- Incorporar la tecnología educativa y los medios de información en los procesos educativos en miras de una mayor calidad.
- Analizar la situación actual de la educación en diversos contextos y niveles educativos.
- Implementar una práctica docente que promueva el desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizaje estratégico en los estudiantes.
- Pensar crítica y reflexivamente para un ejercicio profesional más humano y sustentado.
- Tomar decisiones ético-profesionales.
- Disposición para la actualización permanente.
- Impulsar la responsabilidad social en el ejercicio de la profesión.

⁵ INCA en <http://redincacentroamerica.org/>

- Favorecer el desarrollo de valores como la solidaridad y sensibilidad a las necesidades humanas.
- Ser congruente con los principios éticos que guían el ejercicio de la profesión docente.
- Promover el pensamiento crítico y poner a disposición para la autoevaluación de su propio desarrollo personal y profesional que le lleven a generar acciones en la búsqueda de la mejora continua de su calidad humana y profesional.

6.3 OBJETIVO PROPUESTA DE SOLUCIÓN

Plantear un programa de actualización y formación docente 2021-2022 para desarrollar las competencias del Siglo XXI y responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y los desafíos de la educación a distancia en tiempos pandémicos.

6.4 ALCANCE

El programa de actualización y formación docente está dirigido a todos los profesores en servicio que imparten cursos en todos los niveles educativos de la IESP. En el marco de la IESP y siguiendo un programa diseñado explícitamente para ello, para establecer las condiciones que les permitan ir desarrollando las habilidades que se esperan de un docente competente en el Siglo XXI. Por tanto, se promueve que este rol docente, funja como mediador entre el conocimiento y el estudiante que, para ello, establece un puente para guiar, motivar y orientar el proceso de aprendizaje, busca implicar a los estudiantes para que ellos puedan construir, con sentido crítico, la comprensión de los objetos y realidades de lo que se aprende. Se

reconoce que la tarea del docente es un asunto de alta complejidad en el que se han de realizar diferentes funciones, para cuyo cumplimiento se requieren distintas competencias profesionales y cualidades personales intangibles que, en conjunto, podríamos llamar “el arte de educar” (Moreno Castañeda M. , 2011, pág. 15).

El perfil del docente que atienda con éxito la complejidad de sus tareas tiene primero que identificar cuáles serían los estándares de éxito de su función y esto tiene que ver con el contexto, las condiciones y los procesos, que determinan el objetivo a lograr. Lo anterior, se menciona a razón de que el perfil del docente en ambientes virtuales de aprendizaje se encuentra en constante redefinición y no aplica de forma estandarizada en distintos entornos, siendo importante tener presente la situación en la cual se desempeña. De forma general, se puede pensar que el docente debería lograr una docencia significativa, que es aquella que trasciende en mejores relaciones educativas y modos de aprender que a su vez los lleven a mejores modos de vivir acordes a las expectativas deseadas (Moreno Castañeda M. , 2015, pág. 7).

Las tareas del docente en el contexto del IESP son: el diagnóstico como medida que permite la identificación temprana de riesgos socio-educativo de su alumnado; el seguimiento y la retroalimentación como estrategia de acompañamiento permanente y continuo; la evaluación muy conectada con la retroalimentación, para orientar sobre las áreas de mejora que se reconocen en el proceso formativo con miras al aprendizaje significativo y, por último, el transversal para todas las anteriores el fomento de la autogestión a través de desarrollar la metacognición que facilita el: *darme cuenta de cómo aprendo o qué necesito para mejorar.*

6.5 PLAN DE ACCIÓN

Para que un curso en línea sea efectivo y sobretodo que mantenga una calidad didáctica es necesario contar con una verificación previa para asegurar que dicho curso cuenta con los elementos necesarios para generar una experiencia de aprendizaje al estudiante que le sea significativa y que le permita desarrollarse integralmente: "la calidad de la educación en línea a nivel medio superior y superior depende de la sincronía de distintos elementos como la formación disciplinar y didáctica de los asesores y tutores, el diseño de los materiales didácticos, de las habilidades tecnológicas y de estudio de los alumnos, de la plataforma tecnológica y de una gestión acorde a una modalidad no presencial" (Bañuelos Márquez, 2019, pág. 2).

De esta forma, como primer momento es necesario que el docente desarrolle el ejercicio de la autoevaluación para mejorar la competencia profesional puesto que dicha práctica le permite reflexionar y evaluar sobre su propio actuar en su práctica docente (García Ramos & Congosto, 2000) (Jerónimo Montes, 2003) (Ruyter & Kole, 2010). Por lo tanto, es necesario que a través de la integración de instrumentos previamente aplicados pueda analizar su nivel de competencia para llevar a cabo con rigor y profesionalidad sus funciones docentes (Muñoz Cantero, Rios De Deus, & Abalde, 2002). De esta manera, poner en práctica propuestas de autoevaluación promueve la autonomía profesional docente y hace evidente la necesidad de desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda su carrera (Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez de Eulate, & Villardón-Gallego, 2018).

Así, el concepto de evaluación se resignifica y deja de lado la asociación de esta como un elemento de control o fiscalización para el profesional docente puesto que

esto último genera resistencia (Díaz Alcáraz, 2007). Los docentes requieren de profesores necesitan oportunidades para su actualización y mejora, pero para ello necesitan sentirse motivados y contar con recursos que promuevan la colaboración para asumir su responsabilidad sobre todo en la mejora de sus competencias y en su crecimiento profesional (Airasian & Gullickson, 1998).

De tal forma, retomando la propuesta de evaluación de Bañuelos Márquez sobre la integración de instrumentos de medición y cuantificación de elementos de calidad se está proponiendo el uso de la rúbrica OSCQR, acrónimo del *Open SUNY Course Quality Review elaborado* en colaboración con el Consorcio de Aprendizaje en línea (OLC por sus siglas en inglés) y la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY por sus siglas en inglés) (Bañuelos Márquez, 2019). El objetivo de proponer este instrumento es, el que funcione como lista de verificación para medir la calidad, identificar y orientar aspectos de mejora en los cursos en línea desde el actuar del docente. Esta rúbrica se compone de seis categorías: Información y visión de conjunto del curso (10 indicadores), *Tecnología y Herramientas del curso* (3 indicadores), *Diseño y Composición* (13 indicadores), *Contenido y Actividades* (8 indicadores), *Interacción* (5 indicadores) y Evaluación y Retroalimentación (7 indicadores). La aplicación de la rúbrica OSCQR cuenta con una escala de puntuación organizada en cinco niveles, que son los siguientes: *Presente con suficiencia*, *Revisión menor*, *Revisión moderada*, *Revisión mayor* y *No aplica*. Por lo tanto, para fines de promover la autoevaluación en los docentes que forman parte de la IESP se hizo una tropicalización presentando los criterios que son relevantes, para una autoevaluación cuantitativa e incorporando un segmento para recuperar comentarios del docente de manera cualitativa. La cual se presenta en anexo 1.

6.6 OFERTA EDUCATIVA DEL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN

DOCENTE

Con base en los resultados que arrojó el diagnóstico se presenta la siguiente malla que organiza la oferta educativa categorizada por aspecto y nivel de dominio de acuerdo que se integra al programa de actualización y formación docente 2021-2022.

Tabla 17: Oferta educativa del programa de actualización docente

Aspecto/Niveles	Adquisición de conocimiento	Profundización de conocimiento	Creación de conocimiento
Comprensión del papel de las TIC en la educación	Plataforma educativa Moodle	Recursos y herramientas multimedia	Producción de video educativo y propuestas educativas
Currículo y Evaluación	Diseño curricular disruptivos	Modelo y enfoques para el diseño instruccional de cursos en línea	Diseño e implementación de procesos de evaluación del aprendizaje
Pedagogía	Competencia comunicativa para el docente de lenguas extranjeras	Las competencias lingüísticas, sociolingüística, discursivas	Integración de instrumentos de evaluación externos para competencias comunicativas en el idioma
	Pedagogía de la virtualidad	Bases de la mediación pedagógica en ambientes virtuales	Diseño de estrategias de enseñanza centradas en la gestión del aprendizaje

Aspecto/Niveles	Adquisición de conocimiento	Profundización de conocimiento	Creación de conocimiento
Aplicación de competencias digitales	Potencial de las TIC en el ámbito de la educación	Tendencias I: Mobile Learning/Gamificación, Microaprendizaje	Tendencias II: Aprendizaje distribuido, Aprendizaje autodirigido, Aula invertida
Organización y administración	Administración del tiempo	Procesos de cambio en las organizaciones	Cuerpos colegiados en las IES
Aprendizaje profesional	Autodeterminación y aprendizaje a lo largo de la vida	Innovación y creatividad para enfrentar situaciones inciertas	Optativo

Fuente: Valadés Cendejas, 2021

6.7 PROGRAMA POR CURSO

En el año 2021 los docentes realizarán el ejercicio de autoevaluación descrito en el punto 13.5 utilizando el instrumento contenido en el Anexo 1. De acuerdo al área que detecten con mayor grado de perfeccionamiento podrán elegir registrarse en uno de los cursos que integran del eje "Adquisición del conocimiento" que se ilustra en la tabla 16. Este eje se integra por 6 cursos, son los que pueden estar disponibles para impartirse durante el año vigente, el resto de la oferta se diseñaría y ofrecería durante el año 2022.

A continuación, se presenta el programa de cada uno de los cursos del eje adquisición del conocimiento.

Plataforma educativa Moodle

Duración: 40 horas

Modalidad: Virtual

Tallerista: Pendiente

Requisitos de participación:

- Ser docente de un curso que se imparte en modalidad virtual en plataforma Moodle
- Conectividad y equipo de cómputo
- Administración del tiempo y autogestión

Competencia general

El participante utiliza las herramientas y recursos de la plataforma Moodle, necesarios para una adecuada asesoría como docente de la IESP.

Contenidos:

- Elementos de la interfaz de Moodle
- Recursos en Moodle
- Actividades
- Sistema de mensajería
- Reporte de calificaciones

Criterios de acreditación:

- Todas las tareas entregadas en plataforma en tiempo y forma
- Calificación mínima de 90

Modelo y enfoques para el diseño instruccional de cursos en línea

Duración: 40 horas

Modalidad: Virtual

Tallerista: Pendiente

Requisitos de participación:

- Haber diseñado un curso en línea
- Haber realizado el ejercicio de autoevaluación, con área de mejora en el apartado "Diseño y Composición"
- Conectividad y equipo de cómputo
- Administración del tiempo y autogestión

Competencia general

Diseñar y desarrollar cursos para modalidades virtuales y/o mixtas, que respondan a necesidades formativas previamente determinadas y que estén sustentados de forma coherente en principios educativos declarados por la IESP

Contenidos:

- Modelos y enfoques para el diseño instruccional

- Planteamiento de la estrategia didáctica del curso
- Elaboración de guía de estudio

Criterios de acreditación:

- Todas las tareas entregadas en plataforma en tiempo y forma
- Calificación mínima de 90

Pedagogía de la virtualidad

Duración: 40 horas

Modalidad: Virtual

Tallerista: Pendiente

Requisitos de participación:

- Haber impartido un curso en línea
- Haber realizado el ejercicio de autoevaluación, obtener resultados que refieran área de oportunidad en el apartado contenido y actividades e interacción.
- Conectividad y equipo de cómputo
- Administración del tiempo y autogestión

Competencia general

Describir estrategias metodológicas centradas en el aprendizaje significativo, necesarias para el docente del siglo XXI para el ejercicio de la docencia en ambientes virtuales de aprendizaje.

Contenidos:

- Tendencias pedagógicas para el aprendizaje en modalidades virtuales
- Modelos centrados en el aprendizaje activo y significativo
- Diseño de situaciones de aprendizaje para ambientes virtuales

Criterios de acreditación:

- Todas las tareas entregadas en plataforma en tiempo y forma
- Calificación mínima de 90

Competencia comunicativa para el docente de lenguas extranjeras

Duración: 60 horas

Modalidad: Virtual

Tallerista: Pendiente

Requisitos de participación:

- Ser docente de de lenguas extranjeras
- Conectividad y equipo de cómputo
- Administración del tiempo y autogestión

Competencia general

El participante desarrolla su competencia lingüística referidas a los elementos morfológicos, léxicos, gramaticales, sintácticos, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas.

Contenidos:

- Habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y estructura gramatical
- Contextos académicos
- Contexto interpersonal
- Contexto de navegación (*navigational*)

Criterios de acreditación:

- Todas las tareas entregadas en plataforma en tiempo y forma
- Presentación del instrumento de evaluación de competencia lingüística
- Calificación mínima de nivel B2 (MCER) de dominio del idioma

Administración del tiempo

Duración: 20 horas

Modalidad: Virtual

Autogestivo

Requisitos de participación:

- Haber vivido la experiencia de asesorar más de un curso en línea de forma simultánea
- Haber realizado el ejercicio de autoevaluación, obtener resultados que refieran área de oportunidad en el apartado de evaluación y retroalimentación
- Conectividad y equipo de cómputo

Competencia general:

Administrar el tiempo para jerarquizar, preparar y dar seguimiento a sus actividades aplicando un modelo responsable de autogestión y autocuidado personal.

Contenidos:

- Estrés y la administración del tiempo
- Herramientas para la administración del tiempo
- Estilos de vida saludables

Criterios de acreditación:

- Todos los ejercicios realizados plataforma en tiempo y forma
- Número de insignias establecidas para la acreditación

Autodeterminación y aprendizaje a lo largo de la vida

Duración: 20 horas

Modalidad: Virtual

Autogestivo

Requisitos de participación:

- Ser docente en activo
- Conectividad y equipo de cómputo
- Administración del tiempo y autogestión

Competencia general:

Reflexionar en torno a la capacidad de tomar decisiones del rumbo de nuestra vida, nuestra formación profesional y el proyecto de vida en el mediano plazo.

Contenidos:

- Proyecto de vida
- Toma de decisiones y autodeterminación
- Aprendizaje permanente

Criterios de acreditación:

- Todos los ejercicios realizados plataforma en tiempo y forma
- Número de insignias establecidas para la acreditación

Es importante aclarar que, para operar el programa de actualización y formación docente, la oferta educativa tendría que estar diseñada, es decir disponer de los

cursos en línea. Por indagación con colegas y estudiantes del posgrado se sabe que el diseño instruccional de cada curso oscila entre 10,000.00 y 5,000.00 M.N en función del número de horas, eso implica que los costos totales de diseño instruccional de la oferta propuesta para el 2021 es de aproximadamente 50,000.00 y el pago de honorarios por hora de impartición de curso-taller en modalidad virtual es de 250.00MN. Lo costos de operación tendrían que ser puestos a consideración de autoridades de la IESP.

En cuanto a la infraestructura tecnológica se dispone de capacidad instalada en los servidores del centro educativo para albergar los cursos de formación docente, así como la administración de los participantes. La infraestructura humana en un primer momento se conformó un comité el cual se encarga de comunicar y organizar la formación docente en modalidad virtual y presencial, sus principales atribuciones son la de comunicar la oferta, promover el registro del personal docente, solicitar alta a plataformas educativas y estar al pendiente del desarrollo de los cursos en línea. Cuando los cursos son presenciales organizan los espacios físicos desde los insumos hasta los requerimientos del maestro o tallerista.

6.8 ACCIONES REALIZADAS DE FORMACIÓN DOCENTE: PLATAFORMA EDUCATIVA MOODLE

El desempeño obtenido en el curso de Plataforma Educativa Moodle ha sido alentador y benéfico. Sobre todo, porque al tratarse de Moodle como la plataforma oficial de la IESP, es importante la capacitación para los docentes que imparten la asignatura en inglés, así como al resto de la planta docente.

Se ofreció el primer curso llamado "Plataforma Educativa Moodle" en los términos que están descritos en esta propuesta. El curso se realizó durante los meses de

agosto-septiembre 2021, se contó con la participación de 30 profesores, incluyendo los que imparten la asignatura de inglés.

Los participantes utilizaron las herramientas y recursos de la plataforma, en el cual se trabajaron los: Elementos de la interfaz de Moodle, Recursos en Moodle, Actividades, Sistema de mensajería, Reporte de calificaciones y además se incorporaron recursos externos con el fin de que el diseño de actividades estuviese enriquecido de elementos adicionales que promovieran la interactividad en clase, estos se denominaron como Mini talleres.

Como modificación al seguimiento de la entrega de las tareas en plataforma, cada semana se tuvo un momento en la reunión de academia semanal para brindar retroalimentación de la asignación de la semana. Este momento se denominó Mesas de Trabajo en el cual, también se invitaron a docentes de otras asignaturas para brindar una explicación síncrona sobre los contenidos del curso de capacitación principalmente en los considerados de mayor dificultad como la elaboración de exámenes, así como el reporte de calificaciones. Dicha explicación a detalle se socializó y permitió consolidar el aprendizaje. Lo que permite concluir que es necesario tener un momento de socialización síncrona como parte de la construcción del conocimiento y sobre todo para conocer el desempeño entre pares. Si bien, el modelo de enseñanza a distancia promueve la autonomía, el personal docente tuvo la iniciativa de enriquecer su experiencia con compañeros tanto de la misma área de conocimiento como de otras áreas para reforzar que la experiencia de aprendizaje que tuvieron fuera similar y hasta cierto punto validar la complejidad que se tuvo al momento de realizar la actividad de manera independiente.

7 CONCLUSIONES FINALES

A manera de conclusiones, la presente propuesta de solución permitió vislumbrar y confirmar que el factor principal para la educación es y seguirá siendo el docente cuya noble labor es de carácter irremplazable. Pese a lo que se ha pensado en los años recientes sobre que la automatización y los avances tecnológicos sustituirán a las personas. Hoy, dicho planteamiento es altamente cuestionable. Puesto que, parece ser que cada vez es más necesario el contacto y la interacción humana, tanto para la formación de los individuos como para el desarrollo de las comunidades. Esta investigación permitió señalar que las herramientas digitales son importantes y relevantes para potencializar los talentos humanos y tener alcances inimaginables; pero, si estos solamente se entregan sin ninguna capacitación que vaya más allá del dominio operativo la visión es limitada y por ende los resultados. Por ello, es importante reconocer que la labor docente se ha transformado y no dará marcha atrás. Los esfuerzos de los profesores no han sido en vano, puesto que han desafiado sus límites saliendo de su zona de confort para afrontar una situación inédita, como lo ha sido el confinamiento a causa de la pandemia por COVID-19. Por tal motivo, aunque los docentes han demostrado valentía para superar los distintos retos es imperativo que las Instituciones educativas hoy más que nunca abracen, guíen, capaciten y actualicen al personal docente. Puesto que son ellos, los mediadores del aprendizaje quienes día a día responden a su vocación de servicio y abonan a construir una mejor sociedad que se seguirá enfrentado a escenarios inciertos. Pero ahora, desde otro enfoque, desde la resiliencia, la innovación, la creatividad para seguir abonando a la labor educativa que mediante ella se construye un mejor presente para un mejor futuro.

8 ANEXO

8.1 ANEXO 1 RÚBRICA OSCQR

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
		<i>(1/2 hora o menos)</i>		<i>(1/2 hora 2 horas)</i>	<i>(más de 2horas)</i>	
1	DESCRIPCIÓN GENERAL E INFORMACIÓN DEL CURSO					
1	El curso incluye contenido de bienvenida y de introducción.					
2	Se proporciona una orientación o descripción general para el curso en general, así como en cada módulo. Los alumnos saben cómo navegar y qué tareas deben realizar.					
3	El curso incluye un área de información del curso que lo conecta con el programa de estudios para los alumnos de una manera clara y navegable.					
4	Un programa de estudios imprimible está disponible para los alumnos (PDF, HTML).					
5	El curso incluye enlaces a las políticas relevantes del campus sobre plagio, uso de computadoras, presentación de quejas, adaptación de discapacidades, etc.					
6	El curso proporciona acceso a recursos para el éxito del alumno (ayuda técnica, orientación, tutoría).					

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
1	DESCRIPCIÓN GENERAL E INFORMACIÓN DEL CURSO					
7	La información del curso indica si el curso está completamente en línea o si está en modalidad <i>blended</i>					
8	Se comunican las formas y los dispositivos que son apropiados para acceder y participar en el curso (teléfono celular, navegadores, contenido seguro, ventanas emergentes, problema del navegador, micrófono, cámara web).					
9	Los objetivos / resultados del curso están claramente definidos, son medibles y están alineados con las actividades de aprendizaje y las evaluaciones.					
10	El curso proporciona información de contacto para el instructor (correo institucional o mediante el chat de la plataforma educativa), el departamento y el programa.					
2	TECNOLOGÍA DEL CURSO Y HERRAMIENTAS					
11	Las habilidades necesarias para el uso de herramientas tecnológicas (sitios web, software y hardware) están claramente establecidas y respaldadas con recursos.					
12	Las habilidades técnicas requeridas para la participación en las actividades de aprendizaje del curso se estructuran de manera oportuna (orientación, práctica y aplicación, cuando corresponda).					

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
2	TECNOLOGÍA DEL CURSO Y HERRAMIENTAS					
13	Se accede fácilmente a las herramientas o funcionalidades tecnológicas de uso frecuente en la plataforma educativa. Las herramientas que no se utilizan se eliminan del menú del curso.					
3	DISEÑO Y COMPOSICIÓN					
14	Se establece un diseño lógico, coherente y ordenado. El curso es fácil de navegar (esquema de color uniforme y diseño de iconos, contenido relacionado organizado en conjunto, títulos evidentes).					
15	Los grandes bloques de información se dividen en secciones manejables con un amplio espacio en blanco alrededor y entre los bloques.					
16	Hay suficiente contraste entre el texto y el fondo para que el contenido se pueda ver fácilmente.					
17	Se proporcionan instrucciones y están bien escritas.					
18	El curso está libre de errores gramaticales y ortográficos.					

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
3	DISEÑO Y COMPOSICIÓN					
19	El texto cuenta con un formato el cual incluye: títulos, encabezados y otros estilos para mejorar la legibilidad y mejorar la estructura del documento.					
20	Se evita el texto intermitente y parpadeante.					
21	Se utiliza una tipografía tipo sans-serif (Helvetica, Frutiger, Optima, Futura...) con un tamaño estándar de al menos 12 puntos.					
22	Cuando es posible, la información se muestra en un formato lineal en lugar de una tabla.					
23	Las tablas van acompañadas de un título y una descripción resumida.					
24	Se asignan filas y columnas de encabezado de tabla.					
25	Las presentaciones de diapositivas utilizan un diseño de diapositivas predefinido e incluyen títulos de diapositivas únicos.					
26	Para todas las presentaciones de diapositivas, hay transiciones simples y no automáticas entre diapositivas.					

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
4	CONTENIDO Y ACTIVIDADES					
27	El curso ofrece acceso a una variedad de recursos atractivos que facilitan la comunicación y la colaboración, entregan contenido y apoyan el aprendizaje y la participación.					
28	El curso proporciona actividades para que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y resolución de problemas de orden superior, como la reflexión y el análisis críticos.					
29	El curso proporciona actividades que emulan las aplicaciones de la disciplina en el mundo real, como el aprendizaje experimental, estudios de casos y actividades basadas en problemas.					
30	Se utilizan recursos educativos abiertos, materiales gratuitos o de bajo costo.					
31	Los materiales y recursos del curso incluyen el estado de las licencias y los derechos de autor, indicando claramente el permiso para compartir cuando corresponda.					
32	El contenido de texto está disponible en un formato de fácil acceso.					

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
4	CONTENIDO Y ACTIVIDADES					
33	El texto, los gráficos y las imágenes son comprensibles cuando se ven sin color. El texto debe utilizarse como método principal para entregar información.					
34	El texto del hipervínculo es descriptivo y tiene sentido cuando está fuera de contexto (evite usar "haga clic aquí").					
5	INTERACCIÓN					
35	Las expectativas de retroalimentación periódica y oportuna del instructor están claramente establecidas (preguntas, correo electrónico, asignaciones).					
36	Los alumnos tienen la oportunidad de conocer al instructor de manera presencial (si las medidas sanitarias lo permiten).					
37	El curso contiene recursos o actividades destinadas a construir un sentido de comunidad de clase, apoyar la comunicación abierta y establecer confianza (al menos uno de los siguientes: Rompehielos, Tablón de anuncios, Conozca a sus compañeros de clase, Foros de discusión de preguntas).					
38	El curso ofrece oportunidades para la interacción de alumno a alumno y una colaboración constructiva.					

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
4	CONTENIDO Y ACTIVIDADES					
39	Se anima a los alumnos a compartir recursos e inyectar conocimientos de diversas fuentes de información en las interacciones de sus cursos.					
6	EVALUACION Y RETROALIMENTACIÓN					
40	Las políticas de calificación de los cursos, incluidas las consecuencias de las entregas tardías, se establecen claramente en el área de información del curso o en el programa de estudios.					
41	El curso incluye métodos frecuentes y apropiados para evaluar el dominio del contenido de los alumnos.					
42	Los criterios para la evaluación de una tarea calificada están claramente articulados (rúbricas, trabajo ejemplar).					
43	Los alumnos tienen la oportunidad de revisar su desempeño y evaluar su propio aprendizaje a lo largo del curso (pruebas preliminares, autoevaluaciones automáticas, tareas reflexivas, etc.).					

Revisión del diseño del curso en línea · Rúbrica OSCQR		Suficientemente Presente	Revisión Menor	Revisión Moderada	Revisión Mayor	No Aplicable
6	EVALUACION Y RETROALIMENTACIÓN					
44	Se informa a los alumnos cuando se requiere una respuesta cronometrada. Se proporciona un tiempo de entrega adecuado para garantizar que haya una oportunidad de preparar un alojamiento.					
45	Los alumnos tienen fácil acceso a un historial de calificaciones bien diseñado y actualizado.					
46	Los alumnos tienen múltiples oportunidades para proporcionar comentarios descriptivos sobre el diseño del curso, el contenido del curso, la experiencia del curso y la facilidad de la tecnología en línea.					
EVALUACIÓN GENERAL						

Fuente: Adaptación de la Rúbrica OSCQR (OLC, 2019)

8.2 ANEXO 2 AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE ENCUESTA AL PERSONAL DOCENTE DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS



UNIVERSIDAD
MARISTA VALLADOLID

Morelia, Michoacán a 11 de Junio 2021

ASUNTO: RESPUESTA A CARTA DE AUTORIZACIÓN
PARA REALIZAR UNA ENCUESTA

Guadalupe Valades Cendejas
Coordinación del Departamento de Idiomas
PRESENTE

Por medio de la presente respondo a su solicitud en referencia a realizar encuestas para la recopilación de datos entre los cursos en línea y el personal académico en el área de inglés de la Universidad Marista Valladolid.

Con el compromiso de formular una propuesta de solución que contribuya a mejorar las condiciones formativas del personal docente en la Universidad, para afrontar la docencia a distancia en la modalidad virtual. Es importante que la información proporcionada por los alumnos y el personal docente se mantenga con carácter confidencial y se utilice únicamente con fines académicos.

Sin otro asunto que tratar enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"SER PARA SERVIR"


Mtra. Silvia Vargas Salazar
Rectora de la Universidad Marista Valladolid



9 GLOSARIO

Blended:

adj. Hecho de diferentes variedades de la misma cosa, mezclado, combinado. (Collins, 2021).

Blended learning:

Es el aprendizaje que combina el e-learning (encuentros asincrónicos) con encuentros presenciales (sincrónicos). Este tipo de aprendizaje combina los recursos digitales (videos, manuales, videoconferencias) y la dinámica presencial como en un salón con clases dirigidas por un experto (Khiabet, 2020).

Google Forms:

Es una aplicación de Google, en la cual se realizan formularios y encuestas para adquirir estadísticas sobre la opinión de un grupo de personas (Google, 2021).

Mobile learning:

Es el aprendizaje electrónico móvil que aprovecha los contenidos de Internet a través de dispositivos como tabletas o teléfonos (García-Bullé, 2019)

Plataforma educativa Moodle:

Es una aplicación de software para crear y gestionar plataformas educativas, donde un centro educativo, institución o empresa, gestiona recursos educativos proporcionados por unos docentes o asesores y organiza el acceso a esos recursos por los estudiantes, y además permite la comunicación entre todos los implicados (Moodle, 2021).

10 REFERENCIAS

- Airasian, P., & Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Alirio Pérez, Á., Africano Gelvez, B. B., Febres Cordero Colmenaréz, M. A., & Carrillo Ramírez, T. E. (mayo-agosto de 2016). *Una aproximación a las pedagogías alternativas*. Obtenido de Revista Venezolana de Educación. Vol. 20, No. 66. 237-247: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Arenas Castellanos, M. V., & Fernández de Juan, T. (Abril- Junio de 2009). *Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos de la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC*. Obtenido de Revista de Educación Superior: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf>
- Arieto García, L. (2019). *Necesidad de una educación digital en un mundo digital*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 22 Num. 2: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Arzate Salgado, J. (1995). Educación de Adultos y Teorías de Enseñanza - Aprendizaje: Un acercamiento desde la sociología del conocimiento. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*(8/9), 67-80.
- Bañuelos Márquez, A. M. (Agosto de 2019). *La evaluación de Cursos en Línea Mediante Rúbrica: El caso de las asignaturas de B@UNAM*. Obtenido de Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/70578>
- Barboza Marcano, Y. (Enero-Abril de 2011). *La Formación Docente en la Modalidad de Educación a Distancia, una demanda de los docentes de la UPEL-IMPM. Caso: Extensión El Tigre*. Obtenido de Investigación y Postgrado, vol. 26, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 31-63: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406003.pdf>
- Barrón Tirado, M. C. (2020). *La educación en línea. Transiciones y disrupciones*. Recuperado el 2021, de Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación, pp 66-74: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Barron, C. (2002). Educación superior privada. *Perfiles educativos*.
- Beiro de la Fuente, P. (2016). *Nativos Digitales VS. Profesores Analógicos*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_11.pdf

- Belloch, C. (2012). *Diseño instruccional*. Obtenido de Universidad de Valencia. Unidad de Tecnología Educativa:
<http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Benedito Antolí, V., Imbernón Muñoz, F., & Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2).
- Benítez Lima, M. G. (1 de Marzo de 2010). *El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia*. Recuperado el 2021, de Universidad de Saln Luis Potosí, México, No 1 (2010) :
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302838>
- Berger, C., & Kam, R. (1996). *Definitions of Instructional Design*. Obtenido de Training and Instructional Design:
<http://www.umich.edu/~ed626/define.html>
- Broderick, C. L. (2001). Instructional Systems Design: What it's all about. *Training Journal-ELY-*, 25-27.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos diseñados y naturales*. Barcelona, España: Paidós. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). *Developmental Science in 21st. Century: Emergin Questions, Theoretical Models, Research Desingns and Empirical Findings*. Obtenido de Cornell University:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2091427/mod_resource/content/1/Nature-Nurture%20Reconceptualized%20in%20Developmental%20Perspective%20A%20Bioecological%20Model.pdf
- Cambridge Assessment;. (2021). *Acerca del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Obtenido de Cambridge Assessment English:
<https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Candia, M. (2018). *Incursión de las TIC en la educación superior. Universidad Tecnológica Intercontinental*. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Incursion-de-las-TIC-en-la-educacion-superior>
- Cano, R., & Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55-62.
- CEPAL, & UNESCO. (Agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado el 2021, de Informe CEPAL-UNESCO:

- <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. *Psicología de la educación virtual*.
- Collins. (2021). *Collins Dictionary*. Obtenido de <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/blended>
- Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 171-184.
- Contreras, J. D. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. Obtenido de Revista Interuniversitaria de formación del profesorado No. 68, 2010, 61-82: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276046>
- De Ketele, J. M. (2003). *La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras*. Obtenido de Revista de educación, N° 331, pag. 143-169: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670571>
- Delgado Benito, V., Casano Muñoz, R., & Lezcano Barbera, F. (2016 de Diciembre de 2016). *La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos*. Obtenido de Universitat de Valencia. @tic. revista d'innovació educativa, núm. 17, pp. 1-11, 2016: <https://www.redalyc.org/journal/3495/349551247007/html/>
- Delgado, P. (26 de Octubre de 2020). *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea*. Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. México: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Díaz Alcáraz, F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente. *Las Rozas: Walters Kluwer*.
- Díaz Barriga, Á. (14 de mayo de 2020). *Educación y pandemia: tensiones, retos y experiencias*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=tY6s54jE3iI&ab_channel=IISUEUNAMoficial
- Díaz Bordenave, J. (1976). Las Nuevas Pedagogías y Tecnología de Comunicación. *Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica*. Cali.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (Julio-Septiembre de 2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México, Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Dussel, I. (Julio de 2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. Obtenido de Revista Científica, EFI-DGES: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>
- Faure, E., Herrera, F., Koddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Obtenido de Alianza/UNESCO: https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf
- Fernández Muñoz, R. (2003). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Obtenido de Perfil del profesorado del Siglo XXI: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf>
- Fernández Muñoz, R., Gétrudix Barrio, F., De Cisneros de Britto, J. C., Rodríguez Torres, J., & Rivas Rebaque, B. (2015). *La formación del profesorado en Tecnología Educativa: prácticas profesionales*. Obtenido de RELATEC - Vol 14 N° 1: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.115>
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). *Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19*. Obtenido de Revista Saberes Educativos, (6), 144-168: 10.5354/2452-5014.2021.60715
- Filatro, A., & Bertholo Piconez, S. (2012). *Educación en Red y modelos de diseño instruccional*. Obtenido de Revista Apertura: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/239>
- Flores Guerrero, K., & López de la Madrid, C. (2019). *La evaluación de un cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: Un análisis de métodos mixtos*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.813>
- Flores Peña, M. R., & Navarrete Cueto, C. A. (Diciembre de 2020). *Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19 en los estudiantes y docentes de Educación Media Superior Tecnológica*. Obtenido de Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico: <http://dx.doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2494>
- Forbes. (2020). *Crisis por Covid-19 golpea fuerte a las escuelas privadas en México*. Obtenido de Forbes: <https://www.forbes.com.mx/noticias-crisis-covid-19-golpea-escuelas-privadas-mexico/>
- Freire Quintana, J. L., Páez Quinde, M. C., Núñez Espinoza, M., Narváez Ríos, M., & Infante Paredes, R. (2018). *El diseño curricular, una herramienta para el logro*

- educativo / Curriculum design, a tool for educational achievement*. Obtenido de <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>
- Freire, P. (1974). *Cultural Acción and Concientization*. Obtenido de Harvard Educational Review: http://cicac.tru.ca/readings/paulo_freire-conscientization.pdf
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Garcés Giraldo, L. F., & Giraldo, Z. C. (Sep-Dic de 2013). *La sabiduría en Aristóteles: conocimiento de principios y causa en el científico que experimenta con animales*. Obtenido de Revista Virtual, Universidad Católica del Norte, Num.40: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/454>
- García Aretio, L. (2019). *Necesidad de una educación digital en un mundo digital*. Obtenido de Las redes sociales en la educación: Desde la Innovación y la Investigación Educativa, Vol.22 Num.2 : <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García González , E. (2014). *Morín, Edgar: La nueva realidad de la enseñanza*. México: Trillas.
- García Ramos, J. M., & Congosto, E. (2000). Evaluación y Calidad del Profesorado. *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico*, 127-157.
- García-Bullé, S. (2019). *¿Qué es el m-learning? ¿Es una opción viable para la educación del siglo XXI?* Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/que-es-mobile-learning>
- Garrido-Miranda, J. M., Rodríguez, J., & Silva, J. (Marzo de 2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/28106773_Estandares_en_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion_para_la_formacion_inicial_docente_situacion_actual_y_el_caso_chileno
- Garrote, P. R., & Rojas, M. d. (14 de Febrero de 2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Obtenido de Revista Nebrija de Lingüística aplicada en la enseñanza de las lenguas: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2016). *BM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.
doi:<https://doi.org/10.4324/9781315545899>

- Gillis, A., Clemet, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 531-554.
- Gómez Rey, P., Barbera, E., & Fernandez Navarro, F. (16 de Junio de 2016). *Measuring teachers and learners' perceptions of the quality of their online learning experience*. Obtenido de Distance Education: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587919.2016.1184396>
- González Morales, L. (2017). Metodología para el diseño instruccional en la modalidad b- learning desde la Comunicación Educativa. *Razón y Palabra*, 21(98), 32-50.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final report- Phase one*. Obtenido de Universidad de Deusto/ University of Groningen: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- González Fernández, M. (Mayo-Agosto de 2021). *La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19*. Obtenido de Revista Tecnología, Ciencia y Educación No. 19: <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- González Morales, L. (Julio-Septiembre de 2017). *Metodología para el diseño instruccional en la modalidad be-learning desde la comunicación educativa*. Obtenido de Revista Razón y Palabra: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199553113004>
- Gonzalez, C. (2004). The Role of Blended Learning in the World of Technology. Google. (2021). *Crea Formularios Atractivos*. Obtenido de Google: https://www.google.com/intl/es_mx/forms/about/
- Greybeck Daniels, B., Moreno Bayardo, M. G., & A., P. M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Revista Educar*, 15-22.
- Greybeck Daniels, B., Moreno Bayardo, M. G., & Peredo Merlo, M. A. (1998). *Reflexiones acerca de la formación de docentes*. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero5/reflexiones.htm
- Guárdia Ortíz, L., & Sangrá Morer, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje: hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje on line. (S. d. Universidad de Murcia, Ed.) *Revista de Educación a Distancia, IV*, 14. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10201/98748>
- Guardia, L. (2000). El Diseño formativo: Un enfoque del diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. *J. M. Duart y A. Sangrà (Compl.): Aprender en la virtualidad*, 171-187.

- Guayara Cuéllar, C. T., Millán Rojas, E. E., & Gómez Cano, C. A. (Enero-Junio de 2019). *Diseño de un curso virtual de alfabetización digital para docentes de la Universidad de la Amazonia*. Obtenido de Revista Científica No.34 Bogotá: <https://doi.org/10.14483/23448350.13314>
- Guthier, C. (15 de Septiembre de 2015). *¿Qué es la Educación Basada en Competencias?* Obtenido de D2L Website: <https://www.d2l.com/es/blog/cinco-razones-para-adoptar-la-ebc/>
- Hammond, L. D., Harmerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers should learn and be able to do*. (Jossey-Bass, Ed.) Obtenido de <http://ohe32.nysed.gov/pdf/lindadarlinghammond.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Obtenido de Barcelona, Octaedro (Colección Repensar la Educación), 244 pp.: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a8.pdf>
- Herlo, D., & Vlaicu, A. (2017). *Connectivism, a new learning theory?* Obtenido de Social & Behavioural Sciences. Edu World 2016. 7th International Conference: file:///C:/Users/52331/Downloads/Connectivism_A_New_Learning_Theory.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc.Graw Hill.
- Hinojo, M. A., & Fernández, A. (2012). *El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1) 159-167: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a09.pdf>
- IBM. (2021). *IBM*. Obtenido de IBM SPSS Statistics: <https://www.ibm.com/es-es/products/spss-statistics>
- Iglesias, J. (2002). *El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes*. Obtenido de Perspectivas, vol. XXXII, N° 3: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129510_spa
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una Visión Académica*. Obtenido de Instituto de Investigación sobre la Educación y la Universidad : <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Imbernón Muñoz, F. (2013). *Formación y Desarrollo de la profesión ¿De qué hablamos?*. Obtenido de Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, N° 218, págs. 12-15: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132820>
- Imbernón, F. (2013). *Formación y desarrollo de la profesión: ¿De qué hablamos?* *Aula de Innovación Educativa*, 12-15.

- Imberón Muñoz, F., Benedito Antoli, V., & Félez Rodríguez, B. (2001). *Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. Obtenido de Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 5, Nº 2, 2001, págs. 75-102:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837974>
- Irigoyen, J. J., Cabrera, F., Jiménez, M. Y., Martínez, H., & Acuña, K. F. (2013). *Estudios sobre Comportamiento y Aplicaciones. Volúmen 3*. Obtenido de Universidda de Sonora. México: <https://qartuppi.com/ciencias-sociales/estudios/>
- Jerónimo Montes, J. (2003). Una experiencia de Formación de docentes para la Educación a Distancia Digital. *RED. Revista de Educación a Distancia*.
- Jiménez-Bandala, C., Peralta, J., Sánchez, E., & Arrellano, D. (2020). *La situación del mercado laboral en México antes y durante la COVID 19*. Obtenido de Revista Internacional de Salarios Dignos, Vol. 2, Núm. 2:
<http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/OISAD/article/view/2893>
- Kahoot. (2021). *Kahoot. Global Learning Platform*. Obtenido de <https://kahoot.com>
- Kaplún, G. (2006). *¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico?* Obtenido de Revista Eptic; Vol 8, Num.3:
<https://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/265>
- Kaplún, M. (2016). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Cuba: Editorial Caminos.
- Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. Estados Unidos: Idea Group Inc.
- Khan, B. H. (2015). Introduction to E-learning. *Handbook of E-learning*, 1-40.
- Khiabet, C. (13 de Febrero de 2020). *¿Qué es la metodología blended?* Obtenido de BEDU: <https://bedu.org/blog/educacion/que-es-la-metodologia-blended/>
- Knowles, M., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Boston: Routledge.
- Korthagen, F. (2010). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. Obtenido de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 83-101 8:
<https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (20 de Agosto de 2006). *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development*. Obtenido de Revista Teachers and Teaching:
<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

- Leal, D. (2009). El conectivismo como teoría de aprendizaje emergente. *Presentación para la Red Virtual de Tutores del Ministerio de Educación de Colombia.*
- Levy, D. (1986). *Higher education and the State in Latin America: private challenges to public dominance.* Chicago: University of Chicago Press.
- Lozano Medina, A. (2016). *La formación docente en la educación media superior en México. Retos y posibilidades.* Obtenido de Red Estrado. Universidad Pedagógica Nacional: http://redestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/99.pdf
- MacMillan. (2016). *American Inside Out Evolution.* Obtenido de Macmillan Education: <http://www.macmillan.com.br/hotsite/americaninsideoutevolution/>
- Martín, F., & Ndoye, A. (Diciembre de 2016). *Using Learning Analytics to Enhance Student Learning in Online Courses Based on Quality Matters Standards.* Obtenido de Journal of Educational Technology Systems 45(2):165-187: 10.1177/0047239516656369
- Martínez , A. B., & Hernández, N. (2013). *Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje.* Obtenido de Colección Estudios (Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico): <https://isae.metabiblioteca.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=858>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (26 de Marzo de 2018). *Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento.* Obtenido de Revista de Educación a Distancia (RED),18 (56) : <https://revistas.um.es/red/article/view/321621>
- Matas, A. (2018). *Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión.* Obtenido de revista electrónica de investigación educativa, 20(1), 38-47: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038
- Medina, Z. (20 de Agosto de 2020). *Más de 29 mil estudiantes de escuelas privadas podrían desertar en Michoacán.* Recuperado el 2021, de El Sol de Zamora: <https://www.elsoldezamora.com.mx/local/mas-de-29-mil-estudiantes-de-escuelas-privadas-podrian-desertar-en-michoacan-5581537.html>
- Mendez Martínez, C., & Rondón Sepulveda, M. A. (Enero-Abril de 2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 14(1), 197-207.* Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>

- Meneses Benitez, G. (Enero de 2007). *Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje*. Obtenido de Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Num 29, Universidad de Sevilla, España: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802904.pdf>
- Monclús, A. (2005). *La educación en un mundo globalizado*. Obtenido de Las perspectivas de la educación actual, pag. 49-66: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1283075>
- Moodle. (2021). *Moodle-Documentation*. Obtenido de Acerca de Moodle: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
- Moreno Acero, I. D. (2017). La investigación Social, un acercamiento a lo cotidiano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 147-148. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000400145&lng=es&tlng=es.
- Moreno Arellano, C. I. (4 de Mayo de 2017). *Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades*. Obtenido de Revista de Educación Superior: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n182/0185-2760-resu-46-182-27.pdf>
- Moreno Castañeda, M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. México: Universidad de Guadalajara-Sistema de Universidad Virtual.
- Moreno Castañeda, M. (2015). Una docencia significativa para modalidades académicas alternativas. *I Coloquio Internacional de Educación a Distancia y Educación Virtual* (pág. 19). Colombia: Instituto de Educación a Distancia de Tolima.
- Moreno Rodríguez, M. D. (2008). *Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón*. Obtenido de Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, Num 30, págs. 137-146: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553205>
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Obtenido de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., . . . Padrón Quero, M. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido de Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido de Informe de la UNESCO

- de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presedida oir Jacques Deloros:
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Muñoz Cantero, J. M., Rios De Deus, M. P., & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 103-134.
- Niem, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). *In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland*. Obtenido de University of Helsinki :
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.615.4021&rep=rep1&type=pdf>
- OECD, & CERI. (2006). *New Millenium Learners Project*. Obtenido de OECD.org:
<https://www.oecd.org/education/ceri/centreforeducationalresearchandinnovationceri-newmillenniumlearners.htm>
- OECD;. (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación*. Obtenido de Información de Educación At a Glance:
https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- OLC. (2019). *OLC OSCQR Course Design Review Scorecard*. Obtenido de Online Learning Consortium: [https:// onlinelearningconsortium.org/consult/osc- qr-course-design-review/](https://onlinelearningconsortium.org/consult/osc-qr-course-design-review/)
- Olivier Téllez, G. (2007). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*. Obtenido de UPN:
<http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/1113/1/Olivier%20Tellez%2c%20Guadalupe.pdf>
- Packer, M. (2016). *La ciencia de la investigacion cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Palamidessi, M. (2006). *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las Tecnologías de la comunicación y la informática en la educación*. Obtenido de
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/La%20escuela%20en%20la%20sociedad%20de%20redes.pdf>
- Patterson, C. H. (1982). *Teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: Manual Moderno.
- Peña, R. F., Waldman, F. B., Soneyra de Pérez Berbain, N. M., Tejada, G. A., Carrere Cadirant, G. S., Passaglia, J., & Contrera, M. (1 de Septiembre de 2012). *Implementación de los entornos virtuales de aprendizaje en cursos de*

- capacitación docente*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <https://rieoei.org/RIE/article/view/447>
- Pérez Gómez , Á. (Agosto de 2010). *Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes*. Obtenido de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, pag 37-60: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Pérez Gómez, Á., & Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Temas de educación*, 19(1), 67-84. Obtenido de La Formación Del Pensamiento Práctico. Temas De Educación, Vol 19 Num 1, 67–84: <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/381>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Obtenido de Revista de docencia universitaria Vol. 6 Núm 2: <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Picon , G. A., González de Caballero, G. K., & Paredes Sánchez, J. N. (2021). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19*. Obtenido de ARANDU UTIC, Vol. 8, Nº. 1, págs. 139-153: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8070339>
- Puebla Espinosa, A. (2014). *Importancia de la investigación educativa*. Obtenido de Consejo Latinoamericano -de Transformación Educativa: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/54-importancia-de-la-investigacion-educativa>
- Pulio Huertas, D. C., & Najjar Sánchez, O. (2 de Junio de 2015). Gestión del conocimiento en educación con tic en la transformación de la escuela. *Revista Vínculos*, 12(1), 41-55. Obtenido de Revista Vínculos Vol 12 Num 1, 41-55: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/10520>
- Rangel Baca, A. (enero-junio de 2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*(46), 235-248. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36832959015.pdf>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (30 de Marzo de 2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Obtenido de OECD: <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmlpbnRlbnR1eWVzZWZlZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhkMIEzYzNkbGQyUnhiMjAxY20xNmNYZ3pOMjUyWkhWa05EVnFkQVlk2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpQVlKcGJteHBibVU3SUDacGJHVnVZVzFsUFNKamIzWnBaQzB4T1MxbFpIVmphVzI1TFc5bGFTMHINREI3TFdWemNH>

- Rivera Aguilera, L., Rivera Aguilera, J., Ruíz, R., & Olvera Martínez, M. (2016). Desarrollo de cursos de educación a distancia: una experiencia entre la UASLP y el INEGI. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 8(1).
- Rodrigues de Oliveria, M. T., & Arntes de Araújo, V. (2007). La investigación como estrategia pedagógica en el proceso de formación de educadores: Relato de práctica Docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-14. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/80962>
- Rodríguez Vite, H. (2009). *Programa de capacitación y adiestramiento Título: mapa conceptual sobre un programa de capacitación*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n3/m2.html>
- Roldán L, N. (23 de Julio de 2014). Propuesta de un perfil ideal del docente para la educación en la virtualidad: Caso Fundación Universitaria de Católica del Norte. *Perfil Coyuntura Económica*(23), 145-159. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/861/86132269008.pdf>
- Román Pérez, M. (2005). Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento. *Perspectiva Didáctica*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid
- Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: on the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 207-218.
- Salazar Gómez, E., & Tobón Tobón, S. (11 de Noviembre de 2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *39*(53), 17. Obtenido de Revista Espacios: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(2), 1-16. doi:<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Sánchez Cabrero, R., Costa Román, L., Mañoso-Pacheco, L., Novillo López, M., & Pericacho Gómez, F. (Enero-Junio de 2019). *Orígenes del conectivosmo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital*. Obtenido de Revista Educación y Humanismo: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6786548>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R., Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., . . . Rendón Cazales, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 1-24. Obtenido de <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>

- Sandia, B., Montilva, J., & Barrios, J. (Octubre-Diciembre de 2005). Cómo evaluar cursos en línea. *Educere. Universidad de los Andés, Venezuela*, 9(31), 523-530. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400013&lng=es&tlng=es
- Santoveña Casal, S. M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77. Obtenido de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174821>
- Schön, D. (23 de Septiembre de 1984). The Reflective Practitioner: How professionals think in action. 384.
- SEE. (28 de Diciembre de 2020). *La educación no se detuvo en Michoacán en 2020*. Obtenido de Secretaría de Educación en Michoacán: <https://www.quadratin.com.mx/educativas/pese-al-covid-19-la-educacion-no-se-detuvo-en-michoacan-en-2020/>
- SEP. (2017). *Programas de Estudio: Primaria. Plan y Programas de Estudio para la educación Básica*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx>
- SEP. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep>: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Siemens, G. (2004). Connectivism: a theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Lulu.com.
- Siemens, G. (2009). Roots of connectivism. *Presentación en el curso, Social Media and Open Education*. Alec Couros.
- Silas Casillas, J. C. (Enero de 2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles educativos*, 27(109-110), 7-37. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200002
- Suárez, N. (Mayo de 2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114. doi:<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.299>
- Sykes, G., Bird, T., & Kennedy, M. (Noviembre de 2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476. doi:10.1177/0022487110375804
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolhagen, I. H., & Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in

- higher education. *48*, 253-268. Obtenido de <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- UDG. (18 de Mayo de 2021). Programa de formación para la Innovación Docente (PROINNOVA) UDG. *La Gaceta*. Obtenido de <http://www.gaceta.udg.mx/>
- UNAM. (2017). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I*. Obtenido de Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia: <https://suaed.politicas.unam.mx/portal/formacionbasica/pdf/2017/estadistica.pdf>
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. (UNESCO, Editor) Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana - Cali: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Obtenido de UNESCO.org: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=en>
- UNESCO/IESALC. (13 de Mayo de 2020). *COVID-19 y educación superior de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impacto respuesta políticas y recomendaciones*. Obtenido de COVID- 19 Respuesta: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNESCO-UNICEF. (2020). *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Obtenido de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/national-education-responses-to-covid-19-web-final_en_0.pdf
- Valladolid, U. M. (junio de 2021). *Universidad Marista Valladolid*. Obtenido de <https://umvalla.edu.mx/identidad>
- Vázquez H, E. L., & León B, R. M. (Junio de 2013). *Educación y Modelos Pedagógicos*. Obtenido de Secretaria de Educación de Boyacá: http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf
- Vergara Ríos, G., & Cuentas Urdaneta, H. (30 de Noviembre de 2015). *Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo*. Obtenido de Universidad de Zulia. Año 31. Num. especial (6): <file:///C:/Users/patricia.camacho/Downloads/Dialnet-ActualVigenciaDeLosModelosPedagogicosEnElContextoE-5758752.pdf>
- Villalobos, J. (julio-septiembre de 2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. *Educere*, *4*(10), 17-24. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649206>

- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., & Steffens-Sanabria, E. (Diciembre de 2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000600003
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *ERIC Journal*, 17(1), 23-32. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142962>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14.
doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (Narcea, Ed.) Madrid.
doi:<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario.%20Calidad%20y%20desarrollo%20profesional.pdf>
- Zhang, W., & Cheng, Y. L. (2012). Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 66-82.
doi:<https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1181>