

# EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA



Francisco Javier Guzmán Games  
Ramona Imelda García López  
César García García  
Coordinadores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE QUINTANA ROO

**ITSON**<sup>®</sup>  
UNIVERSIDAD

# EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Francisco Javier Guzmán Games  
Ramona Imelda García López  
César García García  
Coordinadores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE QUINTANA ROO



**Instituto Tecnológico de Sonora**

5 de febrero, No. 818 sur, colonia Centro  
Ciudad Obregón, Sonora, México; 85000

[rectoria@itson.mx](mailto:rectoria@itson.mx)

Teléfono: (644) 410-90-00

[www.itson.mx](http://www.itson.mx)

**Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo**

Boulevard Bahía, S/N, esquina con Ignacio Comonfort, Colonia del Bosque,  
Chetumal, Othón P. Blanco, Quintana Roo, México; 77019

[rectoria.uqroo@uqroo.edu.mx](mailto:rectoria.uqroo@uqroo.edu.mx)

Teléfono: (983) 835-03-00

<https://www.uqroo.mx/>

**Primera edición, diciembre de 2023**

**Instituto Tecnológico de Sonora**

ISBN - 978-607-609-240-8

**Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo**

ISBN - 978-607-8792-51-1

***La presente publicación ha sido dictaminada bajo un proceso doble ciego por pares académicos nacionales expertos en el tema.***

---

Gestión editorial y diseño  
Marisol Cota Reyes  
Oficina de publicaciones ITSON  
[marisol.cota@itson.edu.mx](mailto:marisol.cota@itson.edu.mx)



Cubierta diseñada en Freepik

*Reservados todos los derechos conforme a la ley*  
Hecho en México

**OFICINA DE  
PUBLICACIONES  
ITSON**

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista del Instituto Tecnológico de Sonora. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos de la publicación, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales. Para otro tipo de reproducción comunicarse a [publicaciones@itson.edu.mx](mailto:publicaciones@itson.edu.mx)

## **Comité dictaminador**

**Dr. José Luis Aguilar Trejo**

Universidad Veracruzana

**Dr. Erick Cajigal Molina**

Universidad Autónoma del Carmen

**Dra. Susana Céspedes Gallegos**

Universidad Veracruzana

**Mtro. Rey Jesús Cruz Galindo**

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

**Mtra. Carolina Socorro Cruz Miranda**

Instituto Politécnico Nacional

**Dra. Ileana Cruz Sánchez**

CIIDET, Tecnológico Nacional de México

**Mtra. Yazmín Gallegos García**

Universidad Autónoma de Querétaro

**Mtra. Erika González Farfán**

ICSHU, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

**Dra. Angélica López Aguilar**

Instituto Politécnico Nacional

**Dra. Gabriela Navarro Espíritu**

CETYS Universidad

**Dr. José Manuel Ochoa Alcántar**

Instituto Tecnológico de Sonora

**Dra. Reyna Isabel Pizá Gutiérrez**

Instituto Tecnológico de Sonora

**Dra. Martha Olivia Ramírez Armenta**

Universidad de Sonora

**Dra. Rosario Reyes Cruz**

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

**Dra. Adriana Rocha Rodríguez**  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Dr. Samuel Rosas González**  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Dr. Aurelio Vázquez Ramos**  
Universidad Veracruzana

**Dra. María Esther Velarde Flores**  
Universidad Estatal de Sonora

## Dedicatoria

A Cande, Cirilo y Miki, así como a mis cuatro maestros en la investigación: José Luis (D.E.P.), Miguel Casillas, Alberto Martinell y Marco Velázquez. El orden representa como fueron apareciendo en mi vida.

*Francisco Guzmán*

## Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, a la Universidad Politécnica de Quintana Roo, al Instituto Tecnológico de Sonora y a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por su apoyo en la publicación de esta obra.

A las Instituciones de Educación Superior que amablemente respondieron a la convocatoria compartiendo sus experiencias:

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Universidad Autónoma de Nuevo León

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Universidad de Guadalajara

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Universidad Veracruzana

Universidad de Guanajuato



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE QUINTANA ROO



UNIVERSIDAD  
POLITÉCNICA  
DE QUINTANA ROO

Formando Triunfadores

# Contenido

**Presentación** 10

**Prólogo** 18

## ***Sección I. Génesis de la educación a distancia en las IES***

**Capítulo 1** 26

**La experiencia en la educación virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo**

Dr. Francisco Javier Guzmán Games y Dra. Karina Amador Soriano

**Capítulo 2** 48

**La educación a distancia y el Sistema de Universidad Virtual en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Cambios y retos institucionales**

Dr. César García García y Dra. Alma Delia Torquemada González

**Capítulo 3** 70

**La educación a distancia en el Instituto Tecnológico de Sonora: sus orígenes y desarrollo**

Dr. Omar Cuevas Salazar, Dra. Ramona Imelda García López y Dra. Elizabeth Del Hierro Parra

**Capítulo 4** 94

**Educación virtual en la Universidad Veracruzana. Caso de la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje**

Dr. Gustavo Antonio Huerta Patraca, Dr. Francisca Mercedes Solis Peralta y Dr. Carlos Esteban Hernández Martínez

**Capítulo 5** 117

**Primeros esfuerzos de educación virtual en pregrado: Licenciatura en Marketing Digital de la UNICACH**

Dra. Dolores Guadalupe Sosa Zúñiga y Mtra. Alma Delia Chávez Toledo

**Capítulo 6** 144

**Implementación de la Plataforma MyELT en la Enseñanza del Inglés: Políticas y Experiencias en la BUAP**

Mtro. Héctor Fernández Cuevas

**Capítulo 7** 168

**Génesis y Evolución de e-UAEM: la Multimodalidad como Innovación Disruptiva en una Universidad Pública Estatal**

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal y Dra. Maribel Castillo Díaz



<b>Capítulo 8</b>	<b>196</b>
<b>Valoración teórica para la creación de programas de estudio en modalidad mixta</b>	
Dra. Sandy Elizabeth Martínez Lara, Dr. Gerardo Tamez González y MRI. Karen Jeraldín Ramos Lizárraga	

## ***Sección II. Prácticas y experiencias en la educación a distancia en las IES***

<b>Capítulo 9</b>	<b>222</b>
<b>Bajas, deserción y retención en una maestría virtual. Una aproximación a sus causas y a las estrategias para su intervención</b>	

Dra. Juana María Rangel Vargas, Dra. Margarita Díaz Abrego y Dr. Edgar Yesid Sierra Soler

<b>Capítulo 10</b>	<b>247</b>
<b>Integración de TIC en las metodologías educativas de los docentes en el ámbito de educación superior</b>	

Dra. Rubí Estela Morales Salas, Dr. José de Jesús Jiménez Arévalo y Dr. Aduino Alejandro Casas Flores

<b>Capítulo 11</b>	<b>272</b>
<b>Internacionalización del currículum y su impacto en los perfiles educativos de una comunidad SEAD universitaria</b>	

Dra. María Cruz Cuevas Álvarez y Dr. Marcos Pérez Mendoza

<b>Capítulo 12</b>	<b>297</b>
<b>De la presencialidad a la virtualidad y de vuelta: Estudio de caso del Programa Académico de Lenguas Extranjeras</b>	

Dra. Lizette Rivera Lima, Lic. Marisela Malinali González Ramos y Mtra. Traci Teresa Capris Tarquinio

<b>Capítulo 13</b>	<b>323</b>
<b>Panorama de los programas de maestría en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato</b>	

Dr. Guillermo Anaya Quintal

<b>Capítulo 14</b>	<b>352</b>
<b>Perfil de Estudiantes y Docentes del CUALTOS en la Educación a Distancia durante el COVID-19</b>	

Luis Enrique Romo González, Sandra Berenice Vázquez Rodríguez y Guillermo José Navarro del Toro

<b>Capítulo 15</b>	<b>384</b>
<b>Implementación del Diplomado en Transformación Digital Empresarial y la Reducción de Brechas Digitales</b>	

Mtro. Francisco Naranjo Aguirre, Dr. Víctor Andrés Gaber Bustillos, Mtra. Karina Vázquez Jiménez

Mtro. Fernando Aarón Pérez Zetina y Mtra. Angélica Mata Cárdenas

<b>Conclusiones y reflexiones finales</b>	<b>413</b>
---	------------

# Presentación

En México, la reciente Ley General de Educación Superior (DOF, 20 de abril del 2021) reconoce que existen una variedad de modalidades educativas (escolarizada, no escolarizada, mixta, y dual) y opciones educativas (presencial, en línea o virtual, abierta y a distancia). Lo que significa que, aunque la modalidad educativa escolarizada sea la de mayor tradición y arraigo en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, como lo advierte la ANUIES (2018), no quiere decir que sea la única, otras modalidades y opciones educativas como la virtual o a distancia empiezan a proliferar por múltiples factores (desarrollos tecnológicos, tendencias sociales, políticas educativas, etc.) y actores educativos con necesidades distintas.

La pandemia mundial del covid-19, y sus variantes, por ejemplo, fue un factor de salud pública que se engarzó a un factor social que empujó a los sistemas educativos y a las IES a emplear una diversidad de recursos de comunicación sincrónica y asincrónica (Zoom, Meet, etc.), implementar opciones educativas a distancia y requerir competencias didáctico-digitales docentes.

Aunado a los factores anteriores, la presencia de actores educativos con necesidades distintas, también es necesario considerarlo en la realidad universitaria y la proliferación de la educación a distancia. Por ejemplo, la presencia de un “estudiante trabajador” o mejor dicho de un trabajador que necesita estudiar en las aulas virtuales para conciliar sus horarios de trabajo con los estudios y la vida familiar. Otro caso pueden ser los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios que viven en zonas periféricas y quieren ingresar a la universidad, pero en opciones educativas distintas (virtuales o a distancia) para evitar realizar los desplazamientos a las instalaciones universitarias

Nuestro planteamiento general es que las modalidades no escolarizadas, y las opciones educativas virtuales y a distancia que la apuntalan, cada vez adquieren una mayor valoración social institucional, lo que nos obliga a conocer su desarrollo y complejidades

en su diseño, implementación y valoración en las IES. El estereotipo de la educación a distancia pasó de ser una formación precaria a un bien valorado por su utilidad. Hasta hace algunos años, eran comunes los cuestionamientos sobre la calidad de opciones educativas a distancia y se solía subestimar planes de estudio diferentes a los escolarizados. Pero, estos estereotipos y valoraciones pueden estar cambiando.

Evidentemente esta mayor valoración social e institucional de las opciones educativas a distancia tiene una historia. En un principio, no era lo mismo estudiar a distancia cuando solo existía la correspondencia postal o cuando la radio iniciaba transmisiones con alcance limitado e incluso cuando inició la educación a distancia con el uso educativo de los medios electrónicos para luego dar paso al uso de internet, las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC) y los recientes procesos de gamificación en educación.

Hace cinco décadas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) incurrió en la educación abierta y a distancia y puede decirse que también se dieron esfuerzos gubernamentales para alentar estas opciones educativas (Navarrete y Manzanilla, 2017). Luego, en los últimos años podemos suponer importantes esfuerzos y acciones para apuntalar la educación a distancia en las IES ubicadas en la Ciudad de México o en las ciudades de los estados con mayores recursos económicos e infraestructura. Sin embargo, lo que no sabemos a ciencia cierta es el desarrollo de las opciones educativas a distancia en la mayoría de las IES alejadas del centro del país, aquellas que están en la periferia, al interior de la república.

Este vacío de conocimiento sobre la educación a distancia en las IES del interior de la república mexicana, así como la colocación de la educación a distancia en la agenda de las IES y de la agenda educativa nacional, lo observamos algunos en el marco de la Asamblea General Anual 2022 del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) en donde se revisó lo hecho en materia de educación a distancia y se planteó parte de la agenda futura asumida por sus integrantes.

Este espacio del ECOESAD fue propicio para conversar con autoridades que realizan proyectos de educación a distancia en diversas IES del país. Y alguno de los planteamientos –que explican el origen de esta obra- era que existía un desconocimiento generalizado de esta modalidad en el nivel educación superior y faltaba información desde la más básica, como cuántas personas están estudiando en modalidades no escolarizadas a distancia o en línea y qué tan grande es la oferta educativa de planes de estudio de estas modalidades porque los datos que se producen y procesan en la mayoría solo se hacen a nivel institucional. Por supuesto, había que empezar por algún lado y originalmente se pensó en contar la historia de la educación a distancia de las instituciones de origen de los integrantes del ECOESAD. Pero, el proyecto nos rebasó en capacidades institucionales e individuales.

El ECOESAD (2007, pág. 60) fue creado en septiembre del 2004 por un grupo de universidades fundadoras, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), La Universidad de Guadalajara (UdG), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Luego, en 2008 se incorporaron otras IES de tal manera que hicieron un total de 39 instituciones de educación superior con lo cual se alcanzó la representación de al menos una universidad pública de cada entidad federativa del país (Torres, 2022). La historia de la educación a distancia en las instituciones fundadoras y de cada una de las IES del ECOESAD era necesaria, plausible y deseable. Pero, difícil de llevar a cabo en un tiempo tan corto.

También, lo anterior se debe a que las IES representadas son demasiado heterogéneas y con agendas de investigación disímiles. Para resolver este problema, se optó por una especie de proyecto interinstitucional semilla alentado por los coordinadores de esta obra, justo ahí se empezó con el propósito general de indagar el caso de las universidades públicas estatales, dado que representan un número finito y razonable para realizar investigaciones que no sólo fuesen pertinentes, sino viables en términos de recursos con los que cuentan los investigadores de sus instituciones de adscripción.

A raíz de ello, se definieron criterios de selección a fin de hacer un diagnóstico nacional, pero restringido a un solo tipo de IES ubicada al interior de los estados. Luego, se lanzó la convocatoria abierta. La respuesta nos enorgullece, por el cúmulo de experiencias institucionales, proyectos y programas académicos formales y de educación continua, así como información de matriculación, perfiles de estudiantes, perfiles de docentes, financiamiento, retos institucionales, etc.

En ese sentido, la obra que el lector ahora tiene en sus manos logró el objetivo con la afable respuesta de esa diversidad de IES del interior de la república. Para expresar la diversas de experiencias y prácticas institucionales la obra que ponemos a disposición de los interesados se encuentra dividida en dos grandes apartados.

En el primer apartado, quienes coordinamos esta obra, aportamos con nuestras propias experiencias institucionales. De entrada, tenemos la experiencia de la UQROO la cual es relevante porque no sólo es una de las últimas universidades públicas en crearse, sino aquella que tuvo un largo aprendizaje de experiencias fallidas en la implementación de la educación a distancia (García y Landa, 2023). Luego de ese largo aprendizaje, la UQROO puede decirse tiene sus primeros programas de estudio en modalidades a distancia, con docentes con perfiles adecuados, una matrícula estudiantil ascendente y una estructura administrativa sólida (Guzmán, Amador y Cruz, 2023). Claro que ello no excluye de los múltiples retos que tiene la educación a distancia en el corto, mediano y largo plazo al momento de pensar el crecimiento en su matrícula estudiantil, la expansión de otros programas educativos, los requerimientos tecnológicos y de personal, así como del financiamiento que se requiere.

Tampoco el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) es ajeno a estas experiencias institucionales comunes con la UQROO respecto al predominio en la modalidad educativa presencial y los esfuerzos de introducir la educación a distancia en la institución. El ITSON forma parte del complejo sistema denominado Tecnológico Nacional de México (TECNM), el cual fue creado en el 2014 y está conformado por un conglomerado de 254 institutos tecnológicos federales, institutos tecnológicos descentralizados, Centros Regionales de Optimización y Desarrollo (CRODES) y Centros de Investigación (CENIDET

y CIIDET) (García, en prensa). El común denominador de todo el sistema TECNM es la modalidad presencial.

Durante décadas en el TECNM las experiencias de educación a distancia se impulsaron por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) al ofrecer programas de posgrados y cursos de educación continua en modalidad a distancia. Sin embargo, los éxitos del CIIDET han sido limitados y no alcanzan a cubrir las necesidades de un sistema como el TECNM. En ese sentido, los institutos tecnológicos han empleado sus propios esfuerzos para resolver sus necesidades institucionales, dentro de ellos, el de la educación a distancia. Los resultados aparecen en la obra al revisar la experiencia de educación a distancia en el ITSON.

En el caso de la UAEH, cabe comentar que la historia de la educación a distancia es más larga y se remite a 30 años atrás. Sin embargo, no se trata de una historia de éxito, sino una historia de altibajos y de retos institucionales. El estudio realizado da cuenta que la UAEH no ha logrado sostener e incrementar su matrícula estudiantil en los programas educativos a distancia. Lo que implica, como problema, que hasta el momento no se ha podido consolidar una intencionalidad institucional orientada al crecimiento de la matrícula estudiantil o fortalecer y/o diversificar los programas a distancia.

Las tres experiencias descritas *grosso modo* se suman a las experiencias institucionales que provienen de IES como la Universidad Veracruzana (UV) la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y la Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León (UANL).

Algunas universidades, como la UV, la UNICACH y la UANL, centran su interés en las experiencias de programas académicos en modalidad virtual en diversos niveles educativos (maestría y licenciatura) y áreas de estudio (Ciencias del aprendizaje, Marketing, mercadotecnia, negocios digitales). Mientras otras, como la BUAP, comparten su experiencia con respecto a la implementación de las plataformas de aprendizaje. La primera parte de la obra cierra con el caso del UAEM, la cual se centra en compartir el

origen e historia del proyecto de formación multimodal para edificar lo que denomina como e-UAEM.

La segunda parte de la obra quizá es más diversa, pero su particularidad radica en la convergencia analítica de compartir logros y retos a través de acciones específicas, las cuales podemos llamar como prácticas institucionales advertidas en sus programas de educación continua, programas académicos y sistemas virtuales. Dicho de otra manera, el apartado retrata y condensa las estrategias de atención a la educación a distancia ante retos específicos; por ejemplo, la deserción escolar o las competencias de formación docente.

En ese tenor, tenemos prácticas institucionales diversas, desde aquellas que abordan programas de educación continua (como un diplomado en marketing digital) que se da en la UQROO, hasta prácticas institucionales más robustas como el sistema de universidad virtual de la Universidad de Guanajuato (Ugto) y el papel del profesor de asignatura en las modalidades virtuales y la eficacia de esta figura académica en la retención del estudiantado en un programa de Maestría (Administración y Políticas públicas). Lo que el sistema virtual de la Ugto llama la atención es clave porque da cuenta de su modelo de gestión y nos muestra un abanico de programas de posgrado. Entonces, tenemos como resultado información clave con respecto al crecimiento estudiantil, indicadores de aprobación y retención, así como datos socio demográficos de la población estudiantil.

La UJAT se suma a la narración de estas prácticas institucionales favorables al presentar cómo la internacionalización del curriculum ha tenido un impacto positivo en los perfiles de la comunidad universitaria (habilidades blandas y habilidades duras) acordes al sistema a distancia de la UJAT.

Por su parte, la Universidad de Guadalajara (UdG) nos comparte el imperativo de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación docente y sus metodologías educativas. Luego, a través de un estudio de caso del Programa Académico de Lenguas Extranjeras la UdG nos muestra tres momentos de la implementación de la educación a distancia durante la pandemia del covid-19, resalta el

momento de lo que ellos llaman, el regreso a la presencialidad. Ellos encontraron que el cambio de la enseñanza presencial a virtual y de regreso a la presencialidad se tradujeron en la disminución por los cursos de inglés intensivo y el aumento en la demanda por la modalidad b-learning que, a partir de la pandemia, duplicó su número y triplicó el número de estudiantes en ella, pero no aumentó su aprovechamiento de los mismos registrando semestre a semestre las tasas más altas de reprobación de las tres modalidades. La obra cierra en general cierra con otro caso de la UdG y el caso del centro CUALTOS por el cual podemos conocer el perfil de los estudiantes y docentes.

Finalmente, las experiencias de educación a distancia de un grupo de universidades públicas estatales, así como sus diversas prácticas institucionales permiten un primer acercamiento a lo que sucede al interior de estas en cuanto a sus programas de educación continua, sus programas académicos y sus sistemas virtuales. Por ello, esperamos que este primer ejercicio sea la punta de lanza para que se realicen más ejercicios sobre lo que pasa en educación a distancia en el resto de las IES.

*Dr. Francisco Javier Guzmán Games*  
*Dra. Imelda García López*  
*Dr. César García García*



## Referencias

- DOF [Diario Oficial de la Federación] (20 de abril del 2021) *Ley General de Educación Superior*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. [https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) (2007). *Innovación Educativa*. 7 (37) págs. 60-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420820006.pdf>
- García, C. (en prensa) *Gobierno, políticas educativas y educación superior. Análisis y formación de opinión pública*. Plaza y Valdés.
- García, C. y Landa, M. M. (2023) La Universidad Autónoma de Quintana Roo y la experiencia institucional de UQROO-virtual. (Ponencia) XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Guzmán, F.J.; Amador, K.; y Galindo, R.J. (2023). La creación de la UQROO virtual en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. (Ponencia) XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Navarrete, Z. y Manzanilla. H.M. (2017) Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos (Colombia)*. Vol. 13 (1). Págs. 65-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>
- Torres, M.R. (2022) "Experiencia compartida en la fundación del ECOESAD" en Cavazos, R.L; Madero, M. I; Martínez, J. Hernández, A.K; y Sánchez, M. (2022). *ECOESAD. 15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje*". ECOESAD. [https://cuaieed.unam.mx/descargas/eBook\\_ECOESAD\\_15\\_ANIV.pdf](https://cuaieed.unam.mx/descargas/eBook_ECOESAD_15_ANIV.pdf)

# Prólogo

***“La rigidez de las universidades mexicanas nos retrasa respecto al resto del mundo”***

*Roger Díaz de Cossío*

Los doctores Francisco Javier Guzmán Games de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Imelda García López del Instituto Tecnológico de Sonora y César García García de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se asociaron para una rica aventura intelectual de la que emerge este libro. Se trata de la compilación de un amplio conjunto de textos cuyo eje transversal es la educación a distancia.

En la convocatoria que realizaron enunciaban como ejes temáticos la génesis, origen y pioneros de la educación a distancia en las universidades públicas estatales; las políticas institucionales y la legislación universitaria sobre la educación a distancia; el perfil de estudiantes y docentes; el crecimiento y acreditación de la oferta educativa a distancia; y los indicadores de desarrollo de la educación a distancia en las universidades públicas estatales. A dicha convocatoria respondieron un amplio conjunto de académicos que han presentado sus textos a la discusión y con ello tenemos un interesante calidoscopio sobre la educación a distancia contemporánea.

Este libro tiene muchas virtudes. Por supuesto nos presenta un panorama de la educación a distancia contemporánea en diversas instituciones. También avanza en el reconocimiento sobre la evolución de la educación a distancia, de su cambio y su lento arraigo en las universidades mexicanas. Lo más singular que lo distingue, es que propone una mirada no centralista de la educación y nos permite reconocer a nuestro país más allá de la Cd. de México. Se trata de una ruptura en la perspectiva dominante, una descentralización, que nos invita a pensar desde los estados hacia la capital de la República y no al revés.

Hay textos con una valiosa perspectiva histórica que nos permitirán comprender los procesos institucionales, pedagógicos, técnicos y tecnológicos que se han desarrolla-

do alrededor de la educación a distancia en distintas experiencias institucionales. Destacan también textos sobre casos específicos a diferentes programas educativos, sobre las características de algunos procesos y de algunos agentes educativos.

El libro pone en evidencia algunos de los rasgos que caracterizan la educación a distancia en México. El más relevante es la falta de una política y una legislación que unifique esfuerzos y brinde orientaciones claras para su operación a nivel nacional y a nivel de los estados e incluso de las instituciones. Más allá de las viejas denominaciones, hay necesidad de articular un lenguaje común para potenciar la educación a distancia y favorecer su desarrollo en las universidades; eso implica construir una legislación que la integre al sistema educativo y la reconozca plenamente, que facilite su articulación con los sistemas presenciales. Hace falta su plena incorporación en las políticas educativas y el reconocimiento de su invaluable aportación a la construcción del espacio común de educación superior perfilado por la Ley. Indudablemente, también hace falta un reconocimiento laboral y un ajuste en consecuencia de legislaciones y contratos colectivos de trabajo en las instituciones, pues las nuevas expresiones del trabajo académico tendrían que ser observadas.

Esta obra da cuenta cómo, para su implantación, la educación a distancia ha requerido de una gran cantidad de energías institucionales, de colectivos y de personas involucradas. Muchos de ellos esfuerzos aislados, que han exigido mucho trabajo y alto costo. Hacia su interior, los principales problemas que se observan son la falta de continuidad, su financiamiento y su escasa institucionalización. Ha sido difícil para la educación a distancia encajar en los viejos sistemas de la universidad tradicional; no hay claridad de su impacto organizacional, disciplinario y pedagógico. Hacia su exterior, el principal desafío es la articulación de los diversos esfuerzos institucionales en torno a la innovación y la educación a distancia para lograr la plena distribución social del conocimiento.

El libro nos invita a pensar en las diferencias disciplinarias (Casillas y Ramírez, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; 2023) que distinguen las distintas experiencias de la educación a distancia. Hay campos de conocimiento, materias, cursos que son más fáciles de diseñar y de poner en marcha a la distancia, mientras que laboratorios y talleres prácticos exigen mayores condiciones de presencialidad. La diversidad de software y dispositivos, de páginas y fuentes de información, de blogs especializados que distingue a cada campo, tiene una expresión sobre los proyectos de educación a distancia.

Hasta ahora, la educación a distancia ha sido vista sólo como una herramienta para ampliar la matrícula y dar continuidad a los modelos tradicionales de enseñanza; cuando es una herramienta privilegiada para la transformación curricular de toda la universidad. En efecto, el libro nos permite observar cómo la enseñanza tradicional se reproduce en los nuevos entornos virtuales y muestra la dificultad de una plena innovación didáctica. También muestra casos exitosos, donde se están renovando las prácticas pedagógicas.

El otro rasgo que podemos observar es que, hasta ahora, la educación a distancia ha estado aislada de la enseñanza presencial, separada orgánicamente en nuestras instituciones, cuando hoy abre la puerta a la educación híbrida y la transformación de los procesos de enseñanza. En efecto, el desarrollo natural de la educación a distancia estará articulado a la educación híbrida, que rescata lo mejor de ambas tradiciones y posibilita la combinación de procesos presenciales, y a la distancia, ya sean virtuales u otros.

En el horizonte cercano se vislumbra la articulación de los modelos a distancia con los modelos presenciales, para favorecer la educación híbrida. La renovación educativa que abre la educación híbrida en el nivel superior supone un cambio radical en los modelos de enseñanza, para dejar de lado la pedagogía autoritaria, el verbalismo, el libro de texto único, la actitud pasiva de los estudiantes.

Hace apenas unos meses, un grupo de colegas propusimos en la Universidad Veracruzana la Declaración por la educación híbrida en la Universidad (Casillas, Mercado y Ramírez, 2023). Considero oportuno parafrasear algunas de sus partes para este prólogo. Afirmamos que la pandemia puso en evidencia no solo las limitaciones de infraestructura y capacidad de conexión digital existente en nuestro país y en la Universidad; sino también la urgencia de un cambio radical en el modelo educativo preponderantemente transmisivo de la enseñanza, que debería ser sustituido por modelos pedagógicos activos diseñados para favorecer la creatividad, la construcción de conocimientos, la resolución de problemas, la negociación conjunta de significados y la producción de evidencias de los aprendizajes logrados. Es hora de trascender un aprendizaje estático y memorístico y apuntar hacia el aprendizaje significativo y pertinente.

Aunque no existe una sola definición de la educación híbrida, la acepción más extendida y, a la vez, más general, es que consiste en la combinación de la enseñanza presencial y la educación en línea. El inicio del modelo híbrido, es resultado de la conver-

gencia de la modalidad presencial y las tecnologías de la información y la comunicación. Durante mucho tiempo ambos sistemas funcionaron de manera independiente.

Las definiciones de la educación híbrida, por lo tanto, son diversas. Bates (2019) propone que esta modalidad es una mezcla deliberada de enseñanza en línea y presencial. McGee y Reis (2012) sugieren que la educación híbrida supone el trabajo conjunto del docente y sus alumnos en forma mixta, presencial y mediada tecnológicamente para alcanzar propósitos de aprendizaje apoyados pedagógicamente mediante tareas, actividades y evaluaciones apropiadas para las distintas modalidades.

Garrison y Vaughn (2012) señalan que un curso híbrido es la integración de la enseñanza en línea y cara a cara de forma planeada y pedagógicamente valiosa y no solamente la combinación o adición de enseñanza en línea y enseñanza presencial; añaden que un curso híbrido integra lo mejor de la enseñanza presencial y en línea reduciendo de manera significativa el número de horas de clase tradicional.

Rama (2021), por su parte, indica que la educación híbrida es una forma de educación mediada por tecnologías y basada en el aprovechamiento de multimodalidades. La definición propuesta por Bonk y Graham (2012, citada en McGee y Reis, 2012) ayuda a una mejor comprensión de los alcances de la educación híbrida. Para ellos la educación híbrida o mixta resulta de las siguientes combinaciones (Declaración por la educación híbrida en la Universidad).

Habilitadoras que se refieren a ampliar el acceso y la conveniencia y proveer las mismas oportunidades de aprendizaje a las personas mediante distintas modalidades.

Incrementalistas que favorecen cambios en la pedagogía introduciendo tecnologías digitales, pero no cambian radicalmente la forma como se conduce la enseñanza y el aprendizaje.

Transformadoras que modifican de forma radical la pedagogía pasando de un modelo informativo a otro, donde los estudiantes construyen de manera conjunta el conocimiento a través de las interacciones que sostienen con sus docentes, compañeros, y materiales de aprendizaje y en donde se mezcla la educación en línea y presencial.

La formulación de Kuklinski y Cobo (2020) propone el horizonte de la educación híbrida como la universidad expandida. Para ellos, el aprendizaje, no solo tiene lugar en las instituciones educativas, sino ocurre en cualquier lugar y forma parte integral de nuestras relaciones interpersonales y de nuestra vida diaria. De esta manera, la educación híbrida siguiendo a Bonk y Graham y Kuklinski y Cobo permite expandir a la universidad y aprovechar todos los medios disponibles para lograr aprendizajes significativos de los estudiantes que llevan a cabo sus estudios en múltiples formatos y modalidades. El carácter híbrido de la experiencia educativa permite integrar las tecnologías a la enseñanza presencial enriqueciéndola.

El futuro de la educación superior apunta a su hibridación, a la combinación de recursos y al uso intensivo de las TIC. La educación a distancia ha potenciado la educación universitaria y puede seguir jugando un papel relevante en su modernización; habrá de adaptarse a los nuevos tiempos y abrirse a nuevos desafíos.

La exigencia nacional por la ampliación de la matrícula de la educación superior formulada en la Ley General de Educación Superior abre un horizonte para la imaginación y la creatividad. Es imposible materialmente duplicar el tamaño del sistema, con más de cuatro millones de estudiantes, sobre las mismas bases materiales, tecnológicas y pedagógicas de la enseñanza convencional presencial. Sólo la innovación y la expansión de la educación sobre diversas modalidades volverá posible el ideario nacional. La educación a distancia abrió un camino que hoy se ha convertido en una senda luminosa para construir un modelo pedagógico híbrido capaz de ofrecer educación superior para todos.

El panorama que abre el libro es de gran utilidad para investigadores y estudiosos de la incorporación de las TIC a la educación superior, pero también para quienes están tomando las decisiones en las universidades, estructurando las políticas y administrando el gasto. Seguramente el conocimiento informado de los procesos hará que se tomen mejores decisiones y el análisis de las experiencias logradas favorecerá que se aprenda de los errores y se reconozcan las virtudes.

*Dr. Miguel Casillas*  
*Universidad Veracruzana*  
Xalapa, Veracruz. Otoño 2023

## Referencias

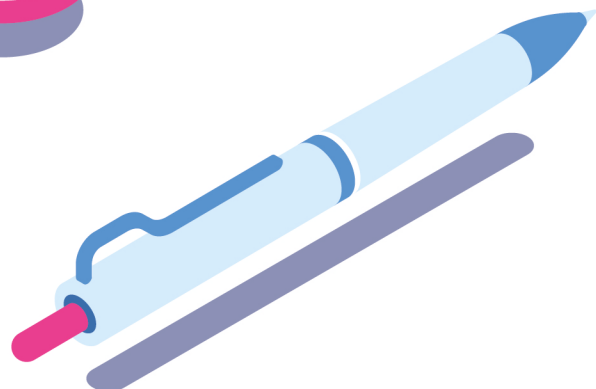
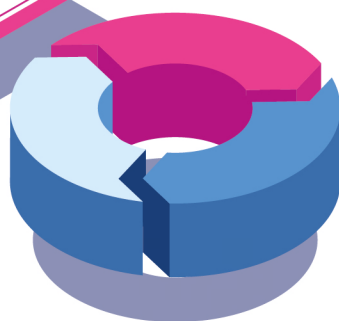
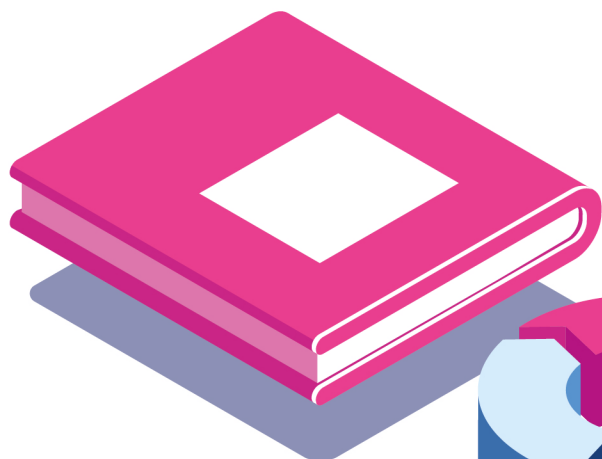
- Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age – Second Edition*. Guidelines for designing teaching and learning. Vancouver, B.C. <https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age-second-edition.pdf>
- Casillas, M., Mercado, R. y Ramírez, A. (2023). *Declaración por la educación híbrida en la Universidad*. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2023/10/Casillas-Mercado-y-Ramirez-2023.-Declaracion-por-la-educacion-hibrida-en-la-Universidad-.pdf>
- Casillas, M., y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales de geógrafos, estadísticos, economistas, contadores, administradores, gestores e informáticos*. Textos universitarios: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2022/03/Saberes-digitales-de-geo%CC%81grafos-estadi%CC%81sticos-economistas-contadores-administradores-gestores-e-informa%CC%81ticos.pdf>
- Casillas, M., y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales de médicos, enfermeros, quiroprácticos, bioanalistas, nutriólogos, psicólogos y odontólogos*. Textos universitarios: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2022/03/Saberes-digitales-de-médicos-enfermeros-quirop%CC%81cticos-bioanalistas-nutri%CC%81logos-psic%CC%81logos-y-odont%CC%81logos.pdf>
- Graham, C. (2012). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. En C. Bonk y C. Graham. (Coords). *The Handbook of Blended Learning*. Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer.
- Garrison, D., y Vaughn, N. (2012). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. Jossey Bass. [https://www.researchgate.net/publication/277197718\\_Blended\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education\\_Framework\\_Principles\\_and\\_Guidelines](https://www.researchgate.net/publication/277197718_Blended_Learning_in_Higher_Education_Framework_Principles_and_Guidelines)
- Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona. [https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir\\_la\\_universidad.pdf](https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf)
- McGee, P. Reis, A. (2012) Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices *Journal of Asynchronous Learning Network* 16(4) DOI: 10.24059/olj.v16i4.239. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/239>
- Rama, C. (2021). *La educación híbrida*. CDMX: UDUAL. [https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion\\_hibrida\\_isbn\\_interactivo.pdf](https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf)
- Ramírez, A., y Casillas, M. (2021). *Saberes digitales de historiadores, filósofos, abogados, antropólogos, pedagogos y licenciados en lenguas e idiomas*. Textos universitarios: Universidad Veracruzana. ISBN: 9786075029481. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2023/10/Ramirez-A.-y-Casillas-M.-2023.-Saberes-digitales-de-musicos-actores-bailarines-docentes-de-artes-y-profesionales-de-las-artes-plasticas-y-visuales.pdf>
- Ramírez, A., y Casillas, M. (2021). *Saberes digitales de matemáticos, físicos, químicos, arquitectos e ingenieros*. Textos universitarios: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2022/03/Saberes-digitales-de-matema%CC%81ticos-fi%CC%81sicos-qui%CC%81micos-arquitectos-e-ingenieros.pdf>

Ramírez, A. y Casillas, M. (2023). *Saberes digitales de músicos, actores, bailarines, docentes de artes y profesionales de las artes plásticas y visuales*. Textos universitarios: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2023/10/Ramirez-A.-y-Casillas-M.-2023.-Saberes-digitales-de-musicos-actores-bailarines-docentes-de-artes-y-profesionales-de-las-artes-plasticas-y-visuales.pdf>



# Sección I

## GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS IES



# Capítulo 1

## La experiencia en la educación virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Dr. Francisco Javier Guzmán Games<sup>1</sup>

Dra. Karina Amador Soriano<sup>2</sup>

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo sistematizar la experiencia en educación virtual de la actual Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Se emplea el enfoque metodológico del ciclo de la política para analizar críticamente las políticas relacionadas con la creación de una oferta educativa de licenciaturas en línea, la cual marcó un cambio significativo después de tres décadas centradas exclusivamente en la educación presencial. Al aplicar esta metodología, se sigue un orden lógico y cronológico, que comprende las siguientes etapas: 1) identificación y definición del problema, 2) formulación de alternativas, 3) elección de una alternativa, 4) implementación de la alternativa seleccionada y 5) evaluación. Los resultados proporcionarán conocimiento sobre los beneficiarios directos, la tasa de retención y, sobre todo, el origen de la educación virtual en la universidad pública estatal de referencia. De esta manera, se contribuirá al campo en rápido crecimiento de la educación no escolarizada en México.

**Palabras clave:** Educación virtual, Educación a distancia, Universidad pública, Política educativa, Acceso a la educación superior.

---

<sup>1</sup>Doctor en Investigación e Innovación Educativa. Universidad Politécnica de Quintana Roo  
[gamesfrancisco@gmail.com](mailto:gamesfrancisco@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0003-1226-871X>

<sup>2</sup>Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo,  
[kariamador@uqroo.edu.mx](mailto:kariamador@uqroo.edu.mx)

## Introducción

Los temas de la integración de tecnologías disruptivas, como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la computación en la nube, la inteligencia artificial, la realidad virtual y el *Big Data*, en los procesos sustantivos de las Instituciones de Educación Superior (Guzmán, Velázquez y López, 2020), así como la incorporación de la cultura digital en los agentes educativos (Casillas y Ramírez, 2019), son de actualidad y relevancia para el desarrollo de organizaciones educativas que buscan la vanguardia, la pertinencia social y la calidad en una sociedad e industria que se dirigen hacia la transformación digital (Calvo, 2020). Al respecto, Arias (2020) señala:

Las universidades tienen que transitar rápidamente, de casas de estudios e instituciones que generan conocimiento, a instituciones que contribuyen a la distribución social del conocimiento. Esto no significa que la docencia y la investigación hayan perdido importancia en esta era de la digitalización, de ninguna manera. Significa que la docencia y la investigación, que una institución realiza, estará determinada por las necesidades del entorno social de esa institución. (p. 58)

En efecto, la digitalización y la integración de la cultura digital se han consolidado como tendencias de vanguardia a nivel global que están reconfigurando el campo de la educación superior (Casillas y Ramírez, 2019; Romero, Hinojosa, Aznar y Gómez, 2022). Es relevante subrayar que la revolución digital ha propulsado una economía y una sociedad cimentadas en el conocimiento, las cuales experimentan una continua transformación y participan en: “un proceso sinérgico que tiene efectos en las actividades a nivel de la sociedad, del aparato productivo y del Estado” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021, p. 11).

En este contexto de sociedad y economía digitalizadas, las Instituciones de Educación Superior, especialmente las universidades públicas, desempeñan un papel crucial. Por esta razón, diversas universidades han formulado e implementado políticas de transformación digital (Espacio Común de Educación Superior a Distancia, 2022; García et al., 2022). Dichas políticas comprenden una serie de objetivos estratégicos, que incluyen: primero, la integración y desarrollo de infraestructuras tecnológicas, tanto físicas como virtuales (Torres, Ruíz y Meza, 2016). Segundo, la creación de áreas administrativas o académicas dedicadas a la investigación y la innovación tecnológica (Casillas y Ramírez, 2021). Tercero, la incorporación de conocimientos tecnológicos de vanguardia en el currículo oficial (Pedroza, 2018). Cuarto, la implementación de metodologías, estrategias,

materiales y recursos didácticos potenciados por tecnologías (Abarzúa y Cerda, 2011; Ojeda y Zaldívar, 2023); Quinto, la ejecución de programas institucionales destinados a fortalecer el talento digital (Cárdenas-Contreras, 2022; León, Contreras y León, 2022). Por último, destaca también 6) la adopción de la educación virtual (Amador, Arroyo y Guzmán, 2022; Castro, 2023).

Un ejemplo palpable se evidencia en la Universidad de Quintana Roo (UQROO), ahora Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UAEQROO) tras obtener su autonomía en 2022 (Poder Ejecutivo del Estado Libre y Soberano de Quintana Roo, 2022). Casa de estudios que experimentó una transición significativa hacia la educación virtual, marcando un cambio drástico después de tres décadas enfocadas exclusivamente en la modalidad presencial. Dicha transformación fue impulsada a través del Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2021-2024, brindando una contundente evidencia de la necesidad de ofrecer programas distintos a los presenciales donde no los había: “La institución tiene el firme propósito y desafío de ofrecer programas educativos en línea, en modalidad no escolarizada” (Universidad de Quintana Roo, 2021b, p. 52).

Por tanto, es relevante sistematizar la experiencia en educación virtual de la UAEQROO. Esto posibilitará adquirir un entendimiento más profundo sobre el perfil de los beneficiarios directos de esta innovadora modalidad educativa y permitirá evaluar la tasa de retención, un aspecto fundamental para medir la efectividad de la educación virtual impartida. Asimismo, es imperativo abordar los desafíos y obstáculos que ha enfrentado la institución de referencia en la adopción de esta modalidad como parte de su oferta educativa. En consecuencia, surgen las siguientes preguntas: a) ¿Cómo se gestó la oferta educativa en línea? b) ¿Qué impacto ha tenido en el *statu quo*? c) ¿Cuál es el balance del proyecto de educación virtual tres años después de su implementación?

### **Perspectiva teórica metodológica**

Navarrete, Navarro-Real y Ornelas (2018) son contundentes al afirmar que una política educativa es:

Un elemento estratégico que, junto con otros elementos también estratégicos —discursivos y no discursivos—, es parte de un dispositivo, el cual tiene, en palabras de Foucault, ‘como función principal responder a una urgencia’ en un momento histórico dado y se inscribe en un juego de poder que supone unos tipos de saber. (p. 11)

El análisis de los documentos rectores y estratégicos de la UAEQROO resalta un punto de convergencia evidente. Tanto en el documento fundacional —el Decreto de Creación— como en la guía actual de desarrollo institucional —el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2021-2024—, se enfatiza la imperiosa necesidad de crear nuevas alternativas y modalidades educativas para ampliar la cobertura educativa y contribuir a la formación de capital humano de alto nivel. Esto implica promover el diseño y la oferta de licenciaturas en línea (consultar Tabla 1 para más detalles).

**Tabla 1**

*La educación virtual en documentos estratégicos institucionales*

Decreto por el que se crea la Universidad de Quintana Roo en 1991	Plan Institucional de desarrollo estratégico 2021-2024
Que la creación de la Universidad contribuirá a la consolidación del Sistema de Educación Superior en la región y fortalecerá la presencia de México en Centroamérica y la Cuenca del Caribe, a través de la generación de nuevas opciones y modalidades educativas y la formación de recursos humanos de alto nivel.	Objetivo estratégico 5. Impulsar la modalidad no escolarizada de los programas educativos ofertados en la universidad.

*Nota.* Elaboración propia con base Decreto (1991, pp. 5 y 6) y Universidad de Quintana Roo (2021b, p. 71).

La política educativa, considerada como un componente estratégico, proporciona el marco adecuado para sistematizar la experiencia asociada a la adopción de la educación virtual en la UAEQROO, siguiendo la perspectiva metodológica del ciclo de la política pública. En concreto, se emplea esta herramienta heurística para organizar el análisis de los hechos históricos que llevaron a la creación de UQRoo Virtual, un proyecto de educación virtual cuyo propósito era coordinar los esfuerzos institucionales para garantizar la existencia, viabilidad y sostenibilidad de la creación, operación y oferta de planes de estudios de licenciaturas en línea (Universidad de Quintana Roo, 2021a). Dicha experiencia institucional se organiza en una secuencia lógica y cronológica que abarca las siguientes etapas: identificación y definición del problema, formulación de alternativas, elección de una alternativa, implementación de la alternativa seleccionada y evaluación de los resultados obtenidos (De la Mora, 2019).

El ciclo de la política pública se diseñó con la finalidad de analizar cualquier política, lo que constituye su principal fortaleza, pero también su principal debilidad. Sobre tal

es importante tener en cuenta algunas críticas bastante fundamentadas: el proceso de hacer política en el mundo real es considerablemente más complicado, lo que hace que las etapas del ciclo puedan resultar algo artificiales; la secuencia de estas etapas responde a una intencionalidad de organización de hechos, y no siempre refleja la secuencia real de los eventos; además, tiende a pasar por alto los múltiples niveles de gobierno y las complejas interacciones que se requieren en el ejercicio de las políticas públicas (Escalera, 2019). A pesar de estas consideraciones, se optó por utilizar esta herramienta debido a que resulta sumamente útil para reducir la complejidad que implica el estudio y la sistematización de la adopción de la educación virtual en la UAEQROO.

## **Diseño y operación de UQRoo Virtual**

### *a) Identificación y definición del problema*

Se revisaron los Planes Institucionales de Desarrollo Estratégico de la universidad de referencia, los cuales están disponibles en su intranet, abarcando desde el periodo 1999-2002 hasta el 2021-2024. Los mismos evidencian un claro interés por parte de la UAEQROO en adaptarse a las transformaciones tecnológicas y a las necesidades de los estudiantes, mediante la diversificación de las modalidades educativas. A lo largo de este tiempo, se ha observado un continuo esfuerzo por ampliar los programas académicos a través de la educación a distancia y la virtualidad. Por ende, la ausencia de licenciaturas en línea en la principal institución educativa pública de Quintana Roo durante las primeras tres décadas se atribuye a resultados infructuosos en los intentos previos en esta dirección. Esta carencia de planes de estudio más allá de la modalidad presencial fue reconocida como un problema institucional que diversas administraciones se propusieron abordar, tal como se refleja en la Tabla 2.

**Tabla 2***La diversificación de las modalidades educativas en la agenda institucional*

Periodo del Plan Institucional de desarrollo estratégico	Políticas institucionales
1999-2002	El desarrollo de la tecnología aplicada a la educación ha abierto nuevas vías de oferta de estudios e intercambio de conocimientos. Se pretende aprovechar estos avances tecnológicos para iniciar actividades de educación a distancia y desarrollar cursos no presenciales y universidad virtual. Esta modalidad beneficiará a los programas académicos de las diferentes unidades de la UQROO y cubrirá ámbitos no atendidos, más allá de los límites geográficos de la entidad.
2003-2006	Ampliar los programas académicos en los niveles del profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, atendiendo a su pertinencia social, mediante la utilización de los recursos pedagógicos y avances tecnológicos que le permitan la aplicación de modalidades diversas que amplíen su cobertura e impacto.
2007-2012	Sin políticas explícitas respecto a la diversificación de las modalidades educativas.
2013-2016	Mantener la calidad alcanzada por los programas educativos de licenciatura y posgrado, ampliando su cobertura a través de nuevas modalidades de enseñanza aprendizaje y del fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes. También se plasma un Programa de Educación a Distancia y Modelo Educativo.
2017-2020	La diversificación de la oferta educativa se orientará principalmente hacia la modalidad no presencial.
2021-2024	Impulsar la modalidad no escolarizada de los programas educativos ofertados en la universidad

*Nota.* Elaboración propia con base en Universidad de Quintana Roo (1999, 2003, 2007, 2013, 2017 y 2021b).

La evolución de las políticas educativas en la adopción de la educación virtual en la UAEQROO denota una progresión en la importancia y las medidas tomadas para diversificar las modalidades educativas. Desde el reconocimiento de las oportunidades tecnológicas hasta el impulso específico hacia la modalidad no presencial, la universidad ha estado ajustando sus políticas para intentar responder a las cambiantes necesidades de su comunidad estudiantil y para ampliar su alcance geográfico y académico, sin lograr los resultados proyectados.

Es relevante mencionar que el 18 de noviembre de 2015, el Honorable Consejo Universitario aprobó la creación de la Dirección General de Educación Continua y a Distancia (Universidad de Quintana Roo, 2016). No obstante, a partir del primero de enero de 2018, dicha dirección dejó de existir (Universidad de Quintana Roo, 2021a). Así se evidencia la limitación a programas educativos exclusivamente presenciales, lo que reflejaba el problema de rezago y estancamiento institucional. La rectoría del periodo 2019-2023 se propuso abordar este desafío desde el inicio de su mandato (Universidad de Quintana Roo, 2021b). Por esta razón, la iniciativa se delegó a las áreas heredadas de administraciones anteriores; desafortunadamente, no se lograron obtener resultados positivos (Universidad de Quintana Roo, 2021a).

#### *b) Formulación de alternativas*

En el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2021-2024 señala lo siguiente: “con el reto inmediato para proporcionar una oferta académica en línea que atienda la exigencia y demanda de la sociedad, se realizaron las tareas preparatorias para conocer el diagnóstico de la capacidad instalada de la institución” (Universidad de Quintana Roo, 2021, p. 52). En este mismo documento, se ofrece una descripción de la situación de la institución en ese momento, destacando como puntos fuertes la disponibilidad de plataformas para la gestión del aprendizaje en línea y la experiencia del personal en modalidades educativas distintas de las presenciales. Asimismo, se identificaron áreas de oportunidad, como la necesidad de establecer la normatividad que respalde la modalidad no escolarizada y la posibilidad de contratar al personal necesario para la ejecución del proyecto de educación virtual. La consideración de la contratación de talento externo indica que, a pesar de contar con los recursos necesarios, se carecía del liderazgo pertinente en la estructura existente.

#### *c) Adopción de una alternativa*

En este contexto, se planteó una reorganización administrativa y una normalización académica con el fin de hacer que la universidad fuera más eficiente y menos costosa. Tal reconstrucción institucional buscaba demostrar la capacidad de autogobernarse y prepararse para la autonomía. Se propuso la reducción del número de unidades académicas de cuatro a tres, compuestas por la zona sur, la zona norte y la unidad virtual. Sin embargo, el H. Consejo Universitario solo aprobó la existencia de las dos primeras enti-



dades (Universidad de Quintana Roo, 2021c). Se contempló también la creación de una Dirección General de Educación Virtual. Sin embargo, dado que en el pasado ya había existido una Dirección General de Educación a Distancia sin lograr resultados concretos en la creación de planes de estudio, se descartó esta opción. Por lo tanto, la única alternativa viable fue eliminar la Dirección General de Desarrollo Académico, cuyo espacio en el organigrama y presupuesto sería ocupado por una nueva dirección. Esta decisión se tomó con el propósito de reorientar los recursos y la estructura administrativa hacia la implementación exitosa de programas académicos en línea (Universidad de Quintana Roo, 2021a, b).

#### *d) Implantación de la alternativa seleccionada*

El 1 de enero de 2021 marcó el inicio de operaciones de la recién establecida Dirección General de Innovación Educativa (DGIE), cuyo único propósito era coordinar los esfuerzos institucionales entre figuras académicas y administrativas necesarias para materializar la tan ansiada oferta educativa en línea, dando vida al proyecto de educación virtual llamado UQRoo Virtual (Universidad de Quintana Roo, 2021a).

Asimismo, la DGIE ha desempeñado un papel fundamental en la operación de esta oferta educativa en línea, llevando a cabo dos funciones esenciales: en primer lugar, proporcionando asesoramiento curricular para la elaboración de asignaturas virtuales, conforme a los requisitos legales y organizativos para la modalidad no escolarizada; y, en segundo lugar, ofreciendo orientación y gestión en el diseño instruccional de las asignaturas durante cada uno de los cuatrimestres proyectados en la trayectoria escolar.

#### *e) Evaluación de los resultados obtenidos*

La implementación de carreras en línea no es el resultado del azar. Requiere de una iniciativa por parte de las autoridades institucionales, así como de la colaboración de diversas áreas tanto administrativas como académicas, pero, sobre todo, de cumplir con la legislación universitaria.

En el contexto de la UAEQROO, fue en el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico para el periodo 2021-2024, donde se estableció el objetivo de impulsar la modalidad no escolarizada de los programas educativos ofertados en la universidad, junto con sus respectivos indicadores y metas (ver tabla 3). Se pretendía que al culminar su vigencia

habría 9 planes de estudio en la modalidad no escolarizada (Universidad de Quintana Roo, 2021b). Sin embargo, la DGIE, responsable de coordinar los esfuerzos para concretar esta meta, propuso una alternativa diferente, enfocada en la creación de 6 programas académicos (Universidad de Quintana Roo, 2021a). Aunque existe una divergencia, queda patente la imperiosa y ambiciosa intención de ofrecer carreras en línea durante el periodo estipulado, respaldada plenamente por el discurso escrito que aboga por todo lo deseado. No obstante, la realidad se encuentra limitada por lo que es posible lograr.

**Tabla 3***Objetivo estratégico 5*

Indicadores	Metas			
	2021	2022	2023	2024
1 Porcentaje de alumnos de nuevo ingreso en relación al cupo autorizado en modalidad no escolarizada.	100	100	100	100
2 Matrícula total no escolarizada	130	295	610	850
3 Tasa de retención de 1° a 2° año en modalidad no escolarizada.	0	88	89	90
4 Tasa de reprobación: Porcentaje de alumnos de 1 a 2 año con al menos 1 asignatura reprobada (no incluye asignaturas de apoyo) en modalidad no escolarizada.	0	17	17	18
5 Tasa de egreso por cohorte (eficiencia terminal) en modalidad no escolarizada.	0	0	0	88
6 Tasa de titulación por cohorte en modalidad no escolarizada.	0	0	0	88
7 Programas educativos en línea.	3	5	7	9

*Nota.* Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2021 2024 (Universidad de Quintana Roo, 2021b, p. 71).

El 21 de julio de 2021, el Honorable Consejo Universitario aprobó los planes de estudio de las licenciaturas en Derecho, Educación, Gobierno y Gestión Pública en modalidad no escolarizada, opción en línea. Este evento marcó un hito en la historia de la

UAEQROO, al adoptar la educación virtual después de tres décadas, representando un momento significativo en su desarrollo institucional (Universidad de Quintana Roo, 2022).

Actualmente, las carreras que conforman la oferta educativa en línea cuentan con dos generaciones de estudiantes matriculados. Se prestará atención únicamente a la primera de ellas, ya que se disponen de cifras oficiales correspondientes a un periodo escolar anual. El 10 de enero de 2022, en el ciclo de primavera, ingresaron 338 estudiantes a UQRoo Virtual, distribuidos de la siguiente manera: 169 estudiantes en Derecho, 105 en Educación y 64 en Gobierno y Gestión Pública.

Durante el período de otoño 2022, la tasa de retención anual de la primera generación de estudiantes en UQRoo Virtual se situó en un 39.9%. Esto implica que, de cada 10 estudiantes que ingresaron a las carreras en línea en su primer año universitario, seis abandonaron sus estudios. En términos numéricos, de los 338 estudiantes mencionados, únicamente 131 continuaron, mientras que 207 optaron por dejar sus estudios. La Licenciatura en Gobierno y Gestión Pública experimentó la tasa de deserción más alta, llegando al 87%. En contraste, la carrera de Derecho registró la tasa más favorable, alcanzando el 50%; sin embargo, sigue siendo una cifra baja (ver tabla 4).

**Tabla 4**  
*Tasa de retención 2022*

Licenciatura en línea	Ingreso	Absoluto	Porcentaje
Derecho	169	84	50
Educación	105	39	37
Gobierno y Gestión Pública	64	8	13
Total	338	131	39

*Nota.* Elaboración propia con base en UAEQROO (2023).

Los resultados revelan que de los 338 estudiantes inscritos en la primera generación de UQRoo Virtual, 203 eran mujeres, mientras que 135 eran hombres; lo que demuestra una proporción en la que las mujeres representan el 60% del total de la población estudiantil, en contraste con el 40% correspondiente a los hombres. Este fenómeno se inserta en una tendencia global más amplia conocida como la “feminización de la matrícula” en la educación superior, donde un número creciente de mujeres se matriculan y participan en comparación con los hombres (Hernández, 2009).

Dicha tendencia puede atribuirse a diversos factores, como cambios en las percepciones y roles de género, la expansión de las oportunidades educativas, iniciativa personal, motivación por los progenitores, políticas gubernamentales de promoción de la igualdad de género y efectos de influencia mutua. Para Hernández (2009), la feminización universitaria en Latinoamérica y el Caribe: “está influenciada por la masificación de la década de los setenta; a la vez, estos dos procesos están asociados al aumento en la región del número de instituciones organizadas para brindar educación superior” (pp. 287-288). Sin embargo, es esencial destacar que la feminización de la matrícula no presupone necesariamente un mejor rendimiento académico por parte de las mujeres ni una ventaja automática en el ámbito laboral, donde aún se busca la igualdad (ver tabla 5).

**Tabla 5***Distribución por Sexo*

Rasgo	Absoluto	Porcentaje
Mujer	203	60
Hombre	135	40
Total	338	100

*Nota.* Elaboración propia con base en Universidad de Quintana Roo (2022).

Los datos recopilados sobre la primera generación de estudiantes de UQRoo Virtual ofrecen una visión interesante de la composición demográfica de este grupo. La edad promedio de todos los estudiantes fue de 33 años, y el rango de edades abarcó desde jóvenes de 18 años hasta individuos de 65 años. Al examinar estos datos según el género, surgieron algunas semejanzas notables. Las mujeres, en promedio, tenían 32 años, con una edad mínima de 18 años y una máxima de 61 años. Los hombres compartían la edad mínima de 18 años, pero su edad promedio era de 34 años, con una edad máxima de 65 años (ver tabla 6).

Esto sugiere que, independientemente del género, la mayoría de los estudiantes de UQRoo Virtual eran adultos. Este aspecto es relevante, ya que la adultez suele estar vinculada a mayores responsabilidades en comparación con las etapas anteriores del desarrollo humano. La diversidad de edades dentro de este cohorte de estudiantes agrega profundidad a la dinámica de la educación en línea, ya que cada individuo puede aportar una perspectiva única basada en sus experiencias y trayectorias de vida.

**Tabla 6***Distribución por edad*

	Edad Promedio	Edad Máxima	Edad Mínima
Población	33 años	65 años	18 años
Mujeres	32 años	61 años	18 años
Hombres	34 años	65 años	18 años

*Nota.* Elaboración propia con base en UAEQROO (2023).

Los datos del período primavera de 2022 revelan una interesante perspectiva sobre el estado civil de los estudiantes de UQRoo Virtual al inscribirse. Un notable 54% de los estudiantes estaban solteros en ese momento, lo que significa que el 46% restante tenía experiencias diversas en cuanto a sus relaciones sentimentales. Dentro de este grupo, un 24% estaba casado, un 17% vivía en uniones libres, y un 5% había experimentado divorcios. Además, se identificó a un estudiante viudo (ver tabla 7).

Estos hallazgos indican que la mayoría de los estudiantes habían vivido o estaban viviendo una relación sentimental con otra persona, lo que podría implicar demandas adicionales de tiempo y esfuerzo que podrían repercutir en su dedicación a los estudios. Esta diversidad en el estado civil y las experiencias personales agrega una capa de complejidad a la vida de los estudiantes en línea y destaca la importancia de la flexibilidad en la educación virtual para acomodar las responsabilidades personales y académicas.

**Tabla 7***Estado civil*

	Absoluto	Porcentaje
Casados	91	27
Divorciados	15	5
Solteros	183	54
Unión libre	48	14
Viudo	1	0
Total	338	100%

*Nota.* Elaboración propia con base en UAEQROO (2023).

La generación de estudiantes que inició el ciclo primavera de 2022 presentaba una ocupación laboral en al menos un 81% de los casos al comienzo del período. Los estu-

diantes que trabajan o trabajadores que estudian es un hecho existente y en aumento (Vázquez, 2009). Estudiar y trabajar de manera simultánea significa que la gran mayoría de los estudiantes se enfrentaban al desafío de conciliar sus empleos con sus estudios, lo que puede resultar en una distribución compleja de su tiempo y esfuerzo (ver tabla 8).

Para abordar esta situación, se decidió programar el horario de mediación docente y asesoría entre las 5 de la tarde y las 10 de la noche, en un intento de beneficiar a aquellos que trabajan durante el día. Sin embargo, es interesante destacar que, a pesar de esta disposición, las actividades sincrónicas no experimentaron una alta demanda en términos de participación. De manera paradójica, estas actividades síncronas eran sumamente valoradas por aquellos que optaban por participar en ellas, lo que sugiere que, aunque muchos estudiantes tenían responsabilidades laborales, aún apreciaban la interacción en tiempo real con sus profesores y compañeros de clase como un recurso importante en su experiencia educativa.

**Tabla 8***Situación laboral*

Labora	Absoluto	Porcentaje
Sí	273	81
No	65	19
Total	338	100

*Nota.* Elaboración propia con base en UAEQROO (2023).

Un dato relevante es que el 64% de estos estudiantes son padres, con un 18% que tiene un hijo, un 27% con dos hijos, un 7% con tres hijos y un 2% con cuatro hijos. Aproximadamente, la mitad de ellos no tienen responsabilidades de paternidad. Esto es especialmente importante de tener en cuenta, ya que además de sus compromisos laborales, la responsabilidad de ser padres también demanda tiempo y energía. Por lo tanto, resulta fundamental concebir un proyecto de educación virtual que se adapte a las necesidades de estos estudiantes y esté en línea con los principios de la andragogía (ver tabla 9).

De esta manera, el diseño estratégico debe abordar integralmente al estudiante, teniendo en cuenta tanto su papel de aprendiz como su rol de madre o padre, según su situación particular. Este enfoque se orienta a proporcionar un entorno educativo que sea sensible a las demandas y responsabilidades de los estudiantes, reconociendo que equilibrar

la educación con la paternidad es un desafío significativo que merece atención y apoyo.

**Tabla 9**

*Número de hijos*

N°	Absoluto	Porcentaje
Sin	157	46
Con 1	61	18
Con 2	87	27
Con 3	24	7
Con 4	9	2
Total	338	100

*Nota.* Elaboración propia con base en UAEQROO (2023).

El hecho de que el 91% de los estudiantes mencionados tuviera su residencia en Quintana Roo al comenzar sus clases puede interpretarse en dos sentidos. En primer lugar, esto señala que la oferta educativa en línea se enfoca principalmente en el ámbito territorial de Quintana Roo, contribuyendo de esta manera a que la universidad cumpla su misión social a nivel estatal. No obstante, es importante destacar que esta modalidad educativa no está sujeta a restricciones geográficas, lo que podría generar expectativas de que su impacto se expandiera más allá de los límites de esta entidad federativa.

En otras palabras, aunque la mayoría de los estudiantes son originarios de Quintana Roo, la universidad tiene la posibilidad de atraer a estudiantes de otras regiones e incluso de alcanzar una proyección nacional e internacional en el ámbito de la educación en línea. Este hecho resalta la importancia de desarrollar estrategias que fomenten la participación de estudiantes de fuera del estado, lo que enriquecería la base estudiantil y en última instancia, mejoraría la experiencia educativa para todas las partes involucradas (ver tabla 10).

**Tabla 10**

*Domicilio*

	Absoluto	Porcentaje
Domicilio en Quintana Roo	308	91
Domicilio en otro Estado	30	9
Total	338	100

*Nota.* Elaboración propia con base en UAEQROO (2023).

UQRoo Virtual es un proyecto que logró materializar la existencia de una oferta educativa en línea en la máxima casa de estudios del Estado de Quintana Roo. Por lo tanto, es un hito en su historia. Hoy, la educación virtual que brinda está dirigida a un sector de la sociedad que, de otra manera no podría estudiar, ya que generalmente son personas adultas con altas responsabilidades familiares, laborales y personales. No obstante, también, recibe a los recién egresados de la educación media superior que tienen predilección por la modalidad no escolarizada. Si bien tiene muchas áreas de oportunidad, su relevancia es innegable.

## **Discusión**

En este apartado, se abordan de manera puntual las tres preguntas planteadas con respecto al proyecto de educación virtual en la citada universidad pública del estado de Quintana Roo conocido como UQRoo Virtual. Se examina cómo se generó la oferta educativa en línea, analizando los factores que llevaron a su creación. Además, se discuten los efectos que la existencia de esta oferta ha tenido. Finalmente, se realiza un balance a tres años de la puesta en marcha del proyecto, evaluando los logros obtenidos, los desafíos enfrentados y las perspectivas futuras. Cada pregunta es abordada de manera concisa para brindar una comprensión completa de la evolución y el impacto de este proyecto de educación virtual en la UQROO.

### *a) ¿Cómo se gestó la oferta educativa en línea?*

La creación de la oferta educativa en línea surgió como una alternativa a la educación presencial para abordar la carencia de licenciaturas en modalidad no escolarizada en la UAEQROO. En este escenario, se puede sostener que la educación presencial tenía una posición predominante, estableciendo un conjunto de prácticas educativas normalizadas, ampliamente aceptadas como efectivas y de alta calidad. No obstante, al tratarse de una modalidad diferente a lo convencional, la educación virtual representó un cambio significativo, generando resistencias y críticas basadas en el estigma de que la educación a distancia, con una menor o nula interacción docente, es insuficiente y de calidad inferior.

La DGIE trazó el plan estratégico para el diseño e implementación de las licenciaturas en línea, centrándose en la estructura funcional necesaria para su éxito. Esto



implicó la sustitución de áreas preexistentes por nuevas, lo cual puso de manifiesto la necesidad de renovar la estructura organizativa para lograr, a través de una reorganización, lo que no se había alcanzado con las áreas existentes. Dado que una universidad es, en su esencia, una comunidad heterogénea, no es sorprendente que un sector percibiera a la DGIE como algo externo a la institución, a pesar de estar compuesta no solo por personal de reciente contratación, sino también por individuos con una larga trayectoria en la universidad. En sus inicios, UQRoo Virtual contó con legitimidad y reconocimiento principalmente entre los miembros que participaron de manera directa o indirecta en el proyecto y posteriormente entre sus beneficiarios.

*b) ¿Qué impacto ha tenido en el statu quo?*

La implementación de la oferta educativa en línea ha tenido un impacto positivo en el estado actual de la UAEQROO. Uno de los resultados más notables ha sido la integración sustancial de un nuevo perfil estudiantil en la heterogeneidad de la matrícula: el estudiante adulto. Es un sector del estudiantado que se encuentra en la etapa adulta y deben cumplir con las responsabilidades asociadas. Dicho grupo está representado mayoritariamente por mujeres trabajadoras, con una edad promedio de alrededor de 32 años. Entre ellas, algunas son madres solteras que han enfrentado desafíos sociales que podrían haber afectado su desempeño académico. Asimismo, se ha observado la inclusión de hombres de alrededor de 34 años, la mayoría de los cuales están empleados y algunos tienen responsabilidades paternales. Tal diversificación del perfil estudiantil es un indicador claro de cómo la educación en línea ha brindado oportunidades a una audiencia más amplia y diversa en la casa de estudio mencionada.

Se destaca otro resultado significativo: el aumento en la matrícula a través de la educación virtual. Es importante subrayar que las carreras presenciales no experimentan una disminución en su número de estudiantes por esta razón, ya que la existencia de estas opciones educativas alternativas principalmente ha atraído a individuos que previamente estaban excluidos del sistema universitario. Por lo tanto, se puede afirmar que ambas modalidades pueden coexistir de manera armoniosa porque benefician a distintos grupos de personas. En lugar de competir entre sí, se complementan mutuamente. No obstante, se observa que en el panorama actual hay estudiantes que optan por la modalidad no escolarizada en lugar de la presencial.

Cabe destacar el fortalecimiento de la vocación regional de la UAEQROO a través de la adopción de la educación virtual, dado que la mayoría de los estudiantes de las licenciaturas en línea eran residentes de Quintana Roo. Este descubrimiento sugiere que los habitantes confían de manera particular en su universidad pública. No obstante, el proyecto de UQRoo Virtual aspira a ampliar la influencia, presencia y prestigio de la institución más allá de las fronteras estatales, una meta que hasta el momento ha tenido un éxito limitado.

Finalmente resta decir que la creación de la DGIE y la implementación de programas en línea reformaron la estructura administrativa y fortalecieron la infraestructura tecnológica, que incluye servidores, plataformas tecnológicas educativas, sistemas informáticos y licencias para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje. Además, se promovió el desarrollo del talento digital en los estudiantes y facilitadores adscritos a las licenciaturas en línea, a través de talleres, cursos, diplomados, seminarios, cursos masivos abiertos y eventos académicos.

*c) ¿Cuál es el balance del proyecto de educación virtual tres años después de su implementación?*

Transcurridos tres años desde el inicio del proyecto de educación virtual (UQRoo Virtual), se han logrado avances significativos, pero también se han identificado desafíos. Se desarrollaron planes de estudio para las carreras en línea y se establecieron indicadores y metas específicas en el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico. La DGIE desempeñó un papel crucial en la coordinación y operación de la oferta educativa en línea. Sin embargo, los resultados indican tasas de retención y deserción que reflejan la adaptación desafiante de los estudiantes a la educación en línea. También se observa una mayor participación de mujeres en la oferta educativa en línea. A pesar de los logros, persisten retos en términos de retención y adaptación de los estudiantes a esta modalidad educativa.

De hecho, en un año académico, solo se retuvo al 39,9% de la matrícula estudiantil. Esto implica que de cada 10 personas que se inscribieron en la oferta educativa en línea de la UAEQROO, solo 4 continuaron después de completar un tercio del tiempo requerido para la carrera. Además, se observa una demanda limitada por algunas de las carreras ofertadas, lo que contribuye a la baja demanda global. La combinación de una alta tasa de deserción y una demanda reducida plantea cuestionamientos sobre la

pertinencia de la oferta educativa en línea en su totalidad. UQRoo Virtual se enfrenta al reto de consolidarse como una entidad administrativa y de superar el estigma de intentos previos fallidos en la educación no presencial.

## Conclusiones

La máxima casa de estudios del estado de Quintana Roo debía contar con una oferta educativa en línea. Así quedó establecido en el Decreto que le dio origen. Pero también por otras razones, como el hecho de que la educación a distancia mediada por plataformas tecnológicas educativas había estado presente en México desde la década de los setenta del siglo anterior (Zubieta y Rama, 2015). En cierto modo, la universidad nació rezagada, y, sin embargo, le tomó otros treinta años reducir la brecha con respecto a las Instituciones de Educación Superior líderes en este sentido.

La oferta educativa en línea en la UAEQROO surgió como una alternativa a la educación presencial para abordar la falta de licenciaturas en modalidad no escolarizada. Sin embargo, enfrentó resistencias y críticas basadas en el estigma de la calidad inferior de la educación a distancia. La DGIE trazó un plan estratégico y reorganizó la estructura funcional para asegurar el éxito de las licenciaturas en línea. La nueva modalidad ha integrado un perfil estudiantil diverso, principalmente adultos con responsabilidades propias de esta etapa. Además, ha aumentado la matrícula, sin competir directamente con las carreras presenciales y ha fortalecido la vocación regional de la institución. A pesar de los logros, persisten desafíos como las tasas de retención, así como la demanda limitada en algunas carreras, lo que plantea interrogantes sobre la pertinencia de la oferta educativa en línea en su totalidad.

UQRoo Virtual ha logrado lo que en su momento parecía un reto ambicioso al diseñar y operar programas educativos en línea. Para tener un marco de referencia, es importante recordar que la Administración 2017-2020 (Universidad de Quintana Roo, 2017) consideró la creación de solo un programa académico a distancia, sin lograr concretarlo. Por ende, la existencia de una oferta educativa en línea compuesta por tres planes en Derecho, Educación y Gobierno y Gestión Pública subraya la lección de éxito y demuestra que, en ocasiones, comenzar desde cero es mejor que cargar con el estigma del fracaso.

Es fundamental resaltar la importancia de esta oferta educativa en línea para Quintana Roo. Con más del 90% de los estudiantes provenientes de este estado, la UAEQROO refuerza su sentido regional. No obstante, este logro también plantea cuestionamientos sobre la posibilidad de ampliar sus horizontes más allá de las fronteras geográficas y alcanzar a audiencias más diversas a través de la educación a distancia.

Un aspecto notable es la sorprendente rapidez con la que el proyecto ha evolucionado. En apenas dos años y con solo tres programas educativos en su haber, UQRoo Virtual ha logrado reunir una matrícula inicial de 827 estudiantes al inicio del ciclo de primavera de 2023. Este número destaca especialmente en una universidad que, a lo largo de 30 años, suele albergar a un número inferior a 10 mil estudiantes en programas presenciales anualmente. Este contraste expresa claramente el considerable potencial de crecimiento que posee la modalidad no escolarizada en comparación con las modalidades presenciales.

Para fortalecer el impacto de UQRoo Virtual, se proponen las siguientes iniciativas: a) implementar un programa de tutorías, desde el proceso de admisión hasta la ocupación laboral o la prospección de estudios de posgrados, exprofeso para estudiantes en modalidad no escolarizada, con el fin de reducir la deserción y garantizar una trayectoria escolar exitosa; b) establecer alianzas estratégicas con empresas e instituciones locales para ofrecer oportunidades de la formación en campo (prácticas profesionales y servicio social); c) fomentar la creación de comunidades virtuales y grupos de estudio en línea para promover la interacción y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes; d) acreditar las licenciaturas en línea; e) fortalecer la movilidad virtual y f) considerar la creación de nuevos planes de estudio en áreas de alta demanda y relevancia para la región y el país. Estas iniciativas buscan consolidar a la UAEQROO como una institución líder en educación en línea a nivel nacional.

La educación virtual es una tendencia en crecimiento y representa una elección consciente por parte de un sector de estudiantes, a pesar de la predominancia de la educación presencial. Los indicios apuntan a que los programas educativos en línea son parte del futuro de la educación. Por lo tanto, la creación de UQRoo Virtual no solo se justifica, sino que también representa una oportunidad para posicionar a la UAEQROO en su región y contribuir al avance del conocimiento en cuanto a la digitalización y transformación de las Instituciones de Educación Superior.

## Referencias

- Abarzúa, A., y Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 13-43.
- Amador K., Arroyo L., y Guzmán F. J. (2022). Docencia universitaria en tiempos de pandemia: Caso Universidad de Quintana Roo. En G. Angelotti (Coord.), *Testimonios antropológicos de la pandemia por COVID-19 en América Latina. Tomo II: Experiencias educativas* (pp. 65 - 78). Ediciones de la Calle 70.
- Arias, R. (2019). El “ciclo de las políticas” en la enseñanza de las políticas públicas. *Revista Opera* 25, 137-157. <https://doi.org/10.18601/16578651.n25.08>
- Arias, R. (2020). Universidades en la era de la digitalización, retos y oportunidades de cambio. En C. Garrido (Coord.), *Las Universidades y la transición hacia la sociedad digital en América Latina y El Caribe. Reflexiones y propuesta estratégica* (pp. 55-70). UDUAL.
- Calvo, J. R. (2020). *La educación 4.0 en México. Reflexiones y propuestas desde la educación superior*. Colección encrucijada-UNICACH.
- Cárdenas-Contreras, G. (2022). Docencia Universitaria y Competencias para la Era Pospandemia: Un Proceso Hacia la Alfabetización Digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 14(2), 5-14. <https://doi.org/10.37843/rtd.v14i2.299>
- Casillas, M., y Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la educación superior*, 48(191), 97-111.
- Casillas, M., y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Brujas.
- Castro, E. (2023). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. *Academia (Asunción)*, 10(1), 112-140.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Tecnologías digitales para un nuevo futuro*. CEPAL.
- Decreto: “por el que se crea la Universidad de Quintana Roo, como un organismo descentralizado y de interés público y social del Estado de Quintana Roo”. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Quintana Roo, 31 de mayo de 1991, (México).
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia (2022). Ecoesad. 15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje (pp. 25 - 43). México: ECOESAD, Espacio Común de Educación Superior a Distancia.
- García, R. I., Cavazos, R. L., Guzmán F. J., Fraire, R. G., Ramos, A., y Loretto, T. Z. (2022). Propuesta de un Modelo para la Transformación Digital de las Instituciones de Educación Superior. En Ecoesad (Coord.), *Ecoesad. 15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje* (pp. 25 - 43). ECOESAD, Espacio Común de Educación Superior a Distancia.
- Guzmán, F.J., Velázquez, M., y López, A. (2020). Educación 4.0 y formación directiva: caso del Instituto Politécnico Nacional de México. *Revista Ciencia y Educación* 4 (3), 145-155.

- Hernández, G. (2009). Reseña de “Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe” de SIERRA, Rosaura y RODRÍGUEZ, Gisela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 286-288.
- León, I. A., Contreras, C. R., y León, G. A. (2022). Competencia digital en estudiantes universitarios: conductas en la comunicación y creación de contenido en espacios virtuales. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 45-58.
- Navarrete Z., Navarro-Real, M. A., y Ornelas, C. (2018). Política educativa: expresión de un poder – saber. En C. Ornelas, M. A. Navarro Leal y Z. Navarrete (Coords.). *Política educativa, actores y pedagogía*, (pp. 11- 14). Plaza y Valdés.
- Ojeda, O. y Zaldívar, M. (2023). Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.332>
- Pedroza, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 168-194. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.377>
- Poder Ejecutivo del Estado Libre y Soberano de Quintana Roo. (24 de marzo de 2022). *Decreto número 222: por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la ley orgánica de la Universidad de Quintana Roo*. Periódico Oficial del Estado de Quintana. [https://www.uqroo.mx/leyes/decreto/PeriodicoOficial\\_EXTRAORDINARIO\\_2022-03-24.pdf](https://www.uqroo.mx/leyes/decreto/PeriodicoOficial_EXTRAORDINARIO_2022-03-24.pdf)
- Romero, J. M., Hinojosa, F. J., Aznar, I., y Gómez, G. (2022). Digitalización de la Universidad por Covid-19: impacto en el aprendizaje y factores psicosociales de los estudiantes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 153-172.
- Sánchez, G., Guzmán, F.J., y López, A. (2020). Talento 4.0 en la docencia: una intervención pedagógica. *Docencia Politécnica*, 5, 34-38.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Torres, S.A., Ruíz, D., y Meza, L.D. (2016). Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de CONACyT: una mirada desde las políticas públicas y los académicos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8 (21), 03-23.
- Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo [UAEQROO]. (2023). Base de datos de estudiantes del Sistema Administrativo de Educación Virtual. Corte al 25 de mayo de 2023. UAEQROO
- Universidad de Quintana Roo. (1999). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 1999-2002*. Universidad de Quintana Roo.
- Universidad de Quintana Roo. (2021b). *Plan Institucional de Desarrollo Estratégico 2021 2024*. Universidad de Quintana Roo.
- Universidad de Quintana Roo. (06 de enero de 2016). Designa el Rector Ángel Rivero Palomo a Jorge Manríquez Centeno Director General de Educación Continua y a Distancia [Comunicado de prensa]. <https://saladeprensa.uqroo.mx/noticias/2835/>

- Universidad de Quintana Roo. (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2003-2006*. Universidad de Quintana Roo.
- Universidad de Quintana Roo. (2007). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2007 2012*. Universidad de Quintana Roo.
- Universidad de Quintana Roo. (2013). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2013 2016*. Universidad de Quintana Roo.
- Universidad de Quintana Roo. (2017). *Plan Estratégico para el Desarrollo Institucional 2017 2020*. Universidad de Quintana Roo.
- Universidad de Quintana Roo. (2021a). *Plan de Desarrollo Estratégico 2021 – 2024 de Innovación Educativa*. Universidad de Quintana Roo.
- Universidad de Quintana Roo. (2021c). Inician cambios en la UQRoo como parte del nuevo plan estratégico. Sala de prensa UQRoo. <https://saladeprensa.uqroo.mx/noticias/4983-inician-cambios-en-la-uqroo-como-parte-del-nuevo-plan-estrategico/>
- Universidad de Quintana Roo. (2022). Matrícula de estudiantes en modalidad escolarizada y no escolarizada, según nuevo ingreso, reingreso y sexo, por unidad académica, división, nivel y programa educativo al inicio de primavera 2022 del ciclo escolar 2021-2022. Corte al 28 de febrero de 2022. Universidad de Quintana Roo.
- Vázquez, L. E. (2009). ¿Estudias y trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX(3-4), 121-149.

## Capítulo 2

### La educación a distancia y el Sistema de Universidad Virtual en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Cambios y retos institucionales

Dr. César García García<sup>3</sup>

Dr. Alma Delia Torquemada González<sup>4</sup>

#### Resumen

El propósito de la investigación es sistematizar la experiencia institucional de la educación a distancia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Se emplea como enfoque de investigación el neo institucionalismo histórico para analizar los cambios en su estructura organizativa, funcionamiento interno, objetivos y marcos normativos que han tenido lugar a través del tiempo. Con este enfoque se aborda el origen de la educación a distancia a través de la historia y conformación de la Dirección de Educación Continua y a Distancia y el Sistema de Educación Virtual, así como los programas académicos en modalidad no presencial, la matrícula estudiantil y los cambios institucionales que se registran en los planes de desarrollo de la UAEH. Al final, se plantean algunos retos institucionales, así como algunas interrogantes que sirven para investigaciones futuras.

**Palabras clave:** Educación superior, Universidad, Educación a distancia, Cambio institucional.

---

<sup>3</sup>Doctor en pedagogía. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
[cesargarcia1810@gmail.com](mailto:cesargarcia1810@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-7136-8959>

<sup>4</sup>Doctora Interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
[almatorquemada@yahoo.com.mx](mailto:almatorquemada@yahoo.com.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>



## Introducción

En las últimas dos décadas se han dado diversos estudios que abordan la educación a distancia en el nivel superior en México. Navarrete y Manzanilla (2017) abordan la historia de la educación a distancia en el país. ANUIES (2018) revisa los retos y transformaciones de la educación superior considerando la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Mendoza (2020) reflexiona sobre el aprendizaje y la enseñanza en el contexto de la pandemia mundial del covid-19. Y recientemente el IISUE (2020) también en el contexto de la pandemia mundial del covid-19, revisa la política de educación a distancia para el nivel superior.

La preocupación por la educación a distancia en las diversas Instituciones de Educación Superior (IES) en el país ha empezado a cobrar relevancia por las políticas y estrategias que empleó el Gobierno Federal para atender la educación terciaria, por las estrategias innovadoras que desarrollaron las propias instituciones de educación superior en la generación de recursos digitales y el uso de diversas plataformas de aprendizaje (LMS), así como los efectos que trajo la pandemia mundial de la Covid-19 para la educación a distancia. Pese a ello, los estudios sobre la educación a distancia en las universidades públicas del país antes, durante o después de la emergencia sanitaria de la Covid-19 son prácticamente pocas.

Al hacer una revisión sobre la investigación en torno a la educación a distancia en la UAEH, llama la atención los escasos trabajos que dan cuenta de ello. Tal es el caso de Díaz (2018) quien presenta el diseño de la modalidad b-learning en los cursos de inglés del Centro de Educación Continua y a Distancia (CECyD) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Asimismo, Hernández y Rabling (2010) exponen las motivaciones que dieron lugar al surgimiento del Sistema de Universidad Virtual, señalando las dificultades y retos de este primer proyecto.

Si bien se han generado investigaciones en materia de tecnología educativa que abordan problemáticas relativas al diseño instruccional, rediseño de programas educativos, diseño de recursos digitales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos (Sánchez, 2018; Ávila, 2017; González, 2018; Vence, 2018; Enciso, 2019; Mota, 2012; Alfaro, 2021), no se encontraron estudios recientes que den

cuenta de la situación actual de la educación a distancia, ni del impacto del Sistema de Universidad Virtual en la UAEH, de ahí la relevancia del presente estudio.

Por los argumentos anteriormente señalados, el estudio sobre la educación a distancia en la UAEH cobra relevancia considerando los elementos comunes y particulares que se vivieron antes, durante y después de la pandemia mundial del covid-19. En abril del 2020, la UAEH, al igual que la mayoría de las IES ofrecía sus programas educativos, predominantemente en modalidad presencial (ANUIES, 2018). Sin embargo, la UAEH ya contaba con una experiencia previa en la oferta de educación a distancia.

Los supuestos que aquí establecemos son los siguientes:

Si bien existen informes y reportes institucionales que dan cuenta de la presencia de la modalidad a distancia y el Sistema de Universidad Virtual (SUV) en la UAEH durante varias décadas, no existe hasta el momento una experiencia sistematizada y completa que dé cuenta del impacto de ambos sistemas en un objetivo educativo institucional común, donde converjan su desarrollo histórico y sus intenciones formativas.

Tanto la educación a distancia como el SUV brindan permanentemente programas educativos como respuesta a la demanda institucional y social. Sin embargo, se carece de evidencias que den cuenta de la relevancia y permanencia de sus programas educativos, así como de aquellos factores determinantes que afectan el crecimiento de la matrícula.

Bajo estos supuestos establecemos los siguientes planteamientos ¿Cómo fue el origen de la educación a distancia en la UAEH? ¿Qué políticas, programas, áreas y/o normas institucionales diseñó e implementó la UAEH que contemplaran las modalidades educativas no presenciales? ¿A qué retos se enfrenta la UAEH en cuanto a la educación a distancia?

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, el capítulo está organizado en cuatro apartados. El primer apartado presenta el enfoque de investigación y la metodología para el análisis de la educación a distancia en la UAEH. El segundo, aborda el origen de la educación a distancia como antecedente de la conformación del SUV a través de la revisión de los documentos institucionales (Legislación universitaria, Planes de desarrollo institucional, informes institucionales y anuarios estadísticos). El tercero, aborda el

surgimiento de los programas educativos y la matrícula estudiantil en la modalidad no presencial a cargo del Sistema de Universidad Virtual, así como como los cambios de la educación a distancia en los planes de desarrollo institucional del 2011-2017 y del 2017 al 2023. Al final, se establecen algunos retos para la educación a distancia en la UAEH e interrogantes para investigaciones futuras.

### **Marco conceptual, enfoque de investigación y aproximación metodológica**

Hablar de educación a distancia, lleva a plantear una diversidad de conceptos que se encuentran vinculados entre sí, tal es caso de: educación virtual, educación en línea, educación abierta y educación continua. Precisamente, García-Aretio (2020), titular de la Cátedra Unesco de educación a distancia, ha expuesto la dificultad en la precisión de la educación a distancia al referirse a ella como un bosque semántico. Pero, ha logrado definir y precisar la educación a distancia “como un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal”. (p.9)

Ya la Unesco (1997) con anterioridad había señalado que “Las expresiones aprendizaje abierto y educación a distancia designan enfoques orientados a un acceso más amplio a la enseñanza y la capacitación, liberando a los educandos de las limitaciones de tiempo y lugar y ofreciéndoles individual y colectivamente oportunidades de aprendizaje flexibles” (p. 1). Esta definición reitera la separación espacio-temporal del estudiante y el docente; pero además, dejó abierta la comprensión de la educación a distancia referida no sólo a los programas formales, sino también aquellos cursos cortos que se ofrecen en educación abierta y continua.

Los documentos más recientes de la Unesco (2005) y Unesco/lesalc (2020) ahora resaltan como tendencia, el papel innovador de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el uso del internet en la educación a distancia; por lo que cabe no obviar estos elementos. La relevancia de las TIC es tal que en los años recientes apuntan a un cambio de paradigma como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), que implican sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, sitios web educativos), contenidos digitales educativos (recursos multimedia, simulaciones, videos educativos, libros electrónicos, etc.) y desarrollo de habilidades digitales.

Aunado a lo anterior, cabe precisar que aún y cuando bajo el bosque semántico de la educación a distancia cabe casi todo, también hay procesos educativos con el uso de las TIC que tendrían que llamarse distinto en contextos muy recientes, como la reciente pandemia de la Covid-19. Dice la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2022), los esfuerzos recientes por implementar la educación a distancia en los sistemas educativos bien pueden llamarse de manera distinta en el contexto de la Covid-19 dado que los programas, recursos y actividades docentes no fueron diseñados, organizados y puestos en práctica con base en un modelo pedagógico. En ese sentido “Se ha denominado “aprendizaje remoto de emergencia” o “virtualización de la emergencia” a la estrategia de continuidad pedagógica a través de medios digitales realizada por las instituciones ante la emergencia de la Covid-19, que produjo la irrupción forzosa del dictado de clases presenciales”. (OEI, 2022, p. 78)

Se toma en cuenta la precisión de la Unesco (2015) Unesco/lesalc (2020) y las discusiones más recientes (OEI, 2022). A lo cual se le suma la perspectiva nacional sobre la educación a distancia. En el caso de México, el país asume y reconoce el papel clave de la educación a distancia en su legislación educativa. El gobierno de México considera como parte de su sistema educativo nacional tres modalidades educativas (presencial, mixta y no escolarizada, algunos especialistas refieren a las modalidades mixtas como bimodal o blended learning). Respecto a la modalidad no escolarizada señala:

La destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional. Esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de auto acceso, del equipo de informática y telecomunicaciones y del personal docente (DOF, 06 de julio de 2022, p. 318).

Se entiende bajo el marco de la legislación del Gobierno Federal que la modalidad a distancia se localiza en la modalidad no presencial y que para su reconocimiento cabe entender los siguientes términos por los cuales se reconocen los programas educativos a través del REVOE.

Se caracteriza porque el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, se lleva a cabo a través de una Plataforma tecnológica educativa, medios electrónicos o mediante procesos autónomos de aprendizaje y/o con apoyos didácticos. Las actividades de aprendi-

zaje deberán reflejar el uso de la Plataforma Tecnológica educativa o identificar los recursos sugeridos para los procesos autónomos de aprendizaje. (DOF, 17 de noviembre del 2017)

Cabe anotar al margen que en los últimos años el gobierno mexicano, a través de la SEP (DOF, 06 de junio del 2020) empieza a articular como parte de su glosario y vocabulario el tránsito del uso de las TIC por TICCAD (Tecnologías de la información, comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital). En ello, coincide, un tanto la Anuiés (2018) al empezar a referirse a las TAC como una de las estrategias de educación a distancia para el nivel superior bajo la forma de la Universidad Virtual.

En el caso de la UAEH si bien, no se ha alcanzado el debate sobre el tránsito de las TIC a las TICCAD, si ha logrado precisar qué se entiende por educación a distancia e implementarla a través de diversas actividades, cursos y programas educativos en modalidad no presencial. Para la UAEH, la educación a distancia se entiende como aquel proceso de comunicación síncrona o asíncrona que se desarrolla a través de diversas tecnologías que permiten la mediación entre el alumnado, los docentes y la propia institución, quienes están separados geográficamente. A través de los medios tecnológicos se busca propiciar un aprendizaje activo, colaborativo y autorregulado orientado a la resolución de problemáticas reales. En este sentido, una unidad virtual comprende aquellos programas educativos con áreas de conocimiento afines que buscan dar respuesta a las necesidades sociales en el ámbito regional, nacional e internacional (UAEH, 2014).

### **Enfoque de la investigación**

Para el estudio de la educación a distancia en la UAEH se toma como enfoque el neo institucionalismo en educación (Ibarra, 2008; Buendía, 2011; Álvarez, 2004) y sus variantes como estudios organizacionales en educación (Álvarez, 2004; Del Castillo, 2005). En ese sentido, para el estudio de la educación a distancia en la UAEH se emplea como enfoque el neo institucionalismo histórico. El neo institucionalismo histórico es un enfoque de las ciencias sociales que permite analizar las instituciones y organizaciones y los cambios que experimentan en el tiempo y cómo las decisiones del pasado influyen en las decisiones del presente (Vargas, 2008).

Desde este enfoque se va a entender las instituciones como un conjunto de reglas formales e informales que cambian o se mantienen a lo largo del tiempo en función de

la relación con el contexto, ciertos actores y eventos contingentes (Powell y Dimaggio, 1999; Vargas, 2008). De este enfoque resaltaremos los siguientes principios clave:

El cambio institucional, el cual se da por acciones deliberadas impulsadas por estructuras de poder y decisión; por ejemplo, políticas y programas que establecen los gobiernos. En el caso que nos incumbe, la educación superior, los cambios están marcados por la toma de decisiones institucionales o gubernamentales (políticas públicas).

El contexto histórico, el cual es clave en la formación y evolución de las instituciones. Las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de una época determinada influyen en la creación y modificación de las instituciones y organizaciones.

Influencia del pasado en el presente, que significa, por un lado, que las instituciones del pasado orientan a las instituciones actuales; pero, por otro lado, que las acciones del pasado tienen efectos y moldean el presente.

Tendencias y/o eventos contingentes, las cuales pueden ser regionales o mundiales marcadas por avances tecnológicos, reorganizaciones político-económicas, desastres naturales o pandemias, como la pandemia de la Covid-19 que acabamos de vivir mundialmente.

Para este recorrido de cambios históricos en una institución como la UAEH, se emplea, como técnica de investigación, el análisis de contenido y de datos, debido a ello es que se considera de manera nodal la revisión de documentos institucionales de la UAEH, tales como la legislación universitaria (Estatutos Generales de la UAEH), Planes de Desarrollo Institucional (2011-2017; 2017-2023), informes institucionales generales y de dependencias como el SUV (2008 al 2021) y Anuarios Estadísticos (2008-2022) disponibles.

## **Antecedentes de la educación continua y a distancia en la Universidad**

En México, los antecedentes de la educación a distancia para el sistema de educación superior se remontan a los años 70, alentado por una demanda social de educación superior, una política de expansión de la educación terciaria, el auge de la tecnología educativa y la incorporación de las innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación.

La UNAM fue una de las primeras universidades en crear un sistema de universidad abierta, pero entre los años 70 y 80 otras universidades públicas emprendieron el mismo camino, tal fue el caso del IPN, la universidad Veracruzana, la Dirección General de institutos Tecnológicos, la UPN, la UANL y el ILCE, por mencionar algunas universidades y dependencias (Navarrete y Manzanilla, 2017).

En el caso de la UAEH coincidirá con este contexto histórico e institucional. Incluso, la historia de la educación a distancia de la UAEH coincidirá con una docena de universidades, sobre todo públicas que construyeron sistemas de universidad virtuales en la primera década del siglo XXI (Navarrete y Manzanilla, 2017). De acuerdo a la historia de la UAEH tres áreas o dependencias dieron origen a la educación a distancia en esta institución: El Centro de Educación Continua y a Distancia, creado a finales de los 70 y el Sistema de Universidad Virtual, creado en el 2008 para atender los diversos programas educativos, el cual fue diluido en las múltiples dependencias de la UAEH a partir del 2019. Áreas o dependencias que cabe analizar en su particularidad.

### **La Dirección (o Centro) de Educación Continua y a Distancia**

De acuerdo a la historia institucional de la UAEH, La Dirección de Educación Continua y a Distancia (DECyD) “surge como una dependencia de la entonces Coordinación General de Extensión Universitaria” (UAEH, 2023a). La DECyD, desde su creación, se dedicaba a la oferta de cursos cortos en modalidad presencial, que luego suponen ofertas en modalidad a distancia. La DECyD aparecía en la estructura institucional y en el Estatuto General de la UAEH de los años 80 y tiene su génesis con el Centro de Lenguas Extranjeras:

El Centro de Lenguas Extranjeras se crea el 15 de febrero de 1981, habiendo iniciado actividades en 1978 con la impartición de cursos en inglés dirigidos a los funcionarios de la UAEH [...] Para 1987 el Centro de Lenguas Extranjeras se convierte en un área dependiente de la Dirección de Educación Continua. (UAEH, 2023a)

Con base en el Estatuto General de la UAEH vigente en los años 80, las áreas y funciones de la DECyD eran las que se marcaban en la oferta de cursos cortos, pero se extendía a la oferta de cursos cortos en modalidad a distancia. Conforme pasaron los años, la DECyD se hizo cargo de los primeros programas educativos en modalidad no presencial. De acuerdo a Hernández y Rabling (2010):

existía una Dirección de Educación Abierta y a Distancia dependiente de la Coordinación de Docencia creada a finales de 1998 por el H. Consejo Universitario y que realizaba acciones académico-administrativas para ofertar programas de bachillerato y enfermería a nivel técnico, a través de medios impresos y CD's con asesorías presenciales. (p. 465)

Al parecer, entre 1998 y el 2005, no hay registros de los primeros resultados de los programas de bachillerato y el programa de enfermería a nivel técnico, tampoco si en aquellos años se transitó del uso de medios impresos y CDs al empleo de Plataformas de Gestión del Aprendizaje (LMS) y medios de comunicación sincrónica y asincrónica que provee el uso de internet. Sin embargo, la información institucional existente sugiere que la creación de la Especialidad en Tecnología Educativa en el 2003 se vuelve el punto de partida para pensar programas educativos en modalidad no presencial.

Hernández y Rabling (2010) identifican que la DECyD, empezó a hacerse cargo de la educación a distancia y de los programas educativos en modalidad no presencial (de manera concreta, la Especialidad en Tecnología Educativa) hasta que en 2006 se establece una reforma o reestructuración administrativa de la cual nace el proyecto de Universidad Virtual y posteriormente el Sistema de Universidad Virtual.

A raíz de la reestructuración administrativa del 2006 la DECyD pasó a ser absorbida por el Sistema de Universidad Virtual (que veremos más adelante). Y aún y cuando vuelve a nacer en el 2017, pero ahora como Centro de Educación Continua y a Distancia (CECyAD), sus funciones serán únicamente en la enseñanza de idiomas y la oferta de cursos cortos en diversas modalidades. La historia institucional de la extinta DECyD se expresa así:

En el 2017 se modifica (nuevamente) el estatuto general de la UAEH y se genera el Centro de Educación Continua y a Distancia (CECyD) como centro de orientación específica, cubriendo en su oferta cinco vertientes: cursos de idiomas, cursos de preparación educativa, actualización profesional, formación continua y cursos en línea. ([UAEH, 2023a](#)).

En 2019, otra vez hay un cambio en la estructura administrativa donde se integra el Centro de Autoaprendizaje de Idiomas y la Dirección de Educación Continua y se confirman y definen las funciones del ahora CECyD en los siguientes términos:

El Centro de Educación Continua estará dedicado a extender el alcance de la formación de excelencia que ofrece la UAEH a todos los segmentos de la sociedad dentro y fuera del Estado,



mediante la enseñanza presencial y también a través de los múltiples recursos y oportunidades que ofrecen las tecnologías para la educación a distancia. El Centro apuntalará los esfuerzos realizados hasta ahora por la Dirección de Educación Continua y abrirá nuevas posibilidades de relación con la sociedad, mediante la enseñanza y capacitación en múltiples disciplinas, artes y oficios. (UAEH, 2019, p. 11)

Finalmente, a partir del 2019 en la UAEH la DECyD pasa a ser el CECyD. Pero, ya no se encarga de los programas académicos en modalidades no presenciales. Esto significa dos cosas: la primera, que las áreas o dependencias institucionales del pasado orientan a las áreas o dependencias instituciones actuales; y la segunda, que también se conformaron cambios institucionales en la UAEH, como el SUV.

### **El Sistema de Universidad Virtual de la UAEH**

Hernández y Rabling (2010) dicen que el surgimiento de la Universidad Virtual en la UAEH fue resultado de un largo proceso donde se implementaron diversos proyectos de innovación tecnológica. Las primeras experiencias se dieron con la DECyD que a la postre sería el CECyD. Pero, al interior de la UAEH también surgió desde la rectoría universitaria otro proyecto denominado Universidad Virtual que maduró hasta que en el 2007 se denominó como Sistema de Educación Virtual (SUV). Al respecto, dice Hernández y Rabling (2010):

A principios de 2007, se crea un nuevo proyecto denominado “Sistema de Universidad Virtual” de la UAEH, aprobado por el Honorable Consejo Universitario en agosto de 2008. Su principal propósito ha sido el de normar o generar las políticas para la creación y administración de nueva oferta educativa en la UAEH. Se trata de un sistema desconcentrado de la modalidad presencial que absorbe lo que era la DEAyD para constituir en un futuro cercano una Universidad Virtual que ha sido la visión de la UAEH desde que empezó a incursionar con las TIC. (p. 467).

En ese sentido, propiamente el SUV nace en el marco de la normatividad universitaria que se encuentra en el Estatuto General de la UAEH del 2008. Luego, se le puede encontrar, con variantes en las reformas al Estatuto General de la UAEH del 2012, 2013 y 2014. El último reglamento del SUV del 2014 expresaba como parte de la exposición de motivos que le daban origen y vigencia:

El marco jurídico que sustenta el presente reglamento tiene su fundamento en el Estatuto General de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en su Capítulo IV, artículos 129,130,131 y 132,

donde se especifica que le corresponde al Sistema de Universidad Virtual (SUV) ofrecer educación abierta, a distancia, no formal, mixta y en colaboración en sus distintos niveles y modalidades, así mismo, ofrecer, administrar y desarrollar programas educativos de nivel medio superior, superior y de posgrado, así como de educación continua, con control de sus propios procesos académicos, administrativos y tecnológicos (UAEH, 2014, p. 4).

El Reglamento del SUV (UAEH, 2014) contenía 13 capítulos relativos a la regulación de la educación a distancia en la UAEH, los tipos y niveles que ofrecían (bachillerato hasta posgrado); la conformación de los cuerpos colegiados que refieren a la organización del SUV y la toma de decisiones; el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes; así como evaluaciones, bajas, revalidaciones, movilidad, recursos de inconformidad y artículos transitorios.

Pese a estas disposiciones y cambios estructurales de ordenamiento de la educación a distancia en la UAEH, el SUV desaparece o se diluye en las distintas dependencias en el 2019 y según se establece en el Estatuto General de la Universidad (UAEH, 2019). Hasta el 2019, el SUV pasa sus funciones a ser parte de cada una de las dependencias implicadas (divisiones académicas) en los programas educativos vigentes. De acuerdo al Estatuto General (UAEH, 2019), por un lado: “Los programas educativos del Sistema de Universidad Virtual deberán ser transferidos a las dependencias que se determinen, en un plazo máximo de seis meses”. (UAEH, 2019, segundo transitorio, p. 81).

Y, por otro lado, le queda como funciones a las divisiones académicas “coadyuvar al desarrollo de los procesos y programas académicos de educación continua, abierta y a distancia, virtual y mixtos” (artículo 85, numeral XI, pág. 53). De acuerdo a los artículos transitorios es evidente la disolución del SUV en las dependencias o divisiones académicas:

Se abroga el Estatuto General de fecha 4 de agosto de 2008 y sus reformas del 10 de julio de 2009, del 31 de enero de 2012 y del 22 de marzo del 2013, así como todas las disposiciones que se opongan al contenido del presente estatuto”. (UAEH, 2011a, segundo transitorio, p. 81).

Con la disolución del SUV, ¿Cuáles fueron los logros y limitaciones que tuvo el SUV en sus años de implementación? Para dar respuesta a esta pregunta, tomemos como referente los programas educativos a su cargo y la matrícula estudiantil. De manera adicional, consideraremos la valoración del SUV en los últimos dos Planes de Desarrollo Institucional de la UAEH.

## Programas educativos y matrícula estudiantil en modalidad no presencial

En los tres primeros años del SUV (2008-2010) su implementación se da con una estructura administrativa reconocida como Dirección del Sistema de Universidad Virtual. En el primer año, en los informes institucionales de la UAEH sólo se registraba la figura administrativa, pero no los programas educativos en modalidad presencial que posteriormente estarían a cargo del SUV. Según los Anuarios Estadístico de la UAEH (2008, 2009, 2010) de aquellos años hay algunos indicios de los programas educativos en modalidad no presencial que estaban operando, se trataba del bachillerato, un programa de nivelación en enfermería y la Especialidad en Tecnología Educativa creada en el 2003.

Una vez que empieza a consolidarse el SUV, se empezaron a crear programas educativos en modalidad no presencial, tal y como se observa en la tabla 1. Básicamente se crearon cuatro programas educativos en modalidad a distancia que se sumaron a los ya existentes (bachillerato, el programa de nivelación de enfermería y la Especialidad en Tecnología Educativa), y quedaron como proyectos otros programas académicos como la Maestría en Innovación Curricular e Instruccional (UAEH, 2015a, 2016a).

**Tabla 1**

*Sistema de Universidad Virtual. Programas educativos creados entre 2008 y 2017*

Programa educativo	Año de creación	Fuente de referencia
Maestría en Tecnología Educativa	2009	Informe de Labores del SUV 2011
Licenciatura Mercadotecnia	2011	Informe de Labores del SUV, 2011
Maestría en Gestión de instituciones Educativas	2013	Informe de Labores del SUV 2013
Licenciatura en Innovación y tecnología educativa	2015	Informe de labores del SUV 2016/UAEH, Anuario Estadístico, 2015, p. 20.

*Nota.* Elaboración propia con información de UAEH (2011a, 2013, 2015b y 2016b).

Lo que puede inferirse de la tabla 1, es un esfuerzo del SUV en la creación de nuevos programas académicos en modalidad no presencial. Casi se creó un programa académico cada dos años. Sin embargo, el problema que aparece es que todos los pro-

gramas (a excepción de la Licenciatura en mercadotecnia) se hizo en una sola área de conocimiento. Por lo que el SUV tenía como reto crear programas educativos nuevos en otras áreas de conocimiento; por ejemplo, en las áreas de ciencias sociales y humanas (administración, derecho, ciencias políticas, psicología, etc.)

De regreso a la historia institucional del SUV y respecto a los logros y limitaciones en los años de implementación. Lo que tenemos en algunos informes institucionales y anuarios estadísticos es la expectativa de la sociedad con respecto a programas educativos en modalidad no presencial. A manera de ilustración y de acuerdo a la tabla 2, lo que observamos en el 2011 es la cantidad de aspirantes a los distintos programas educativos no presenciales.

**Tabla 2***Aspirantes del Sistema de Universidad Virtual, 2011*

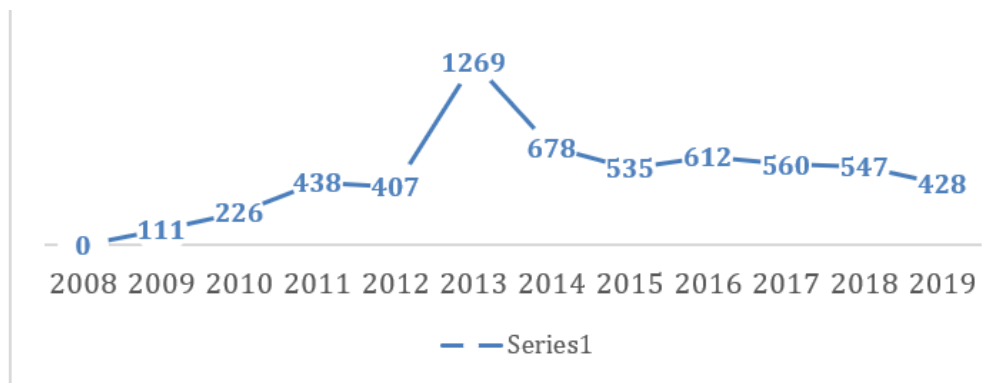
Sistema Virtual	Femenino	Masculino	Total
Bachillerato	344	493	837
Licenciatura en mercadotecnia	75	89	164
Especialidad en tecnología educativa	26	37	63
Maestría en Tecnología Educativa	52	111	163
Total	497	730	1,227

*Nota.* UAEH (2011a, p. 23).

Como se registra, en el 2011, era alta la demanda de ingreso a los programas educativos en modalidad no presencial a cargo del SUV. Lo que debió traducirse en la atención a una matrícula estudiantil ascendente. Sin embargo, de acuerdo a la figura 1 lo que se observa es la matrícula estudiantil que logró atender el SUV entre su año de creación (el 2008) y el momento en que se diluyó en las distintas dependencias (esto es el 2019). La figura 1 representa una línea descendente en la atención a la matrícula estudiantil entre el 2008 y el 2019 por parte del SUV.

**Figura 1**

Matrícula estudiantil en el SUV



Nota. Elaboración propia con información de UAEH (2008, 2010, 2016, 2018, 2019,2020).

Entre el 2008 y el 2012 el SUV tiene un crecimiento en la matrícula estudiantil. Lo cual coincide con la creación de la Maestría en Tecnología Educativa en 2009 y la creación de la Licenciatura en Mercadotecnia en 2011. Un contraste puede ser el año 2013 donde, según la figura 1, se tiene la mayor cantidad de matrícula estudiantil, 1,269. Esa cifra se explica de la siguiente manera y con ayuda de la tabla 3.

Primero, se tiene en el bachillerato una matrícula atípica de 639 estudiantes. Y esta cifra no se repite antes (2012) ni después (2014). Segundo, también hay un crecimiento atípico en la Especialidad en Tecnología Educativa con 296 estudiantes. Pero, un año antes (2012) sólo se tenía una matrícula de 12 estudiantes, y luego en el 2015, nuevamente sólo se tiene una matrícula de 50 estudiantes.

Salvo el caso atípico del año 2014, lo que vemos en la figura 1 y la tabla 3 es una tendencia decreciente de la matrícula estudiantil del Sistema SUV que se sigue hasta el 2019. Y la tabla 3 nos da un panorama con mayor detalle de qué programas educativos empezaron a languidecer en el tiempo.

**Tabla 3**

*Población escolar del Sistema de Universidad Virtual, 2011-2017*

Programa educativo	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bachillerato		71	168	146	639	63	22	62	52	17	2
Licenciatura en Mercado-tecnia			74	78	92	363	341	377	369	382	298

Licenciatura en enfermería								56	31	17	
Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa								29	43	93	66
Especialidad en Tecnología Educativa			45	14	296	50	24				
Maestría en Tecnología Educativa	67	118	151	169	57	171	121	62	48	34	54
Maestría en Gestión de instituciones Educativas					181	31	27	26	17	4	8
Total	67	189	438	407	1265	678	535	612	560	547	428

*Nota.* Elaboración propia con información de Anuario Estadístico UAEH (2008, 2010, 2016, 2018, 2019,2020).

Según la tabla 3 la Especialidad en Tecnología entre el 2014 y 2015 tuvo un decrecimiento significativo de tal suerte que a partir del 2016 prácticamente ya no aparece con matrícula estudiantil en los anuarios estadísticos institucionales. Lo que sugiere que el programa pudo pasar a ser un programa académico en extinción. El otro caso estaría la Maestría en Gestión de Instituciones Educativas, la cual fue creada apenas en el 2013, pero conforme pasaron los siguientes años que van del 2014 al 2019 prácticamente el programa ya solo cuenta con 8 estudiantes por lo que apunta a su inviabilidad o continuidad. Lo mismo sucedería con el programa de Bachillerato y enfermería, programas virtuales de los más longevos que ahora parecen languidecer. El caso de excepción sería la licenciatura en mercadotecnia, programa que se ha mantenido y que convendría reconocer su gestión.

En suma, el SUV de la UAEH tiene logros limitados en sus años de implementación que se observan en la creación de programas centrados en reducidas áreas del conocimiento y la tendencia a la baja en su matrícula estudiantil. Por ende, no logra justificar su pertinencia en el contexto histórico al cual pertenece, ni a las políticas educativas de atención a la demanda y cobertura en educación superior.

### **Los Planes de Desarrollo Institucional y la educación a distancia**

El SUV se creó en el 2008 y fue considerado en el Plan de Desarrollo Institucional

2011-2017 (UAEH, 2011b). Ahí se comenta “El Sistema de Universidad Virtual ofrece cinco programas educativos: bachillerato, la licenciatura en Mercadotecnia, el programa de nivelación de licenciatura en enfermería, la especialidad y la maestría en tecnología educativa”. (UAEH, 2011b, p. 80)

Como parte del diagnóstico institucional del Plan de Desarrollo, la matrícula estudiantil del SUV presentaba cifras alentadoras en el 2011, se trataba de una matrícula de 268 estudiantes de cuatro programas educativos (bachillerato, especialidad en tecnología educativa, maestría en tecnología educativa, programa de nivelación en enfermería) (UAEH, 2011b, p. 80); o bien, una matrícula de 438 estudiantes si se considera la información que puede extraerse del Anuario Estadístico Institucional del año 2011 (UAEH, 2011a).

Pese a la notable diferencia en el punto de partida con respecto a la matrícula estudiantil, de acuerdo al PID 2011-2017 el SUV tenía tres grandes retos y proyectos indicativos que aparecieron como parte de los objetivos estratégicos y como proyectos indicativos: 1. Ampliar la oferta educativa; 2. Implementación del modelo educativo del SUV; y ampliar la matrícula de la oferta educativa (UAEH, 2011b, p. 142).

De acuerdo a lo revisado en el apartado anterior, el SUV logró ampliar la oferta educativa, creó nuevos programas educativos en modalidad no presencial, y también aumentó la matrícula estudiantil como se tenía en su punto de arranque. De todos modos, es evidente que tuvo una curva o línea descendente en cuanto a la matrícula estudiantil desde el 2008 hasta el 2019. En el caso de la implementación del modelo educativo y pedagógico, es una línea de investigación pendiente por revisar en contraste con cada uno de los programas educativos en modalidad no presencial que sigan vigentes.

Quizá esta serie de eventos no favorables para el SUV llevó a que en el PDI 2018-2024 se diera el cambio drástico, prácticamente ya no apareciera como parte del diagnóstico, ni de los programas institucionales. A partir del PDI 2018-2023 al programa rector institucional de posgrado se le asigna “la diversificación de programas educativos de la UAEH en su modalidad virtual, mixto, presencial, no escolarizado, medio tiempo” (UAEH, 2018, p. 98). Esta determinación coincide con la decisión del Consejo Universitario que aparece en la reforma al Estatuto General del 2019 (UAEH, 2019) donde queda diluido el SUV y sus funciones pasan a las respectivas dependencias.

Un año después de diluirse el SUV, esto es en el 2020, la UAEH, experimentó la pandemia mundial de la Covid-19 que obligó al confinamiento social y a la educación remota emergente a distancia para continuar funcionando. En este contexto apareció un Plan de Desarrollo Institucional 2023 actualización 2021-2023. En dicho documento se reconocía como parte del diagnóstico del entorno internacional el impacto de la pandemia ocasionada por el virus SARS-Cov-2 (UAEH, s/a p. 63). Y hasta el 2021 todavía aparecía en los informes institucionales 2018-2023 la figura de la Dirección del Sistema de Universidad Virtual, pero ya no se registra ningún personal docente (profesor de tiempo completo, medio tiempo, asignatura) (ATC, AMT, PA, PTC, MMyS, honorarios, AD) (UAEH, 2021, p. 150).

Finalmente, esto indica que no se plantearon oportunidades o retos en la educación a distancia como una política institucional con futuro y que no se tomaron en cuenta lo que aparecía como parte del diagnóstico institucional y la justificación de la educación a distancia, entender las tendencias mundiales y los eventos contingentes.

En los últimos PDI (2011-2017 y 2018-2023) se advertían tendencias como la globalización, la sociedad del conocimiento y eventos contingentes como la emergencia sanitaria de la Covid-19. Pero, estas tendencias y eventos contingentes no marcaron cambios sustantivos en la educación a distancia en la UAEH, la educación remota y de emergencia, el uso de las plataformas LMS (la plataforma Garza) no cambió sustantivamente lo que se ha realizado por décadas. Por ende, quedan retos institucionales por atender.

## **Conclusiones**

A partir de los hallazgos de esta investigación se puede afirmar que la UAEH tiene una larga trayectoria en procesos de educación a distancia, lo que sirvió de base para la creación del Sistema de Universidad Virtual (SUV). El estudio demuestra que desde hace más de tres décadas la universidad comenzó a impulsar programas educativos a través de diversas actividades extracurriculares implementando modalidades flexibles apoyadas de la tecnología que permitieron un mayor alcance del sector social. Sin embargo, el análisis histórico institucional revela que la UAEH no ha logrado sostener e incrementar su matrícula estudiantil en los programas educativos a distancia.



Con respecto al Sistema de Universidad Virtual la situación es muy parecida; si bien continúa ofertando sus mismos programas educativos, los datos del estudio indican que la UAEH no ha podido sostener su oferta en modalidades no presenciales. Tampoco, ha podido incrementar la oferta de programas educativos no presenciales en otras áreas disciplinares, por ejemplo, las relativas al campo de las ciencias sociales. En este sentido, las inconsistencias en la matrícula estudiantil se observan en casi todos sus programas educativos durante más de una década.

Las problemáticas observadas, tanto en la educación a distancia como en el SUV, nos permiten inferir que hasta este momento no se ha podido consolidar una intencionalidad institucional orientada al crecimiento de la matrícula o fortalecer y/o diversificar los programas a distancia. Los logros obtenidos hasta el momento son el resultado de la influencia de los organismos internacionales sobre las metas que rigen la educación superior, así como de las políticas públicas. Esto ha determinado la toma de decisiones al interior de la universidad sobre las modalidades en educación que son deseables ofertar, pero aún no se ha llegado a un planteamiento más profundo sobre la base de una discusión colegiada, reflexionada y estratégica con una visión prospectiva.

De acuerdo con la revisión de los documentos institucionales y los anuarios estadísticos realizada, la información existente hasta el momento únicamente presenta datos de los logros alcanzados en determinados programas educativos, esto hace difícil desarrollar un análisis certero de la educación a distancia y específicamente de los programas en modalidad no presencial. Además, hay una ausencia de información que dé cuenta de la titulación, egreso, perfil del estudiante y perfil docente.

Por lo tanto, los retos institucionales que alcanzamos a identificar son los siguientes: Si bien hay un avance en términos de implementación de la tecnología (TIC) para el desarrollo de programas en modalidades a distancia o no presenciales a través del SUV, es necesario desarrollar un análisis más profundo que explique el crecimiento y/o decremento de todos los programas educativos. Al respecto, cabe preguntarse qué papel juega la gestión directiva, los procesos de administración de los programas no presenciales, así como el equipo docente en las modalidades educativas a distancia, aspectos que podrían brindar mayores elementos explicativos. Esto es especialmente importante en un momento donde la pandemia de la Covid-19 no ha cedido y las tendencias internacionales

marcan que la educación a distancia y los programas en diversas modalidades con ayuda de la tecnología llegaron para quedarse y apuntan al futuro.

Otro reto radica en la necesidad de desarrollar un seguimiento puntual sobre el alcance, impacto, logros y dificultades de los programas a distancia que hagan posible, por un lado, su fortalecimiento, y por el otro, la consolidación de la educación a distancia y del Sistema de Universidad Virtual. Se requiere iniciar un proceso de sistematización de experiencias institucionales a partir de la voz de sus principales actores que permita comprender con mayor precisión sus fortalezas, debilidades o necesidades a futuro. El contar con una visión de conjunto permitiría efectuar un análisis más riguroso de los resultados de los programas y su incidencia institucional y social, útil para los tomadores de decisiones y el diseño de políticas institucionales que orientan el crecimiento de la educación a distancia en la UAEH.

Finalmente, las interrogantes que surgen del estudio son las siguientes: En el contexto de post pandemia ¿A qué nuevas necesidades estaría respondiendo la educación a distancia? ¿Cómo se integra la inteligencia artificial en los programas educativos no presenciales y cuáles serían sus propósitos formativos? ¿Cómo articular estratégicamente las modalidades no presenciales integrando diversas innovaciones tecnológicas? Desde una perspectiva institucional, los cuestionamientos apuntan hacia las posibilidades de crecimiento de la educación a distancia, así como la postura universitaria como promotora de modelos híbridos de educación superior.

## Referencias

- Alfaro, G. I. D. (2021). *Manejo de la aplicación "Google Primer" para alumnos de la Licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, para clases 360°*. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Sistema de Universidad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/3195>
- Álvarez, G. (2004). *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*. ANUIES.
- ANUIES (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES. [https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf)
- Ávila, M. K. E. (2017). *Implementación de las herramientas web: Google Drive, Google Académico y Youtube Educativo para que los alumnos elaboren el Proyecto Educativo de la Asignatura de Tecnología I, II y III*. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Sistema de Universi-

- dad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2358>
- Buendía, M. A., (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, 33 (134), 8-33.
- Del Castillo, G. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*. ANUIES.
- Díaz, G. A. (2018). *Diseño de la modalidad b-learning en los cursos de inglés del Centro de Educación Continua y a Distancia de la UAEH*. [Tesis de Maestría en Gestión de Instituciones Educativas con modalidad virtual]. Sistema de Universidad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2466>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (06 de junio del 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Gobernación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0)
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (06 de julio de 2020). *Programa Sectorial de Educación*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (17 noviembre del 2017). *Acuerdo 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Secretaría de Gobernación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017#gsc.tab=0)
- Enciso, R. J. F. (2019). *Curso virtual de inducción al álgebra y español para alumnos de periodo transitorio de secundaria a bachillerato de la escuela preparatoria no. 4 de Pachuca Hidalgo*. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Sistema de Universidad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2507>
- García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 09-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- González, F. L. (2018). *Curso b-learning “Aplicación de la Programación Neurolingüística en la creación de materiales didácticos multimedia”, dirigido a docentes de Educación Media Superior de la Escuela Preparatoria No. 1 de la UAEH*. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Sistema de Universidad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2385>
- Hernández, A. M. L. y Rabling, C. G. E. (2010, del 13 al 15 de octubre). Sistema Virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [Ponencia]. *V Congreso Internacional de Innovación Educativa*. Mérida, Yucatán, México. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/917.pdf>
- Ibarra, E. (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas “empresarializadas”: procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado*. <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf>
- IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/educacion\_pandemia.pdf

- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), L (-), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Mota, R. A. (2012). *Proyecto de virtualización del curso de mejoramiento de habilidades cognitivas y competencias de los aspirantes a ingresar al nivel superior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Sistema de Universidad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/1895>
- Navarrete, Z. y Manzanilla, H.M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 65-82. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.4>
- OEI (2022). *Informe Diagnóstico. Sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectiva y desafío futuro*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Powell, W. y Dimaggio, P. (compiladores) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, S. M. I. (2018). *Rediseño de materiales digitales para la asignatura introducción a la investigación del bachillerato virtual, impartida por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Sistema de Universidad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2361>
- UAEH (2008). *Anuario Estadístico 2008*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/Anuario\\_2008.pdf](http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/Anuario_2008.pdf)
- UAEH (2010). *Anuario Estadístico 2009*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/anuario\\_2009.pdf](http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/anuario_2009.pdf)
- UAEH (2011a). *Anuario Estadístico 2011*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/anuario%202011%20final.pdf>
- UAEH (2011b). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2018*. UAEH. [https://www.uaeh.edu.mx/campus/docs/PDI\\_final\\_1\\_oct.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/campus/docs/PDI_final_1_oct.pdf)
- UAEH (2013). Tercer informe de gobierno de la administración universitaria. *Anuario Estadístico 2013*. Universidad Autónoma del Estado de México. [http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario\\_2013.pdf](http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario_2013.pdf)
- UAEH (2014). *Reglamento del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. UAEH. [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/juridica/sistema\\_universidad\\_virtual.htm](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/sistema_universidad_virtual.htm)
- UAEH (2015<sup>a</sup>). *Informe SUV-UAEH 2015*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/transparencia/images/pdf/INFORMES/Informe-Sistema-Virtual/SUV2016.pdf>
- UAEH (2015b). 5to informe de la administración universitaria 2011-2015. *Anuario Estadístico 2015*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.uaeh.edu.mx/informe/5/docs/Anuario%202015%20final%20web.pdf>

- UAEH (2016<sup>a</sup>). *Sistema de Universidad virtual. Informe 2016*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/transparencia/images/pdf/INFORMES/Informe-Sistema-Virtual/Informe%20SUV-UAEH%202017.pdf>
- UAEH (2016b). 6to informe de la Administración Universitaria 2011-2017. *Anuario Estadístico 2016*. <https://www.uaeh.edu.mx/informe/5/docs/Anuario%202015%20final%20web.pdf>
- UAEH (2018). *Plan de Desarrollo Institucional. 2018-2023*. Actualización 2021-2023. UAEH.
- UAEH (2018a). Primer informe de la Administración Universitaria 2017-2023. *Anuario Estadístico 2017*. <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario%202017%20web%20final.pdf>
- UAEH (2019a). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estatuto General*. UAEH. [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/juridica/pdf/2019/Estatuto-General-UAEH.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/pdf/2019/Estatuto-General-UAEH.pdf)
- UAEH (2019b). Segundo Informe de gobierno de la Administración Universitaria. 2017-2023. *Anuario Estadístico 2018*. <https://www.uaeh.edu.mx/informe/2017-2023/2/docs/Anuario-2018.pdf>
- UAEH (2020). Tercer Informe de la Administración Universitaria. 2017-2023. *Anuario Estadístico 2019*. <https://www.uaeh.edu.mx/informe/2017-2023/3/docs/anuario.pdf>
- UAEH (2021). Cuarto Informe de la administración universitaria. Adolfo Pontigo Loyola. Rector. 2017-2023. *Anuario Estadístico 2020*. <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario%202020.pdf>
- UAEH (2023<sup>a</sup>). Historia. *Centro de Educación Continua y a Distancia* [página web]. <https://uaeh.edu.mx/cecyd/nosotros.html>
- UAEH (s/a). *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023*. Actualización 2021.2023. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/excelencia/pdi-2021-2023.pdf>
- UNESCO (1997). *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones de política*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110752\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110752_spa)
- UNESCO (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Manual para docentes*. UNESCO. [https://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc\\_innov/3er08/taller7/docs/TIC\\_ensenanza.pdf](https://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc_innov/3er08/taller7/docs/TIC_ensenanza.pdf)
- UNESOC-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior. Tendencias internacionales*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- Vargas, J. G., (2008). Teoría Organizacional en la Administración de las organizaciones. *Revista científica visión de futuro* 10 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/3579/357935471005.pdf>
- Vence, G. P. (2018). *El fortalecimiento de las estrategias lectoras en inglés a través de las TIC: Propuesta de un Curso Virtual para estudiantes Universitarios*. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Sistema de Universidad Virtual, UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2068>

# Capítulo 3

## La educación a distancia en el Instituto Tecnológico de Sonora: sus orígenes y desarrollo

Dr. Omar Cuevas Salazar<sup>5</sup>

Dra. Ramona Imelda García López<sup>6</sup>

Dra. Elizabeth Del Hierro Parra<sup>7</sup>

### Resumen

La educación a distancia en las últimas 3 décadas ha tenido un crecimiento significativo por el avance tecnológico. Las instituciones de educación superior se han comprometido con garantizar calidad educativa en la educación a distancia; sin embargo, se han enfrentado con el reto de los nuevos paradigmas que han surgido en esta modalidad educativa. Las instituciones educativas se han tenido que adaptar a los nuevos retos que enfrenta la sociedad y ofertar programas educativos bajo la modalidad a distancia, para llegar a otras comunidades y otros mercados. El Instituto Tecnológico de Sonora ha realizado esfuerzos en este sentido, ofertando programas educativos en modalidad a distancia y en modalidad virtual-presencial (mixta). Las actividades desarrolladas en vías de la educación a distancia, han sido considerables, desde capacitaciones en el desarrollo de materiales y en el uso de la tecnología, hasta elaboración de modelos pedagógicos, desarrollo y uso de plataformas tecnológicas las cuales ayudaron a detonar dicha modalidad, así como conformar áreas de apoyo e investigaciones para fortalecer el modelo de la educación a distancia. Muchas de estas actividades desarrolladas tuvieron que ser suspendidas ya que las condiciones de estructura y financieras de la Institución ya no lo permitieron. Es necesario revisar las condiciones sociales, políticas, económicas globales para identificar

---

<sup>5</sup>Doctor en Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, [ocuevas@itson.edu.mx](mailto:ocuevas@itson.edu.mx)

<sup>6</sup>Doctora en Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, [igarcia@itson.edu.mx](mailto:igarcia@itson.edu.mx)

<sup>7</sup>Doctora en Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, [ehierro@itson.edu.mx](mailto:ehierro@itson.edu.mx)

las tendencias y desafíos en general y de los retos de la educación a distancia en particular; ya que es evidente que esta ha impactado de manera significativa en las formas de ejercer la docencia y el funcionamiento de las instituciones de educación superior en todas sus dimensiones.

**Palabras clave:** Educación a distancia, Educación mixta, Educación superior, Sistemas de gestión del aprendizaje.

## Introducción

Actualmente, la educación superior se ha visto inmersa en múltiples circunstancias o situaciones que han obligado a las instituciones a diversificar su quehacer y adaptar sus procesos académicos y administrativos a la nueva realidad que marca la sociedad del conocimiento. Una situación que ha tenido que atender con urgencia es la demanda social de ingreso a sus programas educativos que cada vez es más amplia y diversificada; así como la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la multiplicación de modelos educativos a distancia (Hernández, 2017).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se han comprometido con garantizar calidad educativa en la educación a distancia; sin embargo, se han enfrentado con el reto de los nuevos paradigmas que han surgido en esta modalidad educativa; principalmente en la conjunción de sus dimensiones organizativa, académica y tecnológica (Gutiérrez-Pallares, et al., 2020). Esto, debido a que se ha hecho prioritario desarrollar políticas y estrategias, tanto pedagógicas como administrativas que regulen la implementación de la modalidad a distancia, de tal manera que se obtengan los resultados esperados.

Al hablar de educación a distancia es pensar en un tipo de educación donde el acercamiento físico entre docentes y estudiantes no es un aspecto necesario; lo importante es la mediación pedagógica y tecnológica que debe darse para lograr los objetivos de aprendizaje. Según Covarrubias (2021), esta surge “como una alternativa de las sociedades modernas frente al interés de expandir la educación y elevar los niveles de instrucción de grandes grupos humanos, destacando de manera especial a quienes no pueden asistir de manera permanente a los centros educativos...” (p.153). Esto, ha traído como consecuencia que surjan diversas acepciones para referirse a ella: aprendizaje a distancia, abierto, distribuido, educación en línea, enseñanza remota, aprendizaje híbrido, entre otros; sin embargo, el común denominador de estas, es el uso de herramientas

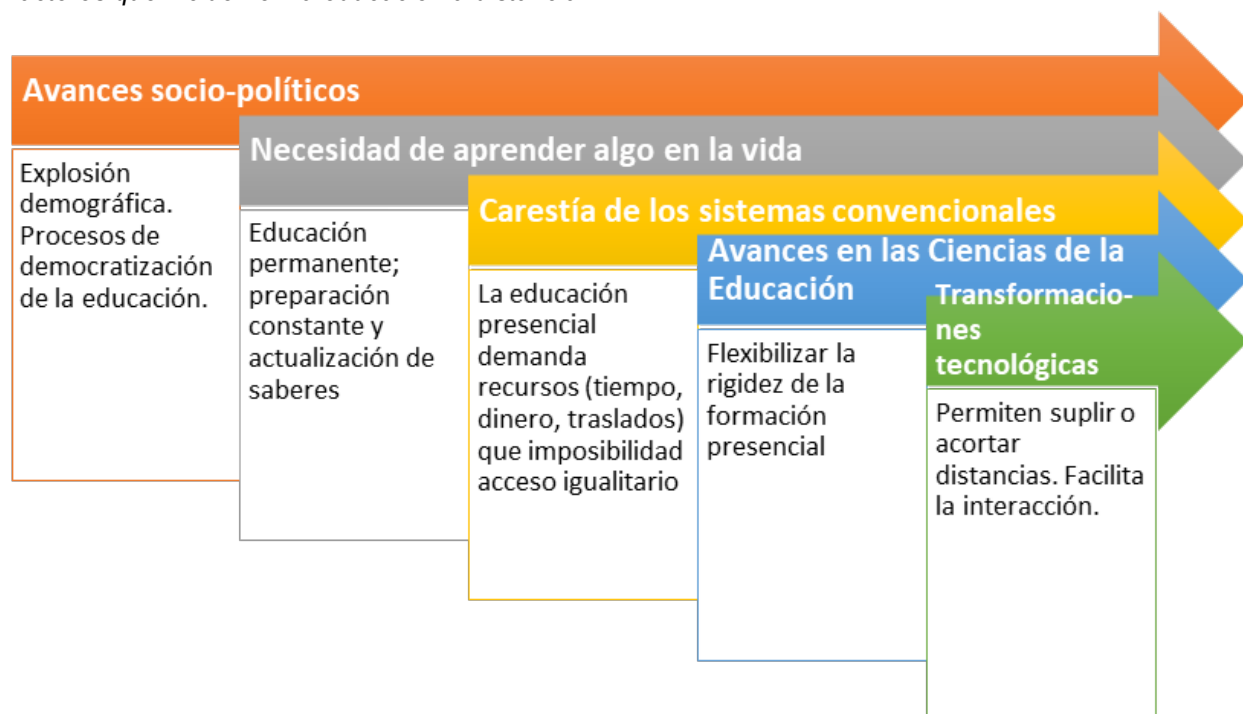
tecnológicas que favorezcan el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje, donde es posible la interacción síncrona y asíncrona entre todos los actores educativos.

De igual manera, y debido al aumento en la demanda de educación en la sociedad actual, esa diversidad de denominaciones ha dado origen a numerosas ofertas educativas, bajo esquemas diferentes al sistema tradicional (presencial) o escolarizado; que tienen la ventaja de ser flexibles para que los estudiantes se formen en espacios y tiempos diferentes. Los nuevos sistemas educativos se han reconocido como opciones abiertas, no escolarizadas, no presenciales, a distancia, en línea o virtual, semiescolarizada, semi-presencial, mixta o multimodal (Covarrubias, 2021).

Por su parte, Valdés y Ganga-Contreras (2020), señalan que a nivel Latinoamérica, la educación a distancia se ve afectada, no solo por las múltiples concepciones que hacen referencia a ella, sino que también inciden otros factores para su fortalecimiento y expansión. En la figura 1 se muestran los factores a los que se hace mención.

**Figura 1**

*Factores que inciden en la educación a distancia*



*Nota.* Adaptado de Valdés y Ganga-Contreras (2020)



En cuanto a la educación a distancia en México, Amaya et al. (2023) comentan que la oferta de programas a tiempo parcial o flexible es muy limitada, por lo que se han desarrollado algunas estrategias para ampliarla; tal es el caso de la creación de la Universidad Abierta a Distancia de México (UnADM) y la propuesta de algunas políticas públicas por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para promover la construcción de modelos educativos flexibles y dinámicos que favorezcan a la educación a distancia; de tal manera que sean un complemento para la educación presencial y se atiendan las nuevas demandas educativas de los estudiantes, Sin embargo, a pesar de esos esfuerzos, aún hay instituciones que tienen algunas restricciones en los procesos académicos y administrativos para la educación a distancia que hacen invisibles las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes; lo que dificulta su desarrollo y crecimiento.

Por lo anterior y debido a la importancia que tiene para las IES el desarrollo de la educación a distancia, el objetivo de este escrito es describir las diversas acciones que el Instituto Tecnológico de Sonora ha emprendido y que han dado origen a la educación a distancia y cómo esta se ha desarrollado, cuáles son sus retos y sus perspectivas de crecimiento y fortalecimiento. De esta forma, en el documento se presenta, de manera general, a la institución objeto de estudio; así como los factores, situaciones y circunstancias que permitieron el surgimiento de la educación a distancia y las principales acciones emprendidas para consolidar dicha modalidad en la actualidad.

### **Antecedentes institucionales**

El Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) es una universidad pública autónoma, socialmente comprometida para formar profesionales en todas las áreas del conocimiento con ética, integridad, competentes internacionalmente y emprendedores para que respondan eficientemente a los requerimientos de la sociedad. Entre sus valores como institución destacan: responsabilidad, respeto, perseverancia, trabajo en equipo, liderazgo y vocación de servicio (ITSON, s.f.).

Para su funcionamiento óptimo se ha elaborado el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2024; dentro de este se han establecido cinco ejes rectores: 1) educación de excelencia, 2) investigación y desarrollo tecnológico, 3) extensión con proyección social, 4) gestión para resultados y 5) identidad y pertenencia. Cada uno de estos ejes se desglosa en objetivos y estrategias concretas a través de las cuales será posible valorar su desarrollo.

Entre los objetivos del eje rector 1 “educación de excelencia”, destacan el 1.1 que se refiere a asegurar que la oferta educativa sea de calidad y pertinente a las necesidades de la sociedad y el 1.5 relacionado con incrementar la matrícula a través de oferta educativa en diversas modalidades. Dentro de este, se precisan las siguientes estrategias:

- a) Implementar el modelo educación a distancia.
- b) Habilitar la estructura organizacional de apoyo a las modalidades no escolarizada y mixta.
- c) Ofrecer la oferta académica en modalidades optimizadas que se adecúen a las necesidades de los estudiantes. (PDI, 2021, p. 78)

Como puede observarse, la educación a distancia en ITSON es, y ha sido, un aspecto crucial en la vida institucional; ya que se ha vislumbrado como una fuerte área de oportunidad para ampliar la cobertura y ofrecer programas educativos de calidad que garanticen la formación sólida e integral de sus profesionistas. Por ello, desde 1993 hasta la fecha, se han emprendido acciones que lleven a consolidar esta modalidad educativa; además, para responder a las exigencias del mundo actual en materia educativa y lograr la internacionalización de sus programas educativos y consolidación de su imagen y prestigio.

### **Los orígenes de la educación a distancia en ITSON**

Las primeras actividades que se llevaron a cabo y que posteriormente llegaron a impactar en el desarrollo de la educación a distancia en el ITSON se desarrollaron en el periodo 1993-1994, bajo la orientación de la Coordinación de Desarrollo Académico (CDA); dicha acciones fueron:

- a) Participaciones en estancias académicas en universidades del país, con la finalidad de conocer las actividades de tecnología educativa que se realizaban y los materiales educativos, así como al uso de otros medios en la práctica docente.
- b) Desarrollo de tutoriales para apoyar la labor pedagógica del profesor, con la intención de que el alumno tuviera un acercamiento con herramientas favorecedoras para el autoestudio.

- c) Capacitación a profesores en programas de diseño de cursos con orientación a la tecnología educativa la cual serviría para integrar a la labor docente algunos medios electrónicos.
- d) Elaboración de videos con entrevistas a expertos visitantes, los cuales fueron utilizados como medios didácticos en clases o cursos a profesores; con ello se pretendió sistematizar el conocimiento y experiencia de especialistas.

Los primeros intentos del uso de la videoconferencia se realizaron en el año 2000, con tres fines: asegurar la calidad de los programas de maestría entre las distintas unidades del ITSON, llevar a cabo las reuniones de academias e impartir los cursos. Además, en este mismo año se digitalizaron materiales de las maestrías para estandarizar los cursos a través de un solo medio digital, la página Web; con esto se pretendía empezar a reducir las actividades presenciales, para tener algunas actividades a distancia.

En el 2001 se desarrolló el primer modelo de educación continua, abierta y a distancia, que incluyó el marco teórico y conceptual de la educación a distancia, desde distintos contextos, internacional, nacional, regional e institucional; además, el modelo educativo, modelo administrativo y estructura organizacional (Educación abierta y a distancia, 2001).

Respecto al contexto institucional, el ITSON a través del Plan Institucional de Desarrollo 1998-2000, dieron a conocer las bases para estimular el incremento de la calidad académica. Los lineamientos que sustentan este programa son: impulsar los programas de educación a distancia como una opción viable para el enriquecimiento profesional e impulsar los programas de educación continua que respondan a las necesidades de desarrollo profesional.

En el Plan Estratégico para la Calidad Académica del ITSON publicado en marzo del 2001, quedó de manifiesto el compromiso de la institución y sus miembros por elevar la calidad en los procesos y resultados involucrados en la docencia, investigación, extensión y difusión cultural. Este plan mantenía como eje central acciones para el logro de la Misión institucional. La educación a distancia se debía considerar como una oportunidad para satisfacer las necesidades de cobertura y calidad que desafiaban a las instituciones de educación superior (Plan Estratégico para la Calidad Académica, 2001).

La educación superior abierta y a distancia ofrecía un gran potencial para coadyuvar al sistema escolarizado en su labor de contribuir al desarrollo integral y sostenible de los individuos y de la nación, este tuvo por objetivo el diseñar, implementar y evaluar estrategias institucionales que permitieran el establecimiento del modelo de educación a distancia para la formación de profesionistas y posgraduados, así como para la capacitación del personal institucional (Educación abierta y a distancia, 2001).

En la planeación, implementación, evaluación y mejora continua del sistema de educación a distancia, debía participar un equipo multidisciplinario que fuera responsable de los aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos. Se proponía una coordinación que facilitara los procesos y las relaciones de los elementos que interactuaban en el área y al exterior para obtener los resultados; así como que administrara los recursos y diera seguimiento a los trabajos. Esta coordinación estaría apoyada por tres áreas de servicio: administrativa, tecnológica y académica.

El área administrativa estaría conformada por personal que desarrollara las actividades relacionadas con solicitudes, información, inscripción, pagos, promoción, papelería y otras operaciones fundamentales para el centro. El área tecnológica sería responsable de la elaboración y edición de materiales, adecuación de los programas a las posibilidades tecnológicas de la institución y a su diseño. El área académica, pilar fundamental del centro diseñaría, implementaría y evaluaría los programas de educación semi presencial y a distancia de la licenciatura, posgrado y educación continua (Educación abierta y a distancia, 2001).

A mediados del 2001, se impartieron cuatro sesiones del curso de Cálculo I apoyadas en la tecnología de video enlace. Estas fueron las primeras sesiones que se ofertaron en modalidad a distancia, las cuales se transmitieron entre las distintas unidades del ITSON: Obregón, Navojoa y Guaymas.

Como parte de los esfuerzos por impulsar la educación a distancia, figura el desarrollo de una plataforma institucional propia en junio del 2002, que tuvo por nombre Sistema de Apoyo a la Educación con Tecnologías de Internet (SAETI), cuyo principal objetivo fue el de apoyar la interactividad e interacción entre alumno y profesor, de manera que se pudiera acceder a ella desde cualquier lugar y en cualquier momento. Una plataforma tecnológica amigable y acorde al enfoque por competencias, que diera apertura para

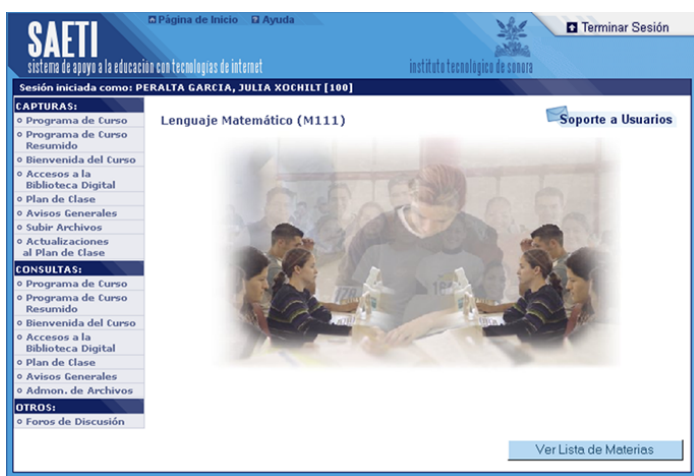
utilizar la tecnología e impartir cursos con actividades presenciales y a distancia (Cuevas et al., 2008). Fue también el primer medio digital para el desarrollo y resguardo de los programas de curso y planes de clases de todos los programas educativos de licenciatura de la institución.

Además, fue una plataforma que se desarrolló de acuerdo a la estructura académica del ITSON; es decir, podían hacer uso de ella distintos actores académicos de la institución, entre ellos los alumnos, profesores, coordinadores de academia (ver figura 2), responsables de programa y jefes de departamento. El área responsable del desarrollo de esta plataforma pertenecía a la Coordinación de Desarrollo Académico y esta área posteriormente se encargaría de las actividades para detonar la educación a distancia en el ITSON (Cuevas, 2004).

Los coordinadores de academia podían desarrollar el programa de curso y plan de clase (actividades, asignaciones, material de clase, entre otras), programar y participar en foros y chat con profesores y/o alumnos, programar evaluaciones en línea por materia, consultar la información de los profesores y monitorear el avance de todos los grupos programados de esas materias.

**Figura 2**

*Vista como coordinador. Página principal de una materia.*



*Nota.* Cuevas (2004)

Los profesores podían acceder al programa del curso, adaptar a su grupo el plan de clase (actividades, asignaciones, material de clase, entre otras), programar asignaciones para entrega electrónica, retroalimentar las asignaciones entregadas electróni-

camente, programar y participar en foros y chat con profesores y/o alumnos, programar exámenes en línea para sus grupos, dar la bienvenida y poner avisos al grupo, consultar la información personal y académica de sus alumnos, enviar correos electrónicos a sus alumnos y mensajes, revisar e incluir actividades programadas para el alumno en el calendario, incluir ligas a página en Internet, informar al alumno sobre su aprovechamiento académico y realizar encuestas.

Los alumnos por su parte podían consultar el programa de curso, consultar el plan de clase (actividades, asignaciones, material de clase, entre otros), enviar asignaciones electrónicas, participar en foros y chat con los profesores y/o alumno, realizar evaluaciones en línea, consultar el calendario de actividades, revisar su aprovechamiento académico y recibir realimentación de las asignaciones enviadas electrónicamente.

En enero del 2002 se transmitieron algunas sesiones por video enlace del curso de Cálculo I, buscando nuevas alternativas de aprendizaje de las matemáticas haciendo uso de la estructura tecnológica con la que ya se contaba en la institución. En este proyecto participaron las tres unidades del ITSON y las sesiones se transmitían desde las distintas unidades. En agosto de ese mismo año, el programa educativo de Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE) integró en su plan de estudio el área de Tecnología Educativa, con la finalidad de que los maestros incorporaran la tecnología en el salón de clases y los estudiantes desarrollan las competencias necesarias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En septiembre, se capacitó a profesores para favorecer el desarrollo de competencias docentes encaminadas al uso y manejo de la tecnología.

Para fortalecer las competencias de los profesores en el uso de las TIC, en julio de 2003 un grupo de 22 profesores, iniciaron el programa de Doctorado en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia, para formar un cuerpo docente con grado doctoral para el desarrollo de la investigación en educación a distancia. Todas las disertaciones realizadas por los profesores, fueron aplicables al contexto institucional, para atender problemas reales relacionados con la educación a distancia. La formación de los docentes bajo la modalidad a distancia permitió ganar confianza y seguridad en las acciones emprendidas.

A inicios del 2004, se construyó el segundo modelo de educación a distancia como un apoyo alternativo para la docencia tradicional y presencial. Este incluyó los aspectos

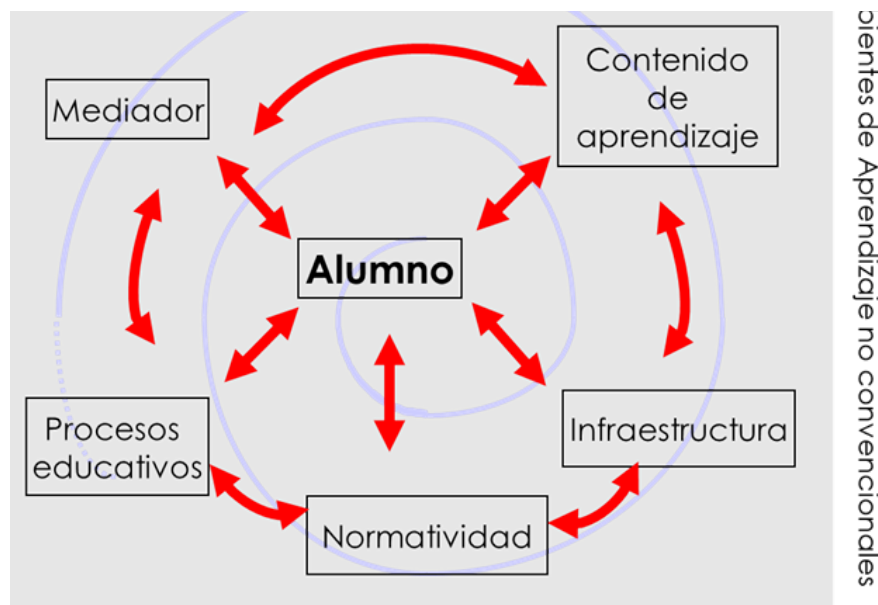
pedagógico, tecnológico y operativo. En el aspecto pedagógico (ver figura 3), el alumno es el centro del modelo y es responsable de su propio aprendizaje a través de su acceso a los contenidos de aprendizaje; los mediadores (docentes) sólo orientan y acompañan; todos envueltos en una espiral de aprendizaje (Cosphere consulting group, 2004).

El aspecto tecnológico se muestra en la figura 4, considerando que cada elemento expuesto debía estar respaldado por estándares adecuados, con una plataforma tecnológica que cumpla con cada uno de los elementos que se plasman y den soporte a las acciones pedagógicas (Cosphere consulting group, 2004).

El aspecto operativo propuesto planteaba cuatro bloques (ver figura 5): 1) el de la planeación estratégica y evaluación junto con la mercadotecnia marcarían el rumbo del proyecto; 2) el grupo de procesos de gestión de contenidos produciría en forma sistemática y estandarizada los contenidos de aprendizaje; 3) el proceso educativo se encargaría de la impartición de la educación; y 4) el proceso de soporte, que al igual que se hace actualmente, proveería de servicios e infraestructura a este proyecto por medio de los procesos del ITSON (Cosphere consulting group, 2004).

**Figura 3**

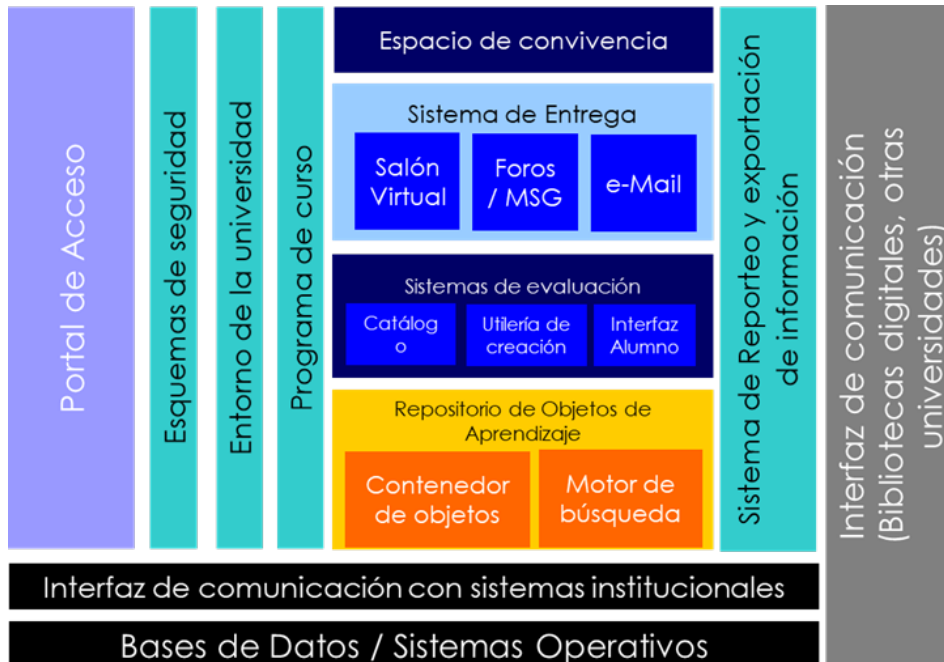
*Aspecto pedagógico del modelo de educación a distancia.*



*Nota.* Cosphere consulting group (2004).

**Figura 4**

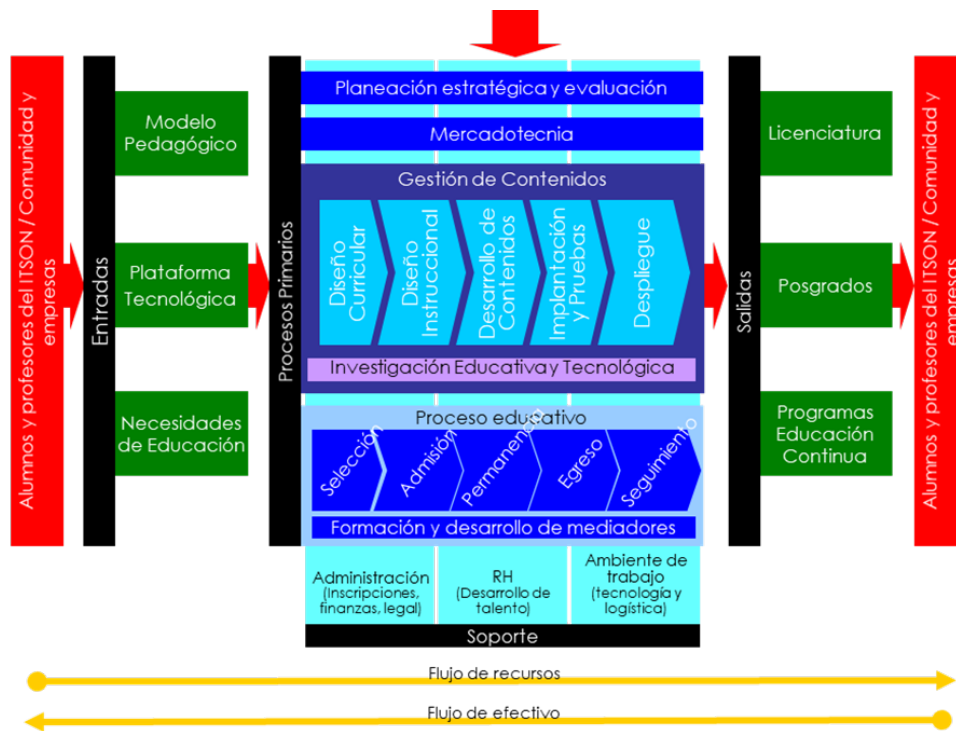
Aspecto tecnológico del modelo de educación a distancia



Nota. Cosphere consulting group (2004).

**Figura 5**

Aspecto operativo del modelo de educación a distancia



Nota. Cosphere consulting group (2004).



La estrategia de implantación sería por “olas” o fases. Se legitimó la instancia de la educación a distancia y se contó con un documento formal que establecía el futuro de la educación a distancia a mediano y largo plazo (Cosphere consulting group, 2004). Cada fase se caracterizaba por:

1. Crear un área de educación a distancia, desarrollar la normatividad del modelo de educación a distancia; transitar programas educativos tradicionales a modalidades no convencionales.
2. Diseñar programas educativos, desarrollar y ejecutar el plan de capacitación para los mediadores y fortalecer la funcionalidad de la plataforma existente.
3. Desarrollar una metodología de diseño instruccional y otra para el desarrollo de contenidos.
4. Diseñar y desarrollar contenidos y seleccionar la plataforma tecnológica definitiva.
5. Implantación de la plataforma tecnológica definitiva e incorporar cursos a distancia en los programas presenciales.

El ITSON, no ajeno a las necesidades del entorno y con la intención de ofrecer servicios educativos innovadores, mediante la integración de la tecnología como apoyo a los procesos formativos y con especial interés en ofrecer servicios de calidad y con pertinencia social; a partir de agosto de 2004, iniciaba un nuevo proyecto, que consistía en ofertar cursos curriculares en modalidad virtual-presencial (VP) a los estudiantes de sus distintos programas educativos de licenciatura, profesional asociado y posgrado de los planes 2002 en adelante.

Esta modalidad era una nueva alternativa para que los estudiantes pudieran cursar materias o programas educativos completos; combinaba actividades a distancia y presenciales, ya fuera de forma síncrona o asíncrona. Se pretendía que tuvieran otra alternativa para cursar sus asignaturas, en donde se disminuyeran considerablemente las sesiones presenciales y se incrementara el trabajo en línea. Los alumnos de esta nueva modalidad, podían interactúan entre sí y con su profesor las 24 horas del día a través SAETI.

Durante el semestre agosto-diciembre de 2004 se ofertaron siete cursos a alumnos deportistas de alto rendimiento del programa educativo de Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico. A raíz de esta experiencia, el ITSON decidió que su modelo de educación a distancia se centraría específicamente en los programas educativos y cursos que

se impartieran bajo la modalidad VP. De igual forma, la Maestría en Educación integró el área de Tecnología Educativa en el tetramestre septiembre-diciembre de 2004, con el objetivo de que profesores y estudiantes utilizaran las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se desarrollaron los programas de Tecnología en la Educación 1 y 2 (Instituto Tecnológico de Sonora, 2006a).

El desarrollo de libros electrónicos empaquetados en CD inició en noviembre del 2004 con la finalidad de capacitar a un mayor número de profesores en el menor tiempo sobre el enfoque de competencias y centrado en el aprendizaje. Se empaquetaron 16 cursos y la tecnología se volvía un buen aliado como un medio que permitiera el desarrollo de habilidades docentes.

Estos cursos se pudieron ofertar varias veces por su facilidad de reproducción. En su realización, se trabajó con un equipo multidisciplinario, con personal del área de educación, de diseño gráfico y de tecnología. A finales de este mismo año también, se inició con el desarrollo de objetos de aprendizaje para la materia de Educación Ecológica y se realizó un convenio con la Universidad de Colima para utilizar su plataforma de objetos de aprendizaje por un semestre (Cuevas, 2005).

En el periodo enero-mayo de 2005, se ofertaron cinco materias bajo esta modalidad virtual- presencial: Contextual I, Pensamiento Crítico y Comunicación I, Lenguaje Matemático, Educación Ecológica y Circuitos Integrados Analógicos con laboratorio; participaron 229 alumnos inscritos distribuidos en 11 cursos. Este proyecto fue uno de los primeros esfuerzos que la institución inició, para construir el modelo de educación a distancia. En los siguientes periodos se tenía planeado ofertar un mayor número de cursos y programas educativos en esta modalidad (Instituto Tecnológico de Sonora, 2006a).

Fueron múltiples los beneficios que se obtuvieron con el desarrollo de este proyecto, entre los cuales se pueden mencionar: la disminución del empalme de materias; así como el uso de aulas, de los problema de horario de clases para los alumnos, desarrollo de otras habilidades, actitudes y valores por parte de los estudiantes; utilización de otras técnicas didácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesor; disposición de más tiempo para la reflexión y análisis de la instrucción y atención de un mayor número de estudiantes con la misma infraestructura.

El desarrollo de una nueva oferta educativa en modalidad a distancia inició a principios de enero del 2005 la Licenciatura en Dirección de la Cultura Física y el Deporte, dirigido principalmente a directivos deportivos, entrenadores y deportistas que no tuvieran estudios profesionales. Se pretendía la profesionalización de personas que dirigían el deporte y que no contaran con la disponibilidad de asistir presencialmente a realizar sus estudios. Sería el primer programa completo a nivel licenciatura que se ofertara en esta modalidad, el cual fungiría como pionero para próximos diseños y la ampliación de la oferta institucional. Se ampliaría la cobertura educativa y permitiría la sistematización del proceso para próximos diseños curriculares en esta modalidad. Este programa inició actividades con la primera generación en agosto de 2005 (Cuevas, 2005). Cabe señalar que este programa aún continúa vigente en modalidad 100% virtual.

Como parte de los avances de la educación a distancia en el ITSON, a principios del 2005 se estableció la Coordinación de Educación Tecnológica y a Distancia (CETeDi) con la misión de habilitar tecnológicamente a los profesores, alumnos y personal académico en general, a través de asesoría, capacitación y soporte permanente en las nuevas tecnologías de información y comunicación, para hacer más eficiente la labor docente, de investigación, gestión y educación continua, que permitiera mayor cobertura y la optimización del recurso material y capital humano. Además de generar proyectos innovadores en materia de tecnología educativa que permitiera la consolidación de la institución en la región y el ámbito nacional e internacional (Cuevas, 2006).

El objetivo de esta coordinación fue la de diseñar y desarrollar programas para mejorar el desempeño de los profesores y personal académico a través del manejo, administración y aplicación de recursos tecnológicos. Así como la de apoyar metodológicamente y con recurso humano especializado el desarrollo de los programas educativos, mediante la administración de plataformas tecnológicas para el logro de la interacción entre alumno-profesor-materiales-productos, fundamentales para la realización de la modalidad educativa virtual-presencial.

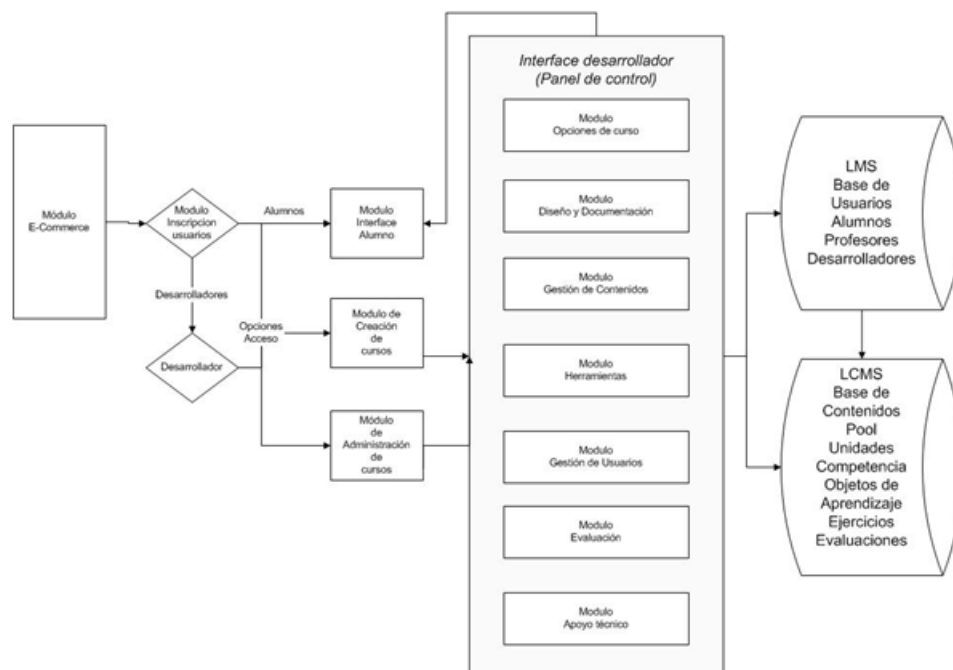
La utilización de SAETI por los profesores y alumnos a mediados del 2005 era considerable. Daba apoyo a más de 150 cursos de los programas educativos presenciales; se utilizó en doce cursos que se ofertaban bajo la modalidad virtual-presencial, daba soporte a la Licenciatura en Dirección de la Cultura Física y el Deporte que se impartía

en modalidad virtual-presencial. Dicha plataforma fue desarrollada para el apoyo de los programas educativos presenciales y a la medida de las necesidades de la institución; de igual forma, se diseñó para el modelo educativo bajo el enfoque por competencias. Sin embargo, entre las debilidades que presentaba se encuentran que no estaba alineada a estándares internacionales y requería de alto costo de adaptación para cumplir con las necesidades del modelo de educación a distancia, ya que estaba ligado a las bases de datos del Instituto lo que representaba poca flexibilidad en su uso; es por ello, que en julio del 2005 se inició con el desarrollo de la plataforma Saeti2, tomando como base una plataforma tecnológica comercial (Instituto Tecnológico de Sonora, 2005).

Saeti2 tuvo como objetivo ser una plataforma tecnológica que cumpliera con estándares internacionales, que sirviera para dar soporte al modelo de educación a distancia del Instituto; su concepción partía de un modelo estructurado y definido en forma robusta desarrollada con recursos propios. Esta plataforma se diseñó para dar soporte a los programas educativos en línea o modalidad VP, para sistematizar los procesos de interacción en repositorios que permitieran compartir el conocimiento y diseñada para adaptarse a cualquier modelo educativo (ver figura 6).

**Figura 6**

*Diseño conceptual de la SAETI2*



Nota. Bernárdez (2005).

A inicios del año 2006, se habilitó la plataforma de educación a distancia, la cual ha dado servicio a cursos, proyectos y repositorio de documentos; debido a que SAETI2 estaba orientado a la educación a distancia, era un medio de interactividad entre alumnos, contenido y profesores, que apoyaba de una manera efectiva el nuevo modelo de educación a distancia del ITSON, a través de las tecnologías de Internet; de manera que docentes y estudiantes pudieran acceder a él, desde cualquier lugar y en cualquier momento; contribuyendo con ello a un mejor desarrollo de las actividades dentro de cada uno de los cursos que se ofrecían a la comunidad universitaria.

Las actividades que se podían realizar a través de SAETI2 eran: la asignación de tareas y su evaluación, elaboración del plan de clase, acceso a los materiales del curso, foros de discusión y salas de chat, exámenes en línea y realización de encuestas, entre otras. El sistema se podía utilizar para el desarrollo de proyectos, complemento de cursos presenciales o cursos a distancia y como repositorio. Para finales del 2006 contaba con 3800 usuarios activos y atendía cerca de 700 accesos diarios conteniendo en sus registros más de 800 cursos (Instituto Tecnológico de Sonora, 2006b).

### **Sus acciones de desarrollo**

Tomando en cuenta los efectos que traía consigo la globalización, era necesario que el ITSON respondiera a las tendencias económicas, sociales, políticas y educativas a nivel mundial que permitirían posicionarla en un ámbito de competitividad nacional e internacional. Por ello, y ante la imposibilidad de hacer llegar la educación para todos y que a su vez fuera el medio que potencializara el aprendizaje, surge la necesidad de orientarse hacia la virtualización de los procesos educativos, administrativos y de capacitación a partir del enfoque tecnológico.

De esta forma, se consideró prioritario contar con una instancia donde convergieran los esfuerzos de las diferentes áreas. Por ello, a principios del 2008 se crea el Centro Estratégico para la Virtualización de la Educación (CEVE) cuyo objetivo sería el de desarrollar productos y servicios relacionados con el campo de la tecnología educativa para lograr la virtualización de los procesos educativos, administrativos y de capacitación de personal interno y externo, que incidieran en los indicadores estratégicos institucionales (Instituto Tecnológico de Sonora, 2008).

Con el desarrollo del CEVE se esperaba impactar en los siguientes indicadores: transferencia de tecnología, consultoría, asesoría y acompañamiento a empresas e instituciones; programas y cursos en educación a distancia; incremento de la mejora del desempeño de las empresas de la región sur de Sonora, debido al uso de la tecnología e Incremento del número de población en edad escolar con acceso a las tecnologías de la información.

A finales del año 2008 desaparece la Coordinación de Educación Tecnológica y a Distancia, quedando dentro de la CDA un área encargada de la capacitación de profesores; además del desarrollo de los programas de curso y diseño instruccional de las materias y programas educativos que se imparten a distancia o en modalidad VP. Tiene establecidos diversos procesos y lineamientos para orientar estas actividades; esto ha resultado de gran relevancia, ya que la institución no es una universidad virtual; es decir, su sistema es presencial con programas educativos a distancia y algunos posgrados en modalidad VP.

Entre las orientaciones para la impartición de los cursos, se encuentran:

1. El equipo de desarrolladores de cursos que debe conformarse de al menos 3 profesores y con un máximo de 5 participantes (experto en contenido, experiencia en facilitación de cursos y experto en tecnología).
2. Las estrategias de enseñanza - aprendizaje deberán ser adecuadas a la modalidad no convencional; las cuales deben ayudar al logro de las competencias establecidas en los programas de curso oficiales.
3. Al desarrollar el curso en la modalidad, deberá tomar en cuenta la no saturación de actividades por semana a los alumnos (se recomiendan máximo tres).
4. El facilitador del curso debe responder a los alumnos en un plazo no mayor a 48 horas hábiles en que se registra la duda o pregunta.
5. El facilitador debe dar un seguimiento permanente a las diferentes herramientas de comunicación para el análisis y reflexión académica aportando precisiones conceptuales de contenido.
6. El usuario recibirá asesoría técnica en plazos no mayores a 24 horas si la solicita vía internet o inmediata si llama al área de educación a distancia en horario de oficina.

Además de estos lineamientos, existen los formatos base para la elaboración de los programas de curso y diseños instruccionales disponibles a los profesores que están acreditados en la capacitación para desempeñarse en la modalidad VP. El acceso a esta modalidad es autorizado por los jefes de departamento, quienes los programan y canalizan al área de educación a distancia para cumplir con los lineamientos, a la vez que se registran como usuarios de constante capacitación y atención.

A partir del 2009, por su parte, los distintos programas educativos y los profesores iniciaron con el desarrollo de proyectos específicos como el uso de plataformas de acceso libre como Moodle, investigaciones sobre el uso de las plataformas tecnológicas y sobre el perfil del profesor facilitador de cursos en modalidades a distancia. Además, se realizaron esfuerzos por implementar una normatividad para la educación a distancia.

En el año 2012 se obtuvieron resultados de una investigación realizada para analizar el perfil idóneo y la caracterización del profesor de los cursos que se impartían a distancia o en modalidad VP. En esta investigación se encontraron, a través de revisión de literatura, atributos necesarios del profesor para su desempeño en la modalidad educativa en mención. En la tabla 1 se presenta el conjunto de conocimientos, habilidades tecnológicas y actitudes del profesor de cursos VP (Acevedo, 2004; Díaz, 2009; Fahad, 2005; García, 2005; Inicarte, 2008; Jacobo et al., 2009a; Lucas, 2005; Martínez, 2002; Matsura, 2009; Moore, 2007; Orellana, 2009; Padilla, 2003 y Simonson et al. 2009; citados en Del Hierro, 2014).

**Tabla 1**

*Perfil idóneo del profesor de la modalidad educativa V-P*

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Nociones de Tecnología de Información y Comunicación (TIC)	Uso de herramientas tecnológicas (plataforma de <i>e-learning</i> , video conferencia).	Apertura al cambio al acceder en el uso de la plataforma tecnológica para impartir asignaturas.
Nociones de elementos de plataforma tecnológica (chat, foros, correo electrónico).	Comunicación con los estudiantes V-P (asincrónica, sincrónica).	Disponibilidad para la interacción con los estudiantes por correo electrónico u otra herramienta de TIC.
Nociones de estrategias o técnicas para la generación de ambientes de aprendizaje y autogestión del conocimiento V-P.	Uso de hardware y software (Procesador de textos, presentaciones en diapositivas, Internet).	Ser motivador para el aprendizaje en ambientes V-P. Alentar el avance del curso.

*Nota.* Del Hierro (2014).

Este perfil se obtuvo con el objetivo de que fuera utilizado como referencia para orientar la mejora del desempeño del profesor en esta modalidad educativa; además, también en el 2012 se realizó un diagnóstico de acuerdo a la percepción de los estudiantes y maestros, con un instrumento derivado de estos conceptos del perfil. Los resultados encontrados fueron que el perfil cumple por completo en los conocimientos; en las habilidades solo no se cumple con comunicación con los estudiantes VP (asincrónica, sincrónica); en las actitudes no se cumple en apertura al cambio al acceder en el uso de la plataforma tecnológica para impartir asignaturas (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Análisis de debilidades de la primera aproximación del perfil actual del profesor de cursos virtual-presencial en una universidad mexicana según la percepción del estudiante y maestro*

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Todos resultaron ser fortaleza	Debilidad desde la percepción de estudiantes y maestros:  Comunicación con los estudiantes V-P (asincrónica, sincrónica).	Debilidad desde la percepción de estudiantes:  Apertura al cambio al acceder en el uso de la plataforma tecnológica para impartir asignaturas.

*Nota.* Del Hierro (2014).

Entre las sugerencias derivadas del hallazgo del perfil del profesor, se consideraron también para análisis de resultados futuros, informes de resultados de aprendizaje y desempeño de los estudiantes; también de evaluaciones u observaciones de los jefes de docencia y las opiniones u observaciones de colegas del profesor de los cursos en esta modalidad.

En cuanto al desarrollo e infraestructura tecnológica de apoyo, y debido a los nuevos requerimientos de docentes y estudiantes y los propios contenidos de los cursos, en el 2014 se instaló una tercera plataforma llamada Ivirtual (Moodle), con el objetivo de apoyar los cursos que se imparten a distancia y en modalidad VP. Esta sería una plataforma más robusta y con tecnologías de punta, muy flexible y amigable. Esta permitiría elaborar las actividades por semanas o temas, colocar materiales, realizar foros, chat, exámenes en línea y encuestas, incluir liga a páginas Web, agregar Wiki, dar realimentación a los alumnos de las actividades realizadas, informar a los estudiantes sobre su avance académico (calificaciones) y hacer la gestión de los participantes del curso.



En el 2015, las plataformas SAETI y SAETI2, empiezan a disminuir su actividad por la falta de mantenimiento y tecnologías obsoletas, de tal forma que, pasados algunos años, deja de utilizarse por completo SAETI y SAETI2 sólo se usa actualmente como repositorio de los programas de curso de los programas de estudio de licenciatura.

A partir de 2016, las acciones emprendidas han sido diversas, pero todas enfocadas al fortalecimiento del desarrollo de los cursos (diseños instruccionales) y la formación y actualización de la planta docente, en cuanto a la incorporación de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde el 2020, a raíz de la situación de la contingencia sanitaria provocada por la Covid-19 se ha estado trabajando en la redefinición del modelo educativo y curricular de la educación a distancia, con fin de apoyar su desarrollo y crecimiento para ofertar más programas educativos en dicha modalidad.

En la actualidad, la educación a distancia en esta Institución, se realiza con una base de lineamientos, muy similares a sus inicios; es decir, CDA tiene el Área de educación a distancia como parte de su estructura, en el momento que se tienen propuestas de nuevas ofertas educativas en modalidad a distancia, se debe contar con un Comité de Diseño por parte del Departamento Académico que realiza la propuesta de Programa Educativo, y al presentar la idea de proyecto, se incluye al equipo a un integrante de CDA que va orientando de acuerdo a lineamientos establecidos para el diseño de estos programas (ITSON, 2017).

Existe una serie de etapas por desarrollar en los documentos y orientaciones que el área de educación a distancia ofrece y cuando este proceso se culmina y es aceptada la oferta educativa en la modalidad no convencional, como se le nombra en esta área (virtual o mixta-virtual-presencial o virtual-remota o solo remota), se presenta ante Consejo Directivo Institucional; si es aceptada, continúan los procesos para su registro ante la Secretaría de Educación del País, así como los procesos para la asignación de recursos y programaciones del área administrativa.

De esta manera es como han estado funcionando, y al momento existen nueve programas en las diversas modalidades de educación a distancia. Cuatro virtuales y cinco mixtos (dos virtual-presencial y tres virtual-presencial-remoto). Tres son licenciaturas (Dirección de la Cultura Física y el Deporte, Emprendimiento e Innovación y Educación Inicial y Gestión de Instituciones); seis programas son de posgrado (Maestrías: e-Busi-

ness, Administración de Tecnología e Información, Administración y Desarrollo de Negocios y la maestría en Finanzas y los doctorados: Gestión Estratégica de las Organizaciones y, Sistemas y Ambientes Educativos).

El Comité de Diseño de cada uno de estos programas, presentó y formalizó la solicitud con el aval de su Dirección Académica, ante esta área de educación a distancia de la Institución. Todos lo formalizaron en documento escrito y de manera verbal, incluyendo suficientes argumentos que sustentan a qué comunidad de aspirantes están dirigidos por sus características y en congruencia al contenido curricular diseñado, así como los recursos materiales y el personal que le dará soporte al programa para ser factible de implementarse.

Cabe mencionar que la Institución funciona con una estructura departamental, por lo cual cada programa tiene soporte principalmente del departamento que se originó el proyecto, pero de manera administrativa existe el apoyo que sea necesario por parte del resto de las áreas de toda la Institución. Si bien predomina la limitante de no existir un sistema universitario virtual, de alguna manera el desempeño por departamentos ha subsanado lo indispensable para que estén operando estos programas. No así de la mejor manera que se esperaría, pero continúan vigentes.

De igual forma, se ha incrementado la capacitación a docentes y estudiantes en el uso de diversas herramientas digitales; así como el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de soporte. Pero lo más significativo ha sido que con la experiencia obtenida de todas las acciones pasadas y los logros alcanzados desde el 2020 a la fecha, se ha incrementado y diversificado la oferta de programas educativos en la modalidad a distancia.

## **Conclusiones**

Las instituciones de educación superior han estado en constante evolución y adaptación a las necesidades de su entorno, por lo que han tratado de modernizar sus procesos académicos y administrativos de forma creativa e innovadora, mediante la inserción de las tecnologías; de tal manera que pueda lograr la tan anhelada calidad educativa y el fortalecimiento de su imagen y prestigio en la sociedad de la que forman parte.

Precisamente, para valorar la calidad de esos nuevos programas educativos se han creado diversos organismos nacionales e internacionales que plantean políticas y

estándares para evaluar su pertinencia, impacto y contribución social. Al respecto, Valdés y Ganga-Contreras (2020) mencionan las siguientes instancias en el contexto latinoamericano: a) Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (Aiesad), b) Consorcio-Red de Educación a Distancia (Cread), c) Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) y d) la cátedra Unesco de Educación a Distancia (CUED). En México se cuenta con el Espacio Común de Educación Superior en Línea (Eceseli), la Red Internacional de Investigación sobre Educación en Línea (RIIEL), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En el caso de ITSON, actualmente se está trabajando en la actualización del modelo educativo y curricular para la educación a distancia; se han implementado diversas acciones sobre todo aquellas relacionadas con la capacitación y formación docente en cuanto a competencias digitales y desarrollo de recursos tecnológicos de apoyo para sus clases; la adaptación de la plataforma institucional para el desarrollo de los cursos virtuales y remotos; así como en la modernización de la infraestructura tecnológica de soporte para los procesos académico-administrativos.

En ese sentido, la educación a distancia en el ITSON, desempeña un papel protagónico; por ello, este escrito ha permitido documentar su origen y desarrollo, lo que ha contribuido a hacer un análisis retrospectivo para delinear su devenir y prospectar su crecimiento. La educación a distancia se ha convertido en una opción válida y cada vez más reconocida y aceptada por la comunidad académica (profesores y estudiantes); se ha visto como una alternativa viable para ofertar programas educativos de calidad, que respondan adecuada y oportunamente a los requerimientos sociales actuales.

Sin embargo, aún hay mucho hacer; es necesario revisar las condiciones sociales, políticas, económicas globales para identificar las tendencias y desafíos en general y de los retos de la educación a distancia en particular; ya que es evidente que esta ha impactado de manera significativa en las formas de ejercer la docencia y el funcionamiento de las IES en todas sus dimensiones; esto ha dado paso a un espacio para investigar sobre las múltiples implicaciones, tanto pedagógicas, sociológicas y culturales, como económicas, tecnológicas y políticas.

Finalmente, los análisis prospectivos de la educación superior en México presentan un aumento en la matrícula de programas educativos en modalidades no convencionales. Por ello, las IES “deben reinventarse si pretenden mantener su hegemonía en su región, diseñando modelos educativos flexibles y dinámicos, y lo más importante, dando paso a los programas educativos no escolarizados (abiertos, mixtos o híbridos y en línea)...” (Amaya et al., 2023, p. 15).

## Referencias

- Amaya, A., Cantú, D., y Baca, J.R. (2023). EL *statu quo* de la educación a distancia en México. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 23(76), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.557411>
- Bernárdez, M. (2005). *Plataforma SAETI II, Diseño conceptual, Especificaciones, Plan de acción*. Instituto Tecnológico de Sonora. Documento inédito, sin publicar.
- Cosphere Consulting Group. (2004). *Modelo de educación a distancia: Resumen ejecutivo*. Documento inédito, sin publicar.
- Covarrubias L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (1), 150-160. DOI: [www.doi.org/10.36390/telos231.12](http://www.doi.org/10.36390/telos231.12)
- Cuevas, O. (2004). *Un paseo por SAETI. Coordinación de Desarrollo Académico*. Documento inédito, sin publicar.
- Cuevas, O. (2005). *Organización y valoración de las acciones de tecnología educativa en el IT-SON*. Coordinación de Desarrollo Académico. Documento inédito, sin publicar.
- Cuevas, O. (2006). *Coordinación de Educación Tecnológica y a Distancia. Centro de Tecnología para el desarrollo Humano y Social*. Documento inédito, sin publicar.
- Cuevas, O, García, R. I., Cruz, I. R. (2008). Evaluación del impacto de una plataforma para la gestión del aprendizaje utilizada en cursos presenciales en el Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003904>
- Del Hierro, E. (2014). *El profesor universitario de cursos virtual-presencial. Opinión de estudiantes y maestros sobre el perfil docente para b-learning*. Tesis de doctorado. Instituto Tecnológico de Sonora. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/tesis-doct/elizabethdelhierro.pdf>
- Educación abierta y a distancia. (2001). Coordinación de Desarrollo Académico, Instituto Tecnológico de Sonora. Documento inédito, sin publicar.
- Gutiérrez-Pallares, E., Ramírez-Sánchez, M.Y., y Borges-Gouveia, L.M. (2020). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Chakiñan*, 20(12), 18-31. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.01>,
- Hernández, G.A. (Coord.). (2017). *Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior en México: PIDESAD 2024 (ANUIES)*. México: SINED.

- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), (s.f.). *Universidad-Filosofía*. <https://www.itson.mx/Universidad/Paginas/filosofia.aspx>
- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), (2005). *La educación a distancia en el Instituto: Realidad y perspectiva*. Documento inédito, sin publicar.
- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), (2006a). *Antecedentes internos de la modalidad educativa virtual-presencial*. Documento inédito, sin publicar.
- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), (2006b). *SAETI2: Segunda Fase*. Novutek. Documento inédito, sin publicar.
- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), (2008). *Estatutos del proyecto: Centro Estratégico para la Virtualización de la Educación*. Documento inédito, sin publicar.
- ITSON (2017). Área de educación a distancia. Procedimientos de programas. <https://www.itson.mx/servicios/adistancia/Paginas/programas.aspx>
- Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024. *Ejes rectores*. <https://www.itson.mx/universidad/Documents/itson-pdi-2021-2024.pdf>
- Plan Estratégico para la Calidad Académica (2001). Dirección de Planeación, Instituto Tecnológico de Sonora.
- Valdés, M., y Ganga-Contreras, F. (2020). Educación a Distancia en Latinoamérica: Algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Revista Espacios*, 41(4), 1-8 <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p14.pdf>

# Capítulo 4

## Educación virtual en la Universidad Veracruzana. Caso de la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje

Dr. Gustavo Antonio Huerta Patraca<sup>8</sup>

Dr. Francisca Mercedes Solis Peralta<sup>9</sup>

Dr. Carlos Esteban Hernández Martínez<sup>10</sup>

### Resumen

Los estudios de posgrado se han convertido hoy en día en una necesidad profesional para asegurar mayores y mejores opciones laborales, por lo que en las últimas décadas se ha ampliado la oferta educativa tanto en Universidades públicas como privadas; gracias al uso de la tecnología y al apoyo de la educación virtual, en la Universidad Veracruzana actualmente cuenta con una oferta educativa de 153 programas. Con el fin de atender a las necesidades de formación, a las políticas educativas y asegurar la calidad e innovación, la Facultad de Pedagogía región Veracruz, ha creado la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje (MCA) en la modalidad virtual, cuyo propósito es formar profesionales de la educación, expertos en la planeación didáctica científica, fruto del diseño instruccional aplicado a los ambientes de aprendizaje. El objetivo de este capítulo es analizar la apertura y desarrollo de la MCA con miras a la consolidación de un programa de calidad, se presenta un estudio cuantitativo de alcance descriptivo donde se documenta el proceso operación curricular que proporciona experiencias para ampliar el diseño y apertura de futuros programas educativos tanto de licenciatura como de posgrado, para la caracterización de los estudiantes se aplicó una encuesta con cuatro dimensiones. Dentro de los hallazgos más relevantes se encuentra el crecimiento de la demanda, la diversidad de perfiles profesionales y un proceso formativo que permite a estudiantes y egresados atender situaciones educativas de su contexto inmediato, lo cual se apuntala con el de-

---

<sup>8</sup>Doctor en Educación. Universidad Veracruzana, [gushuerta@uv.mx](mailto:gushuerta@uv.mx) / <https://orcid.org/0000-0001-5168-974X>

<sup>9</sup>Doctor en Educación. Universidad Veracruzana, [frsolis@uv.mx](mailto:frsolis@uv.mx), / <https://orcid.org/0000-0003-1804-9518>

<sup>10</sup>Doctor en Educación. Universidad Veracruzana, [carloshernandez@uv.mx](mailto:carloshernandez@uv.mx) / <https://orcid.org/0000-0002-9498-7058>

sarrollo de competencias en investigación cuyo pilar es el acompañamiento tutorial que realiza el director y codirector con cada estudiante.

**Palabras clave:** Educación Virtual, Posgrados, Maestría, Ciencias para el Aprendizaje.

## **Introducción**

La oferta de programas de posgrado en la modalidad virtual en esta época postpandemia se ha incrementado tras conocer, por necesidad, las bondades que representa estudiar a través de la mediación tecnológica, este crecimiento merece ser explorado para identificar áreas de innovación en la formación, ya sea por las temáticas que se abordan o por la forma de implementarlo, para el caso de la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje, se buscan ambas cuestiones.

La presente investigación tiene como objetivo describir el proceso de formación implementado en la modalidad virtual para la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, a fin de mostrar las acciones implementadas para lograr su consolidación académica. Este programa tiene como sede la Facultad de Pedagogía, región Veracruz, entidad que desde hace más de 42 años se ha dedicado a la formación de profesionales de la educación. Para ello se utilizó una investigación documental apoyada en una investigación cuantitativa para el aspecto específico de la caracterización profesional de los estudiantes y egresados de las dos generaciones actuales del programa. Así, se muestra primeramente información sobre los programas de la modalidad virtual en la Universidad Veracruzana, para referir posteriormente a los posgrados, concretando el presente documento en los aspectos formales del Plan de estudios con sus perfiles de ingreso y egreso, así como la organización de las experiencias educativas y su interacción con las herramientas digitales que se emplean.

También se da cuenta de las características personales, formación académica, motivación y expectativas profesionales de los 14 estudiantes actuales y nueve egresados, destacando su diversidad en la formación de licenciatura y su experiencia laboral, teniendo como coincidencias laborar en el ámbito educativo y haber elegido el programa por dos razones principales: la modalidad virtual y el prestigio académico de la Universidad Veracruzana.

## Referentes teóricos de la educación virtual

La educación virtual ha incrementado significativamente en los últimos años (Cobos, Simbaña y Jaramillo, 2020; Varas, Suárez, López y Valdés, 2020; Renobell, de Frutos y Fortanet, 2020; Restrepo, Lozano y Saavedra, 2021; Toala y Cevallos 2022), debido tanto a los grandes avances tecnológicos como a la creciente demanda de formación y actualización profesional, creciendo también la oferta existente para estudiar o capacitarse en esta modalidad, que se afianza como una opción flexible, innovadora y accesible para la adquisición de nuevas competencias profesionales a través de diversas plataformas y recursos digitales que emplean modelos de aprendizaje innovadores (Oyarce, Morales y Solís, 2021).

Por otro lado, las demandas actuales en la educación superior se enfocan en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ese contexto, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) posibilita entre otros aspectos, la autogestión en el aprendizaje, la facilitación del trabajo colaborativo, la capacidad de ajustar y personalizar los métodos de evaluación y la promoción de una interacción recíproca entre docentes y alumnos (Barrera y Guapi, 2018).

Lo anterior, da paso a diversas modalidades educativas, destacando las denominadas a distancia, virtual e híbrida, cabe precisar que la educación a distancia, también conocida como educación no presencial es aquella en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje sin la necesidad de una presencialidad, es decir sin que los agentes educativos necesiten acudir físicamente al espacio en el que se educa, estos elementos propios de la educación a distancia impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales (Mendoza, 2020).

Es decir, el rol de docente y del alumno cambia en una educación a distancia en donde el alumno es aún más activo en su autoaprendizaje y el docente funciona como un mediador que puede o no utilizar las TIC en este proceso, ya que funcionan como un canal en el que docentes y alumnos se mantienen en contacto. Las ventajas de esta modalidad son la flexibilidad en los tiempos personales tanto del docente como del alumno, y un aprendizaje personalizado ya que el alumno avanza a su propio ritmo (Varas, Suárez, López y Valdés, 2020).



La educación virtual es aquella en donde las TIC funcionan como una herramienta completa para el proceso de enseñanza aprendizaje de forma remota, “se evidencia la importancia que tiene dicha modalidad en cuanto a la aplicación de las TIC en el proceso de aprendizaje donde los estudiantes tienen mayor acceso, de una manera flexible y colaborativa entre los miembros” (Rizo, 2020, p. 30). En esta modalidad se utilizan plataformas virtuales de aprendizaje en donde el docente toma un rol mediador, proveedor de contenidos y evaluador constante del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el alumno es un agente activo y reflexivo en su propio aprendizaje. Las ventajas de esta modalidad son la administración del tiempo, con una flexibilidad entre sesiones sincrónicas y asincrónicas, así como también más accesibilidad a contenidos, tanto teóricos, como propios del curso que ayuden al alumno a un autoaprendizaje.

Por su parte, la educación híbrida combina la educación presencial y remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea mediante Internet, televisión o radio (Arias, Bergamaschi, Pérez, Vásquez, y Brechner, 2020). Es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje utiliza estos dos ámbitos para promover el aprendizaje de los estudiantes, el rol del docente se centra en el uso de recursos didácticos para ambas modalidades con ayuda de las TIC, mientras que el alumno adquiere competencias de autonomía en su propio aprendizaje, sus ventajas son la flexibilidad y autonomía del estudiante al aprender por su cuenta ya su ritmo fuera del aula (Restrepo, Lozano y Saavedra, 2021).

Estos cambios tecnológicos impactaron también a la educación superior, para Román (2019), este nivel educativo se encarga de preparar a las personas para ingresar al ámbito laboral, al mismo tiempo que se enfoca en brindar una especialización y formación dirigida al desarrollo de aptitudes profesionales. Por otro lado, la educación superior, representa el último nivel del sistema educativo, donde se forman a profesionales especializados en distintos campos de la ciencia, tecnología y humanidades (Osorio, 2008), justo en este nivel educativo, la implementación de la tecnología ha generado innovaciones tras abandonar los antiguos modelos tradicionales y unilaterales del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando nuevos entornos de aprendizaje.

A raíz de esta implementación tecnológica en el ámbito educativo, en concreto en nivel superior, surge la educación virtual como alternativa viable para la actualización y adaptación del proceso educativo en la educación superior; si bien, en la expansión de la

educación en línea intervienen una variedad de factores, incluyendo aspectos socioeconómicos, políticos, culturales, pedagógicos y tecnológicos, estos elementos demandan que las instituciones educativas de nivel superior realicen ajustes para enfrentar a los desafíos de la globalización de la educación y a las necesidades cambiantes de los estudiantes que están inmersos en la era digital (Valverde, 2021).

Valverde (2021) considera que la educación virtual en nivel superior se enfoca en el uso de Internet como plataforma de estudio, donde tanto estudiantes como docentes mantienen una constante interacción con el propósito de adquirir nuevos conocimientos. Este enfoque educativo se caracteriza principalmente por su marcada flexibilidad, otorgando a los estudiantes la capacidad de asumir un papel autónomo y autogestivo en su proceso de aprendizaje, lo que les permite estudiar a su propio ritmo sin restricciones de horarios o ubicación geográfica. Delgado y Vega (2022) plantean que el proceso de formación autogestivo en ambientes virtuales permite una distribución del tiempo y las responsabilidades, además de construir saberes digitales y competencias para la vida.

La educación virtual es una modalidad educativa que ofrece muchas ventajas, entre ellas, la flexibilidad, misma que, permite una interacción síncrona y asíncrona, que no se encuentra limitada por el tiempo o el espacio. Así, Area, Bethencourt y Martín (2023) consideran que la flexibilidad implica la modalidad o canal de acceso a la enseñanza, métodos, tiempo y rutas de aprendizaje, por lo tanto, se desarrolla en el estudiante la toma de decisiones, volviéndolo más autónomo en el proceso educativo.

Además, en la educación virtual existe una mayor autonomía e independencia por parte de los estudiantes, ya que son ellos mismos quienes definen su propio ritmo de trabajo y su proceso de aprendizaje, debido a que pueden desempeñarse en trabajos relacionados con su especialidad paralelamente al desarrollo de sus clases lo cual favorece su motivación intrínseca. (Valverde y Solís, 2021, p. 1118)

Por otro lado, Africano y Anzola (2018) destacan como ventaja de la educación virtual la interacción y la socialización, las cuales: “constituyen los elementos motivadores e integradores dentro de los entornos virtuales, permiten la inclusión de todos y cada uno de sus participantes en la construcción del conocimiento” (p. 527). Además, “en la modalidad virtual, los sistemas de gestión del aprendizaje o plataforma virtual facilitan la interactividad entre estudiantes, docentes, compañeros de estudio y materiales multimedia puestos en Internet”. (Román, 2019, p.15)

El objetivo de la educación virtual como opción educativa es mejorar la cobertura, la pertinencia social y la calidad, de manera que se garantice el acceso a un mayor número de habitantes, brindando una educación acorde al contexto social en el cual se desempeñan y explotando así las nuevas TIC con la finalidad de mejorar la educación (Valverde y Solís, 2021). En el caso de la educación superior, la modalidad virtual ha tomado un papel importante en los estudios de posgrado, cuyas ventajas son aprovechadas por este tipo de profesionales que buscan seguir formándose, pero sus perfiles y ritmos de trabajo no se adaptan a los estudios con horarios rígidos y hasta cierto punto tradicionales (Román, 2019).

Finalmente, la formación profesional en la educación virtual, responde a muchas de las necesidades de la sociedad actual, convirtiéndose en una alternativa sólida para adquirir los conocimientos y habilidades que la misma sociedad requiere. Su flexibilidad, interacción, socialización, colaboración y autonomía, la convierten en un elemento clave para garantizar la calidad del aprendizaje en línea. En una sociedad cada vez más digital, la educación virtual se presenta como una opción educativa sustancial para la formación profesional tanto en nivel pregrado (licenciatura) como en posgrado.

### **Origen y evolución de la educación virtual en la UV**

Según el resumen estadístico de número de programas educativos 2022 - 2023 de la Universidad Veracruzana (2022), actualmente se cuenta con un total 357 programas educativos, de los cuales en su mayoría son licenciatura con un total de 56.18%, posgrado con un total de 36.61%, Técnico Superior Universitario (TSU) con el 1.97% y nivel técnico con el 2.5% del total de programas educativos. Es decir, son un total de 200 licenciaturas, de las cuales 159 son escolarizadas, 16 dentro del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), una licenciatura a distancia, ocho licenciaturas escolarizadas de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), cinco licenciaturas mixtas, siete licenciaturas virtuales y cuatro licenciaturas mixtas de la Universidad Veracruzana Intercultural. En el caso de estudios de posgrados se cuenta con un total de 142 programas educativos de posgrados, de los cuales 36 son doctorados escolarizados, 77 maestrías escolarizadas y nueve virtuales, una maestría escolarizada UVI, 18 especializaciones escolarizadas y una mixta.

La educación virtual en la Universidad Veracruzana (UV) ha estado estrechamente ligada con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al entorno académico de la UV, Alvarado y Martinell, (2014) señalan que:

La masificación de las computadoras personales, la instauración de laboratorios de cómputo en las regiones y facultades; la fundación de las unidades de servicios bibliotecarios y de información (USBI) y el establecimiento de la primera sala de videoconferencia de la Universidad, marcaron a este periodo como uno de los más productivos en la historia de la evolución tecnológica de la Universidad. (p. 41)

Estos acontecimientos se presentaron durante la gestión del Rector Víctor Arredondo Álvarez de 1997 a 2004; en este mismo periodo se crea una plataforma para la enseñanza virtual EMINUS, que respondía a las necesidades formativas que en ese momento tenía la UV y se proyectaba como el recurso digital a emplearse en el futuro, a la fecha, se emplea la versión 4, conocida en la comunidad educativa como Eminus4.

EMINUS es un sistema de Administración de Ambientes Flexibles de Aprendizaje el cual se utiliza para presentar cursos en línea que se distribuyen en Internet o redes internas. Permite la comunicación en forma sincrónica y asincrónica, ya que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para aprovechar la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación, lo que favorece la creación de un entorno completo para el aprendizaje ayudando a la vez a mejorar los niveles educativos sin límites de tiempo y distancia, permitiendo a cada estudiante tomar el control de su aprendizaje y formación de una forma independiente y colaborativa (Colunga y Jiménez, 2007).

Las plataformas educativas virtuales se conciben como un “espacio que aporta amplias posibilidades, incorporan soluciones diversas, permiten la integración de contenidos, integran sistemas de evaluación y herramientas para la comunicación y la realización de actividades grupales” (Gálvez, Taladriz, Sánchez y Rivas, 2021, p. 13); esta plataforma Eminus cumple con los elementos tecnológicos, de gestión del aprendizaje y pedagógicos que permite ofrecer un proceso de formación vía Internet.

Durante la gestión de la Rectora Sara Ladrón de Guevara, se crea el Consejo Consultivo para la Consolidación de la Educación en Línea en la Universidad Veracruzana (CCCEL-UV), de este modo se plantea desde la institución un rumbo claro que permita implementar las estrategias, mecanismos y acciones para el cumplimiento de las fases de desarrollo de la educación en línea, retomando para ello la base legal, académica, administrativa, financiera y tecnológica (Universidad Veracruzana, 2018).

De este modo, en agosto de 2021 se inicia un replanteamiento de la educación virtual en la Universidad Veracruzana, ofreciendo programas educativos en nivel técnico superior universitario y licenciatura, cumpliendo así con la meta institucional de consolidar esta modalidad educativa. Más adelante es que se sumarían a la oferta educativa los posgrados en modalidad virtual.

### **La educación virtual en los posgrados de la UV**

Aunque los estudios de posgrado se remontan hasta la época colonial, en las últimas décadas se ha observado un crecimiento exponencial de cursos de posgrado no solo a nivel nacional sino también internacional, tanto en instituciones públicas como privadas; los factores que lo han favorecido son múltiples, entre los que se pueden destacar, el grado de competitividad que tienen los profesionistas en cualquier área de conocimiento; el cursar la licenciatura ya no es suficiente:

...la Sociedad del Conocimiento orienta a las Instituciones de Educación Superior (IES) al desarrollo de un sólido sistema de programas de posgrado, debido a que para los países significa mejorar la formación del capital humano. Por esta razón en México, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se ha dado apoyo para el fortalecimiento del sistema científico y tecnológico, otorgando fondos crecientes en becas nacionales y al extranjero, para infraestructura y para proyectos de investigación e innovación. (Méndez et al., 2018, párr.5)

Otro factor importante han sido las políticas educativas que han estado pugnando por mejorar los posgrados, tal y como se puede observar en los Planes Nacionales de desarrollo, en los Programas Nacionales de educación de los diferentes sexenios y en los planes de desarrollo institucional de las diferentes Instituciones de Educación Superior, donde se establecen para este rubro criterios como: Normatividad, desarrollo, consolidación y evaluación de los posgrados, así como la consideración de los mismos para los procesos acreditación, formación del personal académico para fortalecer sus competencias investigativas, tecnológicas, generar redes de investigación y difusión, ampliando vinculación con los sectores productivos, sociales y de servicio.

Del total de programas de posgrado de la Universidad Veracruzana, 130 pertenecen al Sistema Nacional de Posgrado (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (Conahcyt), coordinados por la Unidad de Estudios de Posgrado quien planifica, evalúa y da seguimiento para poder acreditar los programas ante orga-

nismos externos tanto nacionales como internacionales reafirmando así la calidad de sus programas. La Facultad de Pedagogía región Veracruz, se ha ocupado en ofrecer tanto a sus egresados de licenciatura como al público en general posgrados que permitan dar continuidad a sus estudios y formarlos en las competencias que demanda el sector público, productivo y social. Actualmente, la Facultad cuenta con dos licenciaturas: Pedagogía, en modalidad escolarizada, Licenciatura en Docencia Mediada por Tecnología en modalidad virtual, una especialidad escolarizada en Promoción de la Lectura, una maestría virtual en Ciencias para el Aprendizaje y el doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, en modalidad escolarizada.

La Maestría en Ciencias para el Aprendizaje recibe a su primera generación en febrero de 2020, con el propósito de formar profesionales de la educación, expertos en la planeación didáctica científica, fruto del diseño instruccional aplicado en los ambientes de aprendizaje; ello desde la perspectiva multidisciplinar de las Ciencias para el Aprendizaje, para favorecer la innovación, el empleo creativo de la tecnología, la investigación aplicada con el fin de propiciar en los aprendices autonomía, autorregulación y un aprendizaje profundo (Universidad Veracruzana, 2023).

### **La formación de profesionales desde la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje (MCA)**

Una de las necesidades que se abordan con la creación de la maestría es la que refiere a la innovación educativa, en concreto al diseño e implementación de la tecnología y nuevas estrategias didácticas que retomen fundamentos teóricos y metodológicos capaces de atender las necesidades y “nuevas realidades” de aprendizaje de los niños y adolescentes del país, los cuales con el auge de la tecnología, pasan parte de su tiempo empleando algún dispositivo, además de que durante la pandemia tomaron sus clases en la modalidad virtual, por ello es que presentan una forma de aprender y prestar atención distinta a las generaciones anteriores, que hoy ha concluido sus estudios de licenciatura.

#### ***Plan de estudios y la formación profesional***

Por plan de estudios se entiende “una estructura que orienta a la comunidad educativa y manifiesta la planificación del proceso de aprendizaje, persigue como objetivo, presentar un orden lógico de factores que afectan la formación profesional e integral de

una persona, congruente con las necesidades sociales” (Roldán, 2011, p. 116); es decir, plantea la organización del perfil de egreso, objetivos curriculares, las materias que habrán de cursarse, así como la forma general en que se desarrolla el proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, 2014).

El plan de estudios de la MCA fue aprobado por el Consejo Universitario en septiembre de 2020, iniciando clases en febrero de 2021. La maestría se imparte en modalidad virtual, es un programa de orientación profesionalizante, posee una estructura curricular rígida, tiene una duración de cuatro semestres y contempla 12 experiencias educativas, se cursan simultáneamente tres por semestre, 11 de las cuales son obligatorias y una optativa, para un total de 108 créditos (ver tabla 1). Comprende una formación por competencias en tres áreas de formación: disciplinar, de especialización y metodológica, tal como se aprecia en el mapa curricular de la tabla 1 (Universidad Veracruzana, 2020).

**Tabla 1**

*Mapa curricular de la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje (Universidad Veracruzana, 2020, p. 39)*

Semestre	Experiencias educativas (créditos)			Total de créditos
	Área disciplinar	Área de especialización	Área metodológica	
1º	Seminario de contextualización a las Ciencias para el Aprendizaje (8)	Arquitecturas cognitivas del aprendizaje I (10)  Nodos y constelaciones del aprendizaje I (10)		28
2º	Tecnología, Didáctica y Cognición (8)	Futurología del aprendizaje I (10)	Proyectos de investigación aplicada I (10)	28
3º	Perspectiva sociocultural del aprendizaje (8)  Ciencias cognitivas (8)	Optativa de especialización (10)		26
4º	Ciencias de la virtualidad (8)  Tecnologías emergentes (8)		Proyectos de investigación aplicada II (10)	26
<b>TOTALES</b>	<b>48</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>108</b>

*Nota.* Elaboración propia con base en Universidad Veracruzana (2020).

Respecto al enfoque de competencias adoptado por la UV, Rojas et al. (2020), la consideran como “un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución”; además, en este proceso por competencias, no solo importa la adquisición de conocimientos técnicos sobre un área en particular, sino que requiere de una profunda reflexión en torno al compromiso ético y moral de la práctica de una profesión específica.

Parte importante del plan de estudios son los perfiles de ingreso y egreso, Para Torres, Acuña, Acevedo y Villanueva (2019), “el perfil de ingreso tiene que ver con el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante que desea cursar cualquier licenciatura, pues de esa manera se puede garantizar su formación profesional” (p. 5). Mientras que el perfil de egreso refiere el cúmulo de saberes logrados al término de la formación que le permitirán un desarrollo profesional en el ámbito laboral (Suazo, Blanc y Salgado, 2022).

El perfil de ingreso planteado en la MCA comprende a los profesionales de la educación que laboran en cualquier nivel educativo, interesados en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en alguna disciplina específica empleando la tecnología; además de quienes deseen aplicar modelos educativos innovadores a nivel institucional, por lo que pueden ingresar docentes, capacitadores, directivos y diseñadores instruccionales con estudios de licenciatura en Pedagogía, Educación, así como de otras áreas del conocimiento.

En lo que respecta al perfil de egreso de la maestría, este se orienta a la generación de ambientes de aprendizaje, desde la perspectiva del Constructivismo Sociocultural con base en los fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y ontológicos de las Ciencias para el Aprendizaje,

con el fin de contribuir en la innovación y prospectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar arquitecturas cognitivas que contribuyan con la generación de ambientes de aprendizaje innovadores, tomando como base los principios básicos de las ciencias para el aprendizaje, así como propuestas de investigación aplicada en el área de las ciencias para el aprendizaje que contribuyan a satisfacer problemas en su ámbito de desarrollo profesional y estudios prospectivos relacionados con las Ciencias para el aprendizaje con el fin de determinar las tendencias en el campo disciplinar y proponer estrategias viables para su implementación. (Universidad Veracruzana, 2020, p. 33)

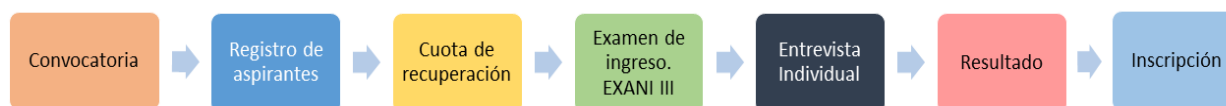


La formación se centra en tres ejes: cognitivo, tecnológico y didáctico, los cuales se entrelazan para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Desde lo cognitivo se centra en el estudio de la Neurociencias, Psicología del aprendizaje y Pedagogía cognitiva como base de la comprensión de las funciones ejecutivas del cerebro y la generación de procesos metacognitivos en los estudiantes, así como los modelos y estrategias actuales y futuras sobre el aprendizaje; desde lo tecnológico se exploran las múltiples aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación, las tecnologías emergentes y las propuestas científicas respecto al aprendizaje mediado por tecnología; por su parte lo didáctico recupera ambos ejes y los fortalece con modelos, metodologías y estrategias que orientan el proceso de enseñanza en el marco del siglo XXI.

Para el ingreso y selección de estudiantes se realiza siguiendo este proceso: convocatoria, registro, pago de cuota de recuperación, evaluaciones, resultados e inscripción, tal como se muestran en la figura 1. De este modo, primeramente, se presenta una convocatoria abierta donde se plantean los lineamientos y fechas correspondientes, los interesados se registran recibiendo el folio correspondiente como aspirantes, tras realizar la cuota de recuperación por concepto de la evaluación, se realizan dos etapas: EXANI III y entrevista individual, a partir de estos resultados se da a conocer el listado de aspirantes con derecho a ingresar y finalmente se inscriben para recibir clases. Previo al inicio de clases, los estudiantes reciben una inducción al programa y a la modalidad virtual, donde se les explica acerca de la forma de trabajo y se les presentan los distintos recursos digitales que pueden emplear en su formación. La convocatoria de ingreso al programa es generacional, se realiza cada dos años, cursando solamente una generación de estudiantes a la vez, lo que permite su atención focalizada generando así mayor eficiencia en los procesos académicos y administrativos.

**Figura 1**

*Proceso de ingreso a la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje*



*Nota.* Elaboración propia con base en Universidad Veracruzana (2023).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante la plataforma educativa institucional Eminus4, el diseño instruccional aplicado es ADDIE (Watson, 1981); en di-

cha plataforma se integran los recursos didácticos para el desarrollo de las actividades y entrega de las evidencias de aprendizaje respectivas con su instrumento para la evaluación formativa. Además, se cuenta con herramientas de comunicación como correo electrónico institucional, foros y se programan sesiones sincrónicas para aclaración de dudas, esta interacción entre estudiantes se fundamenta en el constructivismo sociocultural.

El proceso formativo es mayormente autogestivo, los docentes acompañan a los estudiantes aclarando dudas y realizando sesiones sincrónicas por videoconferencia para orientarlos. Otra parte importante de la formación es el desarrollo del proyecto de investigación aplicada, en el cual los estudiantes intervienen en una problemática educativa de su contexto desde una de las Líneas Generales de Aplicación al Conocimiento (LGAC) (innovación educativa, inclusión social y procesos cognitivos) establecidas en el Plan de estudios; para ello, además de las dos experiencias educativas del plan de estudios diseñadas exprofeso, se crearon comités tutorales conformados por dos académicos del Núcleo Académico Básico (NAB), quienes fungen como director y codirector de los proyectos; de este modo, se asigna a cada estudiante a dos académicos que lo acompañen en el diseño y desarrollo de su investigación desde su ingreso hasta la obtención del grado.

Cuentan, además de la plataforma, con el empleo de la biblioteca digital de la Universidad, así como correo electrónico institucional y sus herramientas (almacenamiento en la nube, empleo de software de ofimática con licencia y acceso a su historial académico y administrativo). La única opción para la obtención del grado es la presentación y defensa de su tesis, tal como se señala en el Reglamento general de estudios de posgrados (Universidad Veracruzana, 2008). La matrícula actual del programa es de 14 inscritos en la segunda generación, cursa en estos momentos el segundo semestre, existe también una generación de nueve egresados.

### ***Diseño metodológico de la caracterización de los estudiantes***

Se planteó un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo que comprendió la aplicación de un instrumento aplicado al 100% de la población (Hernández y Mendoza, 2020). Para la generación del perfil de los estudiantes y egresados de la maestría, se elaboró una encuesta que contiene cinco dimensiones: datos sociodemográficos, formación académica, motivaciones y expectativas profesionales, así como experiencia académica en la modalidad virtual. Se revisó su validez mediante juicio de expertos (Escobar y Cuer-

vo, 2008) donde participaron tres académicos con grado de doctor en educación, dos de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadores en nivel Candidato, otro más con experiencia en investigación, sus comentarios permitieron mejorar el instrumento, quedando al final conformado por 22 ítems.

Se aplicó a 23 participantes, nueve de ellos son egresados y 14 estudiantes actuales; con relación a la información sociodemográfica, 10 son de género masculino y 13 de género femenino, contando un 26% con edades entre 35 y 40 años, 22% entre los 26 y 30 años, un 13% entre los 41 y 45, así como otro 13% mayores de 50 años, 9% entre 20 a 25 años, 9% entre los 31 y 35, así como un 9% entre las edades de 46 a 50 años. En cuanto al estado civil, el 48% señala ser casado, el 39% solteros, el 9% divorciados, mientras que el 4% prefirió no responder esta pregunta.

Se les cuestionó también acerca de su situación laboral actual, en una pregunta en la que podían escoger distintas opciones, sus respuestas indican que la mayoría (65%) cuenta con un empleo de tiempo completo, mientras que el 26% cuenta con un empleo de medio tiempo, el 17% son trabajadores por cuenta propia y el 17% solo se dedican al estudio. Por otro lado, respecto al financiamiento para sus estudios, el 91% de los encuestados afirmó que autofinancian las cuotas de recuperación y los gastos inherentes, mientras que el 9% señala que sus padres cubren estos gastos.

En cuanto a la formación académica, el 78% de los encuestados estudió el nivel de licenciatura en una institución pública y el resto en una privada. La mayoría de ellos (65%) la cursaron en la Universidad Veracruzana, el resto estudió en instituciones como la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, la Universidad Pedagógica Veracruzana, el Centro de Estudios Superiores de Veracruz, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y Universidad Villa Rica. Entre los programas de licenciatura cursadas se encuentra la Licenciatura en Pedagogía con 30%, licenciatura en educación primaria con 13%, mientras que el resto cursó sus estudios de licenciatura en Educación Física, Educación Básica, Educación Preescolar, Enseñanza del Inglés, Ciencias de la Comunicación, Estudios de Jazz, Psicología, Química Clínica, Administración de Empresas, Contaduría Pública, Lengua Inglesa, Psicología Clínica, Química Farmacéutica.

De los 23 alumnos encuestados, el 30% (siete participantes) cuenta con otro tipo de posgrado, siendo que, dentro de ese porcentaje, cuatro cuentan con una maestría y

tres con una especialidad. En cuanto al tiempo transcurrido entre la terminación de la licenciatura y el inicio de esta maestría, un 61% respondió que pasaron más de 5 años, el 17% esperó entre 3 y 5 años, el 4% más de 2 años, el 9% espero entre 1 y 2 años, el 9% restante esperó menos de 1 año (tabla 2), lo que indica que la gran mayoría de ellos (78%) esperó más de tres años para iniciar sus estudios de posgrado, argumentando entre otras razones la cuestión económica, la poca disposición de tiempo y el hecho de que en el ámbito laboral no le habían exigido estudios de maestría.

**Tabla 2**

*Tiempo transcurrido entre la terminación de licenciatura e inicio de la Maestría.*

Tiempo transcurrido	Frecuencia	%
Más de 5 años	14	61%
Entre 3 y 5 años	4	17%
Más de 2 años	1	4%
Entre 1 y 2 años	2	9%
Menos de 1 año	2	9%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Elaboración propia.

Finalmente, en esta dimensión, se les preguntó acerca de su promedio en licenciatura, encontrando que el 35% de ellos obtuvo entre 9.4 y 9.0, el 26% entre 8.9 y 8.5, con un 17% entre 8.4 y 8.0, con el mismo porcentaje los que tuvieron su promedio mayor a 9.5, así como un 4% de ellos entre 7.9 y 7.5. Estos datos indican que los encuestados mantuvieron un buen rendimiento académico durante su licenciatura, lo que da cuenta en general de que su desempeño fue constante durante sus estudios y que en el posgrado puede ser similar.

Estas características diversas que presentan los estudiantes y egresados en sus aspectos personales y académicos permiten un intercambio enriquecedor de puntos de vista durante las actividades formativas, al contar con una formación profesional, experiencia y edades diferentes, haciendo que en esta interacción se generen perspectivas que nutran el trabajo que desempeñan los compañeros y el docente.

En lo que respecta a la dimensión de motivaciones e intereses profesionales, se obtuvo que la principal razón para estudiar una maestría con un 57% fue el obtener un

mayor nivel académico de la Universidad Veracruzana, con un 13% la mejora de las expectativas económicas, también con 13% la profundización en técnicas no desarrolladas en licenciatura, seguido de ello con un 9% las habilidades técnicas personales, el 9% restante decidió estudiar una maestría por satisfacción personal (tabla 3).

**Tabla 3***Motivaciones e intereses profesionales*

Razones por la cuales ingresa a la maestría	Frecuencia	%
Obtener un mayor nivel académico	13	57%
Satisfacción personal	2	9%
Habilidades técnicas personales	2	9%
Profundización de técnicas no desarrolladas en pregrado	3	13%
Expectativas económicas	3	13%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Elaboración propia

Se les cuestionó también sobre las principales razones para estudiar la maestría, pudiendo elegir varias opciones, al respecto, el 91% mencionó que la principal razón es por la modalidad virtual, el plan de estudios fue marcado con el 65%, misma cantidad que el status o reconocimiento académico con el que cuenta la Universidad Veracruzana; seguido de ello, el 48% afirmó que fueron los contenidos del área de especialidad con el que cuenta la maestría; asimismo, el 22% seleccionó que fue el status de la Facultad de Pedagogía, y finalmente el 13% fue la planta docente (tabla 4). Haciendo notar que la modalidad virtual es la razón principal de los encuestados para estudiar la maestría, además del reconocimiento que posee la institución, siendo su principal interés el crecimiento profesional que puede permitirles obtener mejores ingresos económicos a mediano y largo plazo, además de adquirir nuevas estrategias para mejorar en su actividad laboral.

**Tabla 4***Motivaciones e intereses profesionales*

Razones por las que eligieron la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje	Frecuencia	%
Modalidad virtual	21	91%
Plan de estudios	15	65%
Planta docente	3	13%

Status de la Universidad Veracruzana	15	65%
Área de especialidad	11	48%
Estatus de la Facultad de Pedagogía	5	22%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

*Nota:* Los estudiantes podían elegir varias opciones, por lo que el porcentaje expresado se ponderó con el total de estudiantes encuestados.

Entre los proyectos profesionales futuros destaca que el 52% de los encuestados tiene ejercer la especialidad de la maestría, mientras que el 43% continuará hacia estudios de doctorado, finalmente, un 4% de los encuestados especificó que tiene pensado a futuro ofrecer asesoría pedagógica independiente. Estos datos indican que los programas de posgrado de la Universidad Veracruzana son atractivos para los aspirantes debido a la consolidación académica que posee derivado del nivel profesional de sus docentes y el prestigio de la institución a nivel nacional e internacional.

Como última dimensión, se les cuestionó acerca de su experiencia como estudiante en la modalidad virtual, el 78% ha estudiado algún curso o diplomado virtualmente, mientras que para el 22% restante este posgrado es su primera vivencia (tabla 5). Este aspecto plantea un reto importante al necesitar una mayor orientación de parte de quien es su primera ocasión frente a la modalidad virtual, por lo que se contempla un proceso de inducción al empleo de los recursos digitales para el aprendizaje.

En complemento a lo anterior, todos los encuestados señalan emplear las tecnologías de información y comunicación (TIC) diariamente para fines personales y profesionales, su utilización se distribuye de la siguiente manera: el 48% las ocupa para realizar trabajos y presentaciones académicas, el 22% lo usa para realizar búsquedas en internet, con el mismo porcentaje para su actividad laboral, el 4% lo usa para ocio; y finalmente, el 4% lo hace por necesidad laboral y ocio.

**Tabla 5**

*Experiencia como estudiante en la modalidad virtual*

Experiencia como estudiante virtual	Frecuencia	%
Cuenta con experiencia en cursos virtuales	18	78%
Primera experiencia	5	22%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto tiempo de dedicación semanal a los estudios de maestría, el 39% afirma varía entre 5 y 7 horas, mientras que el 35% señala que dedican de 3 a 5 horas, por otro lado, el 17% dispone de más de 7 horas a la semana, finalmente el 9% señala que de 1 a 3 horas. Demostrando que la mayoría de los alumnos dedica más de 5 horas a la semana (tabla 6).

**Tabla 6***Tiempo de dedicación semanal a los estudios de maestría*

Número de horas a la semana dedicadas al estudio	Frecuencia	%
De 1 a 3 horas a la semana	2	9%
De 3 a 5 horas a la semana	8	34%
De 5 a 7 horas a la semana	9	39%
Más de 7 horas a la semana	4	17%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Elaboración propia.

Por último, en cuanto al equipamiento tecnológico que poseen y emplean para su formación académica, elemento fundamental para cursar estudios en la modalidad virtual, el 100% de los participantes mencionó tiene teléfono celular, el 83% menciona que cuenta con Internet en casa, el 21% cuenta con laptop, además de que la mitad de ellos tienen impresora en casa, mientras que solamente 40% de ellos utilizan la computadora de escritorio. De este equipamiento, el 83% emplean para sesiones sincrónicas informativas, el resto lo hace mediante computadora portátil o tableta electrónica.

### **Caracterización del Núcleo Académico Básico**

El Núcleo Académico Básico (NAB) está integrado por once académicos (seis mujeres y cinco hombres), el 100% con doctorado, el 36% pertenecen al Sistema Nacional de investigación SNI y tienen el perfil deseable PRODEP, su distribución de carga académica se caracteriza por la docencia, gestión, investigación y tutoría, todos ellos académicos de la Universidad Veracruzana.

El contar con un NAB de académicos con un alto grado de formación y experiencia docente brinda mayor certeza de proveer a los estudiantes de procesos de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad e innovación educativa que les favorezcan en el desarrollo de sus competencias de egreso. Predomina la formación profesional de Pedagogía

en nueve de ellos, dos en psicología y una en lengua inglesa, tanto las maestrías como doctorados son principalmente en educación y áreas afines a tecnología, investigación y gestión educativa, esta multidisciplinariedad propicia un intercambio plural y enriquecedor del proceso de aprendizaje en los estudiantes, cubriendo las LGAC de la maestría.

### ***Retos y expectativas***

Al ser un programa de reciente creación, se pretende integrarla al SNP en la próxima convocatoria para programas no convencionales, a fin de avalar la calidad educativa; por otro lado, se trabaja para generar publicaciones desde los comités tutorales integrados por estudiantes y docentes, así como entre los académicos que conforman el NAB, que ayude a fortalecer las LGAC que se contemplan. Se visualiza también la integración de la maestría a redes de investigación nacionales e internacionales a fin de promover el intercambio de información y movilidad estudiantil y docentes, al ser un posgrado virtual, se pueden realizar con otras universidades públicas y privadas clases con grupos de programas académicos afines.

Asimismo, se está trabajando desde los comités tutorales, en la obtención del grado de los egresados de la primera generación, de los cuales la mitad estará haciéndolo en lo que resta del año; es agenda pendiente también la presentación de trabajos de los estudiantes y egresados en foros y congresos donde puedan difundir los avances de sus propuestas y las versiones finales.

El panorama se tiene planeado en el programa de trabajo, se está desarrollando en un poco más de tiempo de lo previsto, pero las metas se van logrando, uno de los más significativos es el aumento de un 40% de aumento en la matrícula de una generación a otra, por lo que los esfuerzos actuales se centran en la consolidación académica para mantener esta cantidad de estudiantes con un alto nivel de calidad educativa.

### **Conclusiones**

La Universidad Veracruzana ha promovido desde sus inicios brindar educación superior de calidad en todos los niveles, fortaleciendo para ello a su personal académico y cuidando la implementación eficiente de sus procesos administrativos, a fin de cumplir con los estándares nacionales e internacionales que le permitan posicionarse entre las mejores instituciones de educación superior del país, siendo referente en las distintas áreas del



conocimiento. Para el caso de los programas de posgrado de la modalidad virtual, se ha implementado infraestructura tecnológica que las soporte, así como modelos educativos innovadores que permitan su consolidación a partir de las estrategias propuestas.

Así, desde la renovación de Eminus, su plataforma institucional de creación propia, la integración de recursos digitales de comunicación, didácticos y académicos, se visualiza una ruta concreta de trabajo hacia el crecimiento constante de la oferta educativa virtual en posgrado, así como la consolidación de los programas ya existentes. Para el caso de la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje, cuya sede es la Facultad de Pedagogía, región Veracruz, el futuro se visualiza próspero al tener áreas de oportunidad que la lleven al proceso de consolidación académica, de entrada es un programa innovador al retomar en el país la perspectiva de las Neurociencias y aplicarlas al ámbito educativo en ambientes de aprendizaje mediados por tecnología, esta triada de procesos cognitivos, tecnología y didáctica la convierte en un ámbito específico de gran crecimiento en el país.

Su orientación profesionalizante apuntalada con la investigación aplicada soportada en comités tutorales, aportan a la fundamentación y operación eficiente del programa, cuyos detonantes se vislumbran en la publicación de parte de su comunidad académica y la internacionalización, estos dos ejes prometen ser claves en el desarrollo del programa, quedando de parte de los académicos que conforman el NAB, los egresados y estudiantes esta labor de proyectar socialmente la maestría, si bien se ha trabajado en ellos, se recorre a la fecha la mitad del camino hacia estas metas.

El perfil profesional de los aspirantes es diverso, coexisten diferentes puntos de vista y paradigmas, así como condiciones sociales y experiencia en el ámbito educativo, toda la comunidad académica tiene un punto de coincidencia, el aprendizaje, sus procesos y estrategias basadas en un fundamento científico que planteen nuevas metodologías didácticas para responder a las necesidades educativas del siglo XXI, de este modo, se brindan aspectos formativos de corte procedimental, axiológico, actitudinal y teórico a estos nuevos profesionales que han asumido como misión la innovación en el ámbito educativo.

Los retos son varios en esta vía académica, se tiene clara la ruta para fortalecer a los docentes del NAB, el proceso de publicación de estudiantes y docentes, la eficiencia terminal, integración del programa al SNP, certificar el programa ante algún organismo acreditador nacional o internacional, así como la conformación de una comunidad de aprendizaje

que lidere proyectos educativos en nuestra región de influencia en primera instancia, para después llegar a ser referente a nivel nacional.

## Referencias

- Africano, B., y Anzola, M. T. (2018). El acto educativo virtual. Una visión desde la confianza. *Educere*, 22(73), 521-531.
- Alvarado, M. A. C., y Martinell, A. R. (2014). *Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana*, Edit. Tintable. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2015/11/libro-genesis-de-las-tic-2015.pdf>
- Area, M., Bethencourt, A., y Martín, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 26(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>
- Arias, E., Bergamaschi, A., Pérez, M., Vásquez, M., y Brechner, M. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo. Enfoque Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/>
- Barrera Rea, V. F., y Guapi Mullo, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (julio). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1807plataformas-virtuales-educacion>
- Cobos Velasco, Juan Carlos, Simbaña Gallardo, Verónica Patricia, y Jaramillo Naranjo, Lilian Mercedes. (2020). El mobile learning mediado con metodología PACIE para saberes constructivistas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 139-164. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.05>
- Colunga, J. y Jiménez, J. (2007). EMINUS: Sistema de educación distribuida. *Memorias del VIII Encuentro Internacional Virtual Educa celebrado en Brasil por la OEI*. <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/16-JCM.pdf>
- Delgado, Y. A. D., y Vega, K. F. G. (2022). Desafíos en las propuestas digitales para el desarrollo profesional docente. El caso de dos universidades latinoamericanas. En Bárcenas, L. J., y Ruíz-Velasco, S. E. (Coords.) *Innovación Digital Educativa*, (pp. 204-217). Editorial UNAM.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psi-cometria/application/files/9416/0463/3548/Vol\\_6\\_Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psi-cometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Facultad de Pedagogía. (2023). Maestría en Ciencias para el Aprendizaje. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/veracruz/mca/>
- Gálvez, M. C., Taladriz, C. C., Sánchez, N. E., Rivas, B. (2021). Introducción Monográfico Innovación Docente, en Taladriz, C., Sánchez, N., Gálvez, M. y Rivas, B. (Coords.) *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la Educación Superior*, (pp. 13-19), Dykinson.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.

- Méndez Rebolledo, T. D. J., Suriñach, J., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 116-144. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2560/pdf>
- Mendoza, L. (2020) Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia, *RLEE Nueva Época*, 50(1), 343–352. [https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/4944/RLEE\\_50\\_03NE\\_343.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/4944/RLEE_50_03NE_343.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Oyarce-Mariñas, V. A., Morales Chicana, E., y Solís-Trujillo II, B. P. (2021). La enseñanza virtual, una necesidad educativa global. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7200-7218. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.840](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.840)
- Renobell, V., de Frutos, S. F., y Fortanet, D. R. (2020). Beneficios de la educación online en personas mayores. In *V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/22-beneficios-de-la-educacion-online-en-personas-mayores.pdf>
- Restrepo-Quiceno, S., Lozano Ríos, A. M., y Saavedra Montoya, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/ref.i17.4620>
- Rizo, M (2020) Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi Ensayos*. 6(12), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rojas Arenas, I. D., Vélez Castañeda, C. K., Durango Marín, J. A., Díaz Peláez, A., y Rodríguez Álvarez, A. F. (2020). Percepción del proceso de formación por competencias y su relación con las prácticas empresariales: un caso de estudio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 46-68.
- Roldán Santamaría, L. M. (2011). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29(1),111–123. <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i1.2040>
- Suazo-Schwencke, Álvaro, Blanc, Paulette, y Salgado, Fabricio. (2022). Definición de perfiles de ingreso en ingeniería a partir de características estudiantiles. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 30(4), 803-820. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052022000400803>
- Toala Vélez, F., y Cevallos Zambrano, D. P. (2022). Uso de las TIC en la educación virtual del bachillerato: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 261–286. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1719>
- Torres-Zapata, Ángel Esteban, Acuña-Lara, Juana Patricia, Acevedo-Olvera, Gloria Esther, y Villanueva Echavarría, José Rafael. (2019). Caracterización del perfil de ingreso a la universidad. Consideraciones para la toma de decisiones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 539-556. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.435>
- Universidad Veracruzana (2008). *Estatuto de Alumnos 2008*. <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>
- Universidad Veracruzana (2010). *Reglamento General De Estudios De Posgrado*. Disponible en:

<https://www.uv.mx/orizaba/dca/files/2020/01/Reglamento-General-de-Estudios-de-Posgrado-de-la-Universidad-Veracruzana.pdf>

Universidad Veracruzana (2018). Acuerdo de creación del Consejo Consultivo para la Consolidación de la Educación en Línea. <https://www.uv.mx/legislacion/files/2018/03/Acuerdo-Consejo-Consultivo-para-la-Consolidacion-de-la-Educacion-en-Linea-23032018.pdf>

Universidad Veracruzana (2020). *Plan de estudios de la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje*. <https://www.uv.mx/veracruz/mca/2020/11/15/oferta-educativa/>

Universidad Veracruzana (2022). Resumen Estadístico. Anuario. Información Estadística Institucional. [https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2023/01/03-Resumen\\_Estadistico\\_2022.pdf](https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2023/01/03-Resumen_Estadistico_2022.pdf)

Valverde, A., y Solís, B. P. (2021). Estrategias de enseñanza virtual en la educación superior. *Polo del conocimiento*, 6(1), 1110-1132. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2211/4427>

Varas-Meza, H., Suárez-Amaya, W., López-Valenzuela, C., y Valdés-Montecinos, M. (2020). Educación virtual: factores que influyen en su expansión en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 21-40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292698>

Watson, Russell (1981). *Instructional System Development*. International Congress for Individualized Instruction. EDRS publication ED, 209-239.

# Capítulo 5

## Primeros esfuerzos de educación virtual en pregrado: Licenciatura en Marketing Digital de la UNICACH

Dra. Dolores Guadalupe Sosa Zúñiga<sup>11</sup>

Mtra. Alma Delia Chávez Toledo<sup>12</sup>

### Resumen

Esta investigación destaca la singularidad de la Licenciatura en Marketing Digital como el primer y único programa educativo de pregrado en modalidad virtual en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), se presentan detalladamente las experiencias y desafíos que ha enfrentado desde su concepción, así como la manera en la que desarrolla su proceso de enseñanza – aprendizaje; también se analiza el acompañamiento recibido por las áreas de apoyo administrativo durante sus inicios y a lo largo de sus cinco años de operatividad. En este estudio se perfilan las características de sus docentes, estudiantes, así como de otros actores cruciales en su operación, se exponen las políticas institucionales que guían tanto al programa educativo como a quienes participan en su desarrollo. Se pone de manifiesto los resultados obtenidos en la trayectoria académica de sus estudiantes y un panorama de la perspectiva de las nuevas generaciones que están emergiendo de este programa. Se llega a la conclusión de que la implementación y desarrollo de un programa educativo en modalidad virtual conlleva un proceso de aprendizaje constante y que requiere de la participación de equipos de trabajo multidisciplinarios que incluyan pedagogos, tecnólogos, docentes y cuerpo directivo.

**Palabras clave:** Educación virtual, UNICACH, Marketing digital, Educación superior, Docente virtual.

---

<sup>11</sup>Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas. Centro de Estudios de México y Centroamérica CESMECA de la UNICACH, [dolores.sosa@unicach.mx](mailto:dolores.sosa@unicach.mx)

<sup>12</sup>Maestra en Mercadotecnia. Instituto de Estudios Universitarios, UNICACH, [alma.chavez@unicach.mx](mailto:alma.chavez@unicach.mx)

## Introducción

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas cuenta con 41 años de experiencia impartiendo educación superior de manera presencial, sin embargo, fue hasta el año 2018 que ofertó su primera licenciatura en modalidad virtual: la Licenciatura en Marketing Digital. Por ello, en el presente capítulo se relatan los retos y aprendizajes del proceso de operación del programa educativo, con el propósito de ofrecer un panorama de las experiencias y necesidades inherentes a este programa educativo. A manera de contexto se presenta una breve reseña histórica de la universidad y de la unidad académica que alberga a la licenciatura, para posteriormente compartir el proceso relacionado con el diseño del plan de estudios de acuerdo a los lineamientos institucionales, así como la dinámica de enseñanza – aprendizaje. Además, se abordan las áreas administrativas que desempeñan un papel fundamental en la creación y operatividad de la Licenciatura.

En el segundo apartado se presentan las políticas institucionales que rigen al programa educativo y aquellas que han sido generadas de manera específica para la licenciatura. Posteriormente se proporciona una descripción del perfil de los estudiantes incluyendo información demográfica, de infraestructura tecnológica y habilidades digitales, los métodos preferidos para su aprendizaje virtual y las motivaciones que tienen para estudiar esta licenciatura.

Se detalla el perfil de los docentes que imparten clases en esta licenciatura identificando sus características demográficas y profesionales, así como el dominio de las competencias digitales y la manera en la que se conducen en la plataforma educativa. Por último, se exponen los indicadores relacionados a la trayectoria académica de los estudiantes: ingreso, retención, deserción, egreso y titulación desde el inicio de operaciones de la Licenciatura en Marketing Digital.

La conclusión de este capítulo expone que las Instituciones Públicas de Educación Superior que oferten programas educativos en modalidad virtual, deberán estar en continuo aprendizaje y requieren del establecimiento de políticas institucionales específicas para la modalidad virtual, además del apoyo de las unidades administrativas y tecnológicas necesarias para el buen funcionamiento de sus programas educativos.

### ***Hitos de la Historia Institucional de la UNICACH y la Educación Virtual***

En 1944, por decreto del gobernador del Estado de Chiapas, se estableció el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH) y fue hasta 1982 que inicia a impartir educación superior con 5 programas educativos; el 31 de enero de 1995, el Congreso del Estado aprueba el decreto para transformarlo en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y en el año 2000, obtuvo su autonomía universitaria, modificando su ley orgánica y su marco jurídico (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas [UNICACH], 2018a).

Durante ese período, surge la Oferta Educativa Regionalizada que había sido impulsada como respuesta a la necesidad de expandir los servicios de la Universidad hacia el interior del estado (UNICACH, 2019). En el año 2013, a nivel institucional se propone una nueva estructura organizacional que requería agrupar a los programas educativos conforme a sus campos disciplinarios, por lo que se conforma la Escuela de Ciencias Administrativas (ECA), al año siguiente, derivado de los estudios de pertinencia y factibilidad, se aprobó la nueva oferta de la ECA con cuatro programas educativos en modalidad presencial (UNICACH, 2015).

En el año 2014, inicia operaciones la Maestría en Tecnología Educativa, el primer programa de posgrado en modalidad virtual de la universidad, la cual se desarrollaba completamente a través del LMS Moodle y estaba a cargo de la Coordinación de Universidad Virtual, de la Secretaría Académica (UNICACH, 2016). En el año 2019, la Facultad de Humanidades asume la coordinación de este posgrado, mismo que se encuentra en proceso de alineación a los objetivos del Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnologías (CONAHCYT) (Zuart, comunicación personal, 26 de junio de 2019).

En 2019, el H. Consejo Universitario aprobó la transformación de la ECA en la Facultad de Ciencias Administrativas y Tecnologías Digitales, con los siguientes programas educativos distribuidos en cinco sedes del estado de Chiapas: la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de Negocios, la Licenciatura en Marketing Digital y la Maestría en Innovación y Competitividad en Micro, Pequeñas y Medianas Empresas en la sede Villacorzo; la Licenciatura en Tecnologías e Innovación Digital, la Licenciatura en Comercio Exterior y la Licenciatura en Sistemas de Información Administrativa (en proceso de liquidación) en Huixtla; la Licenciatura en Turismo Sustentable en Palenque; la Licenciatura en Ciencias

Políticas y Administración Pública en Tapachula y Tuxtla Gutiérrez (Sistema de Información Estratégica Institucional UNICACH, 2023).

### ***Inicio de la Licenciatura en Marketing Digital en la modalidad virtual***

En 2018 se realiza el diseño del plan de estudios de la Licenciatura en Marketing Digital, único programa educativo de pregrado en la UNICACH en modalidad virtual, que acorde al modelo educativo vigente en la Universidad y en conjunto con la Dirección de Innovación y Desarrollo Educativo, especialmente con el Departamento de Desarrollo Curricular, integra elementos que permite a sus estudiantes el desarrollo de competencias profesionales y para la vida a través de la Inter y transdisciplinariedad, enfocándose en la formación integral de los estudiantes y la vinculación con la sociedad (UNICACH, 2012).

Conforme lo establece el Modelo Educativo UNICACH 2025 (2012), el plan de estudios se estructuró bajo tres ejes organizados verticalmente: Formación Social: núcleos de conocimiento de formación social que se articulen con los de la disciplina; Formación Profesionalizante: conocimientos esenciales para afianzar la formación disciplinar; y la Formación Metodológica: que hace referencia a conocer de metodologías para realizar investigación. Además, la propuesta general de la UNICACH contempla tres fases curriculares con niveles de complejidad creciente desde el ingreso hasta el término de la carrera:

- formación básica: comprende la formación inicial del conocimiento de la disciplina desde los fundamentos teóricos, metodológicos y de contextualización social;
- formación disciplinaria: que les permite desarrollar las competencias propias de la disciplina; y
- de consolidación: que considera los procesos de formación en competencias y elementos teórico–metodológicos, procedimentales y actitudinales, necesarios para abordar las áreas más inclusivas e importantes que se derivan del campo disciplinar.

El plan de estudios de la Licenciatura en Marketing Digital (UNICACH, 2018b) está integrado por 52 unidades de aprendizaje, distribuidas en los ejes y fases curriculares mencionadas, tal como se muestra en la tabla 1 y 2 respectivamente.



**Tabla 1***Concentrado de unidades de aprendizaje por eje de formación curricular*

Eje de formación curricular	Unidades de Aprendizaje
Curricular social	12
Curricular profesionalizante	34
Curricular metodológica	6
Total	52

*Nota.* Plan de estudios de la Licenciatura en Marketing Digital UNICACH (2018b).

**Tabla 2***Concentrado de unidades de aprendizaje por fase de formación curricular*

Fase de formación curricular	Unidades de Aprendizaje
Básica	14
Disciplinaria	28
De consolidación	10
Total	52

*Nota.* Plan de estudios de la Licenciatura en Marketing Digital UNICACH (2018b).

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH, 2018b) contempla una serie de roles que el docente en modalidad virtual debe ejercer: *Experto en contenidos*, quien apoya en la fase de diseño curricular, contenidos, materiales y secuencias didácticas; *Asesor*, quien se encarga de dar seguimiento académico al estudiante, se utiliza también el término docente; y el *Tutor* que otorga acompañamiento psicopedagógico, emotivo-emocional y atiende dudas técnicas. Estos tres roles se solicitan de acuerdo a las necesidades del programa educativo, no siempre se ejecutan todos ellos.

Cada semestre tiene una duración de 16 semanas, sin embargo, en la Lic. en Marketing Digital el proceso de aprendizaje se realiza en dos bloques de 8 semanas cada uno. En el primer bloque, los estudiantes cursan cuatro unidades de aprendizaje y el resto las abordan en el bloque dos; a excepción de aquellas que por su naturaleza requieren de un período mayor para lograr los resultados de aprendizaje esperados, como es el caso de Investigación de mercados, Taller de proyectos de investigación y Taller de elaboración de tesis, que se desarrollan durante todo el semestre.

El modelo educativo con el que se diseñó el plan de estudios de la Licenciatura en Marketing Digital no integra un conjunto de teorías, directrices y concepciones especiales para la modalidad virtual que orienten el proceso formativo, la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación de los aprendizajes de nuestros estudiantes (Estrada y Pinto, 2021), lo que representa un reto para los actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que tienen que hacer ajustes desde la experiencia.

A nivel administrativo, en el año 2018 la Dirección de Innovación y Desarrollo Educativo, se integra a la Secretaría Académica de la universidad y con este ajuste en la estructura, la Coordinación de Educación Continua y a Distancia se volvió la encargada de atender los procesos académicos de apoyo relacionados con la modalidad virtual. Esto incluía, el asesoramiento de un diseñador instruccional del Departamento de Desarrollo Curricular y la capacitación de los docentes que se desempeñarían como expertos en contenido para el diseño de unidades de aprendizaje, secuencias didácticas y guion instruccional con (UNICACH, 2018a). De la misma manera esa coordinación se encargó de capacitar al personal académico que fungiría como asesores para desarrollar las habilidades técnicas necesarias para el uso de la plataforma educativa.

### *LMS de la Licenciatura en Marketing Digital*

La Licenciatura en Marketing Digital inició operaciones sobre LMS Moodle, el sitio se llamaba Sitio Virtual de Aprendizaje (SIVA). Mismo que, hasta ese momento, estaba enfocado a las funciones de educación continua al servicio de la comunidad universitaria, donde se impartían cursos y talleres para capacitación docente y en menor grado como apoyo de las asignaturas o unidades de aprendizaje de los programas educativos presenciales, previa solicitud de los docentes. Fue durante el período de confinamiento debido a la pandemia por la COVID-19 que el uso de esta plataforma se incrementó, como una de las alternativas ofrecidas por la universidad a las clases presenciales, no obstante, la mayoría de los docentes optaron por el uso de Google Classroom (Zuart, comunicación personal, 23 de agosto de 2023).

En el año 2022, la Dirección de Tecnologías y Comunicación, a través del Departamento Web, el Departamento de Innovación Educativa y la Coordinación de la Licenciatura en Marketing Digital, con el objetivo de organizar de mejor manera las actualizaciones, períodos de mantenimiento, respaldo y alta de cursos, acordaron separar el contenido de este

programa educativo del resto de los cursos de capacitación docente, generando otro sitio, denominado Campus Virtual. De tal manera que, actualmente se cuentan con dos sitios que atienden la demanda virtual de la UNICACH, uno es SIVA (Sitio Virtual de Aprendizaje) orientado a capacitación docente virtual y Campus Virtual destinado al servicio de programas educativos virtuales (Zuart, comunicación personal, 10 de enero de 2022).

### *Entidades administrativas y académicas relacionadas con la educación virtual*

En el año 2020, la Coordinación de Educación Continua y a Distancia deja de atender los temas relacionados a la educación virtual, convirtiéndose en Departamento de Educación Continua, quedando los temas de educación a distancia en la Dirección de Educación Virtual, misma que fue creada en ese año para fortalecer los procesos académicos de esa modalidad en conjunto con las unidades académicas. Esta dirección estuvo en funcionamiento por un período corto de tiempo, ya que, en el año 2021 con la nueva gestión rectoral, se realizaron ajustes a la estructura administrativa.

Durante ese tiempo, se oficializaron los formatos y procesos de diseño instruccional y virtualización de unidades de aprendizaje en modalidad a distancia. También se generaron documentos de estandarización de imagen como los códigos de color para las instrucciones técnicas de las unidades de aprendizaje para la modalidad virtual (UNICACH, s.f.).

Desapareciendo la Dirección de Educación Virtual se asignaron nuevamente al Departamento de Innovación Educativa las acciones referentes al desarrollo, implementación y ejecución del programa en la modalidad virtual y los docentes titulares de las unidades de aprendizaje quedaron a cargo de las actividades relacionadas con el diseño instruccional y de recursos educativos multimedia (UNICACH, s.f.).

### *Políticas Institucionales*

La Licenciatura en Marketing Digital se apega a los lineamientos aplicables a toda la universidad, ya que aún no cuenta con una normativa institucional particular de los estudios virtuales; en su momento, la coordinación de educación virtual propuso el Manual de docencia para la educación en línea como una herramienta que le permitiera al docente identificar los diferentes roles y tareas a realizar en la modalidad virtual, y el Manual de

diseño instruccional, que a pesar de no ser aprobados por cuestiones administrativas, se utilizaron para el desarrollo de la licenciatura y la capacitación del personal académico (UNICACH, 2012b).

En el caso del reglamento de alumnos de licenciatura, el programa educativo realizó la propuesta de un reglamento específico para sus estudiantes, toda vez que el que se encuentra vigente no contempla algunos elementos de atención requeridos para la modalidad virtual. Dicho documento aún está en proceso de autorización. Los únicos documentos generados específicamente para la Licenciatura en Marketing Digital son: el Protocolo de participación, que delimita el papel de docentes, tutores y estudiantes, en donde se describen los escenarios e interacciones de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y el Código de ética, que regula los comportamientos y actitudes de los docentes de la licenciatura. Estos documentos fueron aprobados por el Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Administrativas y Tecnologías Digitales (UNICACH, 2022a, 2022b).

Referente a la actualización de planes de estudio, la normativa institucional establece que se podrá realizar a partir de tener una primera generación de egresados, al igual que las evaluaciones externas con organismos certificadores, que para el caso de nuestro programa educativo se realizará en este año 2023 con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (UNICACH, 2018b).

### *Perfil de los Estudiantes y Agentes Educativos*

En el semestre agosto – diciembre 2023, la matrícula total de la Licenciatura en Marketing Digital fue de 255 alumnos, distribuidos en los semestres 1º, 3º, 4º, 5º y 7º (las convocatorias generalmente son anuales). Para atender al alumnado se cuenta con 22 docentes, de los cuales cinco tienen contrato de tiempo completo y el resto de asignatura (Sistema de Información Estadística Institucional UNICACH, 2023).

Para conocer el perfil de los estudiantes de este programa educativo, se construyó una encuesta, compuesta por 24 preguntas, agrupadas en datos demográficos, situación laboral, situación académica e infraestructura tecnológica. Para el caso de los docentes, se utilizó como referencia el DigComp, este es un instrumento que propone el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente, con el objetivo de recoger y describir las

competencias digitales de los docentes, puesto que estas son esenciales para la función del docente en línea (Redecker, 2020). Como respuesta a la invitación a contestar estos instrumentos, se logró la participación de 142 estudiantes, es decir, el 55%, y 22 docentes, lo que representa el 100% de la población de este sector. A continuación, se presenta el análisis de los datos recogidos:

## **Perfil de los Estudiantes de la Licenciatura en Marketing Digital**

### ***Datos Demográficos***

De los 142 encuestados, se tiene que el 57.7 % son mujeres y el 42.3% son hombres. Las edades son diversas, el porcentaje más alto es el de la población que se encuentra entre los 19 y 25 años, siendo este porcentaje de 47.9%, seguida por el grupo que tiene de 26 a 35 años que representa el 26.1%, los mayores de 36 años representan el 19% y solo el 7% tiene menos de 18 años. De estos datos hay que destacar que el 56.9%, son jóvenes en el rango de edad que generalmente tienen los estudiantes de licenciatura (18-25 años) y el 43.1% de la muestra son mayores a ese rango; es claro que se tienen dos perfiles de estudiantes dentro de los grupos académicos.

Respecto al lugar de residencia, se encontró que, de los 142 alumnos encuestados, 119 (83.8%) radican en el estado de Chiapas, específicamente, 72 (50.7%) en Tuxtla Gutiérrez, 47 (33%) están en diferentes municipios del estado de Chiapas, 21(14.7%) en otros estados de México y 2 (1.4%) en el extranjero, específicamente, de Honduras y Belice. La distribución de los estudiantes tiene relación, entre otros factores, al alcance de la estrategia publicitaria que se maneja en medios digitales.

### ***Situación Ocupacional***

Conocer la situación ocupacional de los estudiantes de la licenciatura es trascendental, puesto que los estudiantes adultos se enfrentan a situaciones externas que pueden contribuir al abandono de sus estudios, como la falta de tiempo por compromisos laborales y familiares (Beltrán, et al., 2020). Por ello, a continuación, se presenta el análisis sobre la situación ocupacional de los estudiantes de este programa educativo.

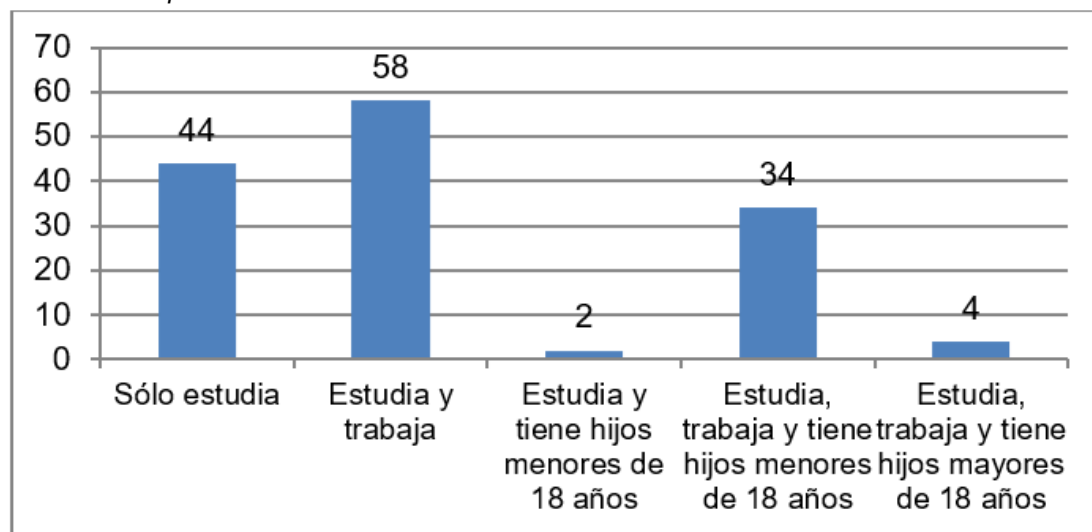
En la revisión de los datos, se encontró que 97 (68.3 %) de los 142 estudiantes encuestados no sólo estudian, sino que, además tienen otras actividades que demandan

tiempo, como una jornada de trabajo y/o el cuidado de los hijos o familia y solo 45 (31.6%) de los estudiantes se dedican exclusivamente a las actividades académicas. En la figura 1 se puede observar que gran parte de la población de la Licenciatura en Marketing Digital, tienen otros compromisos además de los académicos.

De los 96 (67.6%) estudiantes que reportaron que estudian y trabajan (con y sin hijos), se les preguntó cuántas horas diarias trabajan y se encontró que 82 (57.7%) de ellos trabajan 8 horas o más. Es decir, un alto porcentaje de los estudiantes adscritos a este programa educativo trabajan al menos 8 horas, lo que reduce la posibilidad de realizar alguna actividad de manera simultánea con sus compañeros o asesor. Si bien, la modalidad virtual no exige comunicación sincrónica (Ibáñez, 2020), algunas veces, es necesidad de los estudiantes tener un espacio para aclarar dudas e interactuar con el docente. Para subsanar este requerimiento se realizan videoconferencias informativas, en las que se conectan sólo aquellos que pueden, éstas se graban y comparten en la plataforma para que todos puedan consultarla cuando lo consideren conveniente. El detalle puede verse en la figura 2.

**Figura 1**

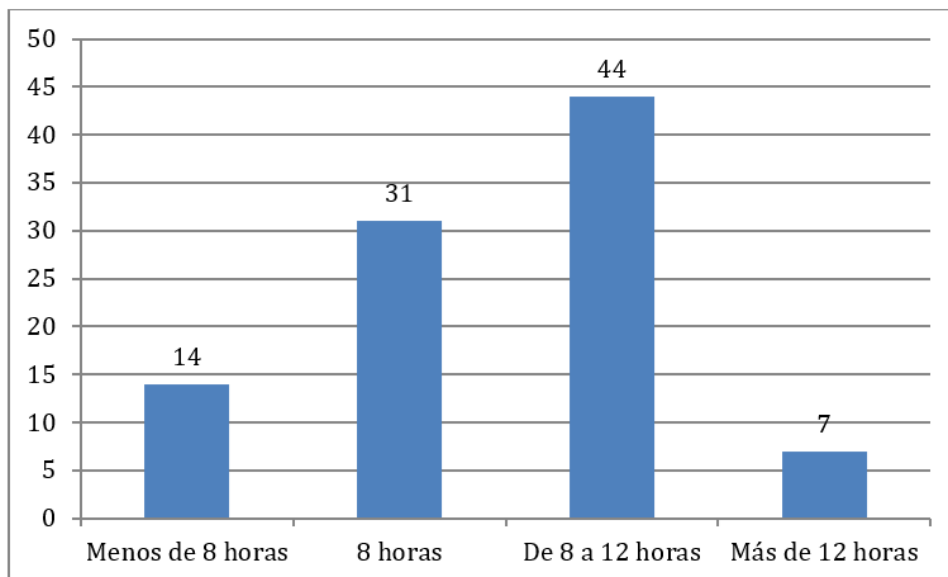
*Situación ocupacional de los estudiantes*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 2**

*Horas de jornada laboral de los estudiantes*

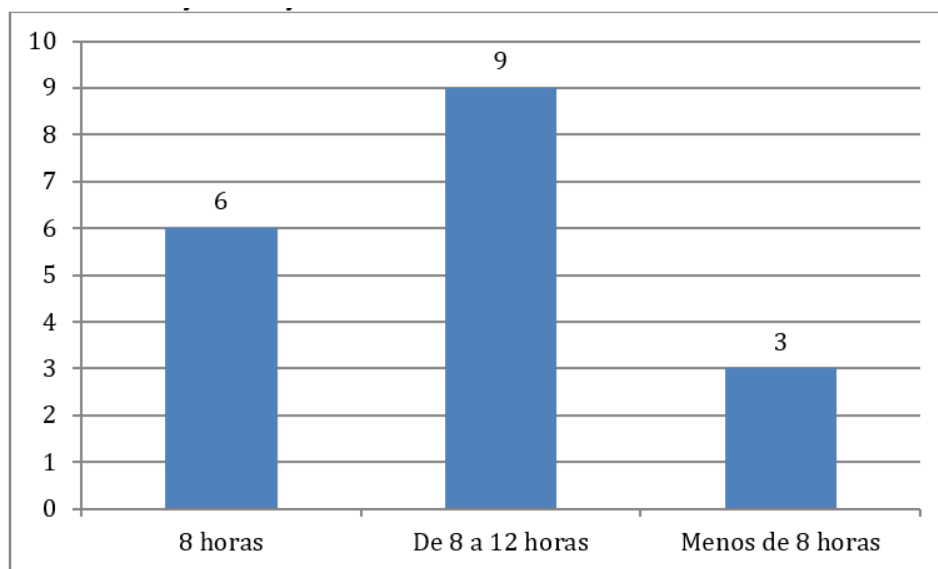


*Nota.* Elaboración propia.

De manera particular, la figura 3 muestra que 18 de los participantes en la encuesta son mujeres que estudian, trabajan y además tiene hijos menores de edad, lo que representa un grupo de estudiantes vulnerables, debido a la cantidad de compromisos externos que tienen, mismos que pueden influir en su rendimiento académico y la continuidad de sus estudios.

**Figura 3**

*Horas de trabajo de mujeres estudiantes*



*Nota.* Elaboración propia.

### ***Formación Académica***

Referente a la formación académica previa de los estudiantes, se encontró que hay 59 (41.5%) de estudiantes que ya cuentan con una licenciatura e incluso un posgrado y que por diferentes razones estudian este programa educativo y 83 (58.5%) de los encuestados cuentan únicamente con el bachillerato terminado, pueden verse los detalles en la figura 4.

De los 48 estudiantes que ya cuentan con una licenciatura, se encontró que el área de conocimiento donde provienen mayor cantidad de alumnos es de Ciencias Sociales, Administración y Derecho, por lo que, se observa que se mantiene la línea de formación académica.

### ***Infraestructura Tecnológica y Habilidades Digitales de los Estudiantes***

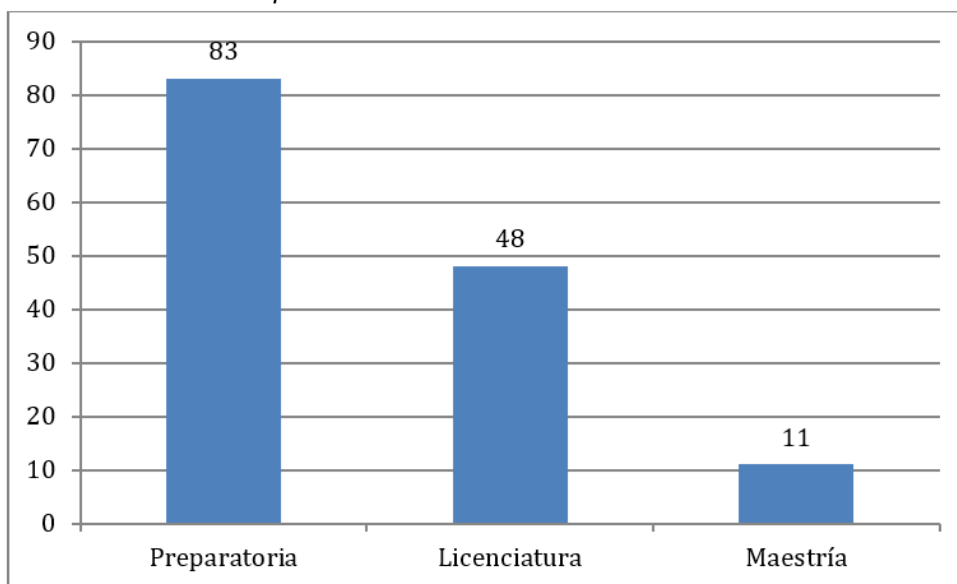
Considerando que la educación virtual es un modelo que requiere de recursos tecnológicos obligatorios como una conexión a internet, un equipo de cómputo y una plataforma educativa (Ibáñez, 2020), en los requisitos de ingreso al programa educativo, se hace explícito el requerimiento de los dos primeros, ya que la plataforma educativa la proporciona la universidad.

No obstante, en el transcurso de los semestres los equipos de los estudiantes fallan, se descomponen, son robados, vendidos, etc., por lo que, no siempre cuentan con lo que se requiere y es importante saber con qué cuentan. Afortunadamente, se encontró que 132(93%) de los estudiantes cuentan con al menos una computadora, de escritorio o portátil y sólo 8(7%) utilizan únicamente su teléfono celular para realizar sus actividades académicas. Además, muchos de ellos cuentan con otros dispositivos que les ofrecen otras prestaciones, en la tabla 3 pueden observarse las diferentes combinaciones de dispositivos con los que cuentan los alumnos.



**Figura 4**

*Formación académica previa de los estudiantes*



*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 3**

*Dispositivos con los que cuentan los alumnos*

Dispositivos tecnológicos	Cant. Estudiantes
Laptop, Teléfono celular	60
Computadora de escritorio, Teléfono celular	12
Laptop	11
Laptop, Teléfono celular, Impresora	10
Teléfono celular	8
Computadora de escritorio, Laptop, Teléfono celular	7
Computadora de escritorio, Laptop, Teléfono celular, Impresora	7
Laptop, Teléfono celular, Tableta, Impresora	7
Computadora de escritorio, Laptop, Teléfono celular, Tableta, Impresora	6
Laptop, Teléfono celular, Tableta	6
Computadora de escritorio, Laptop, Teléfono celular, Tableta	2
Teléfono celular, Tableta	2
Computadora de escritorio	1

Computadora de escritorio, Laptop	1
Computadora de escritorio, Teléfono celular, Impresora	1
Laptop, Impresora	1

*Nota.* Elaboración propia.

Respecto a los lugares desde donde los estudiantes se conectan, se encontró que el 95.8% lo hace desde su hogar, además de otros lugares como el trabajo (37.3%), espacios públicos (11.3%) o de casa de familiares y amigos (16.9%).

### ***Aprendizaje Virtual***

Debido a que la modalidad virtual funciona de manera asíncrona, el proceso de aprendizaje ocurre a través de las actividades y los materiales que se comparten por medio de la plataforma Moodle. Por ello, se preguntó respecto a las herramientas digitales que generalmente usan para aprender, es decir, los formatos en los que prefieren la información, destacando los siguientes: las presentaciones (76.1%), los videos/audios (84.5%), carteles digitales y mapas mentales (60.6%) y a través de actividades en la plataforma de aprendizaje (60.6%).

Una característica importante en la educación virtual es que los estudiantes desarrollen habilidades, destrezas y conocimientos a través de internet, organizando su tiempo y ritmo de aprendizaje, esto los convierte en estudiantes autodidactas (Navarro y Texeira, 2011). En ese sentido, se encontró que 134 (94%) alumnos se consideran autodidactas, lo que representa un gran avance en el logro de esta competencia.

### ***Motivaciones***

Respecto a las motivaciones por las cuales ellos eligieron estudiar una licenciatura en línea, se encontró que las razones con mayor índice de elección fueron las siguientes: porque necesito formarme en esta área del conocimiento (85.1%); porque ofrece libertad de horarios (73.9%); porque no requiere que me traslade a la universidad (52.8%); porque es económico (37.3%) y porque me interesa la licenciatura y sólo se imparte en la modalidad virtual (29.6%).

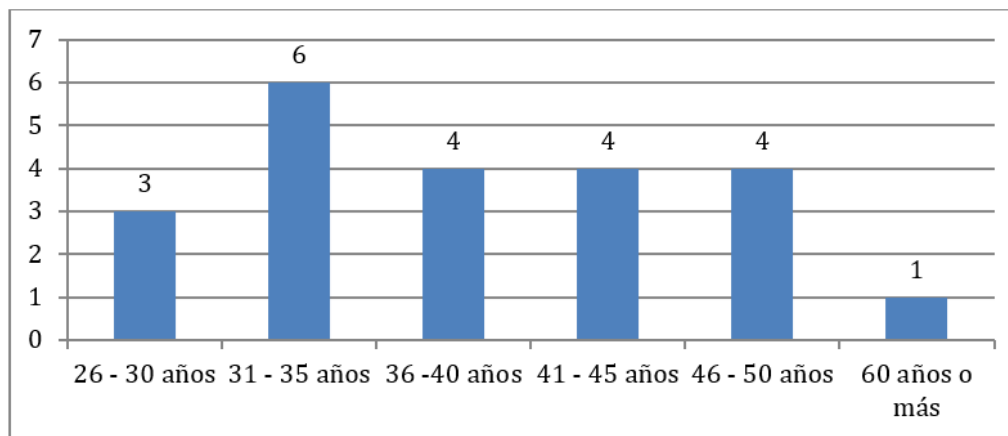
## Perfil de los Docentes de la Licenciatura en Marketing Digital

### *Características Demográficas y Profesionales de los Docentes*

La plantilla de la Licenciatura en Marketing Digital está compuesta por 22 docentes, de los cuáles 9 son mujeres y 13 hombres, sus edades se concentran en su mayoría en el rango de los 26 a los 40 años; la figura 5 muestra el detalle.

**Figura 5**

*Edad de los docentes*

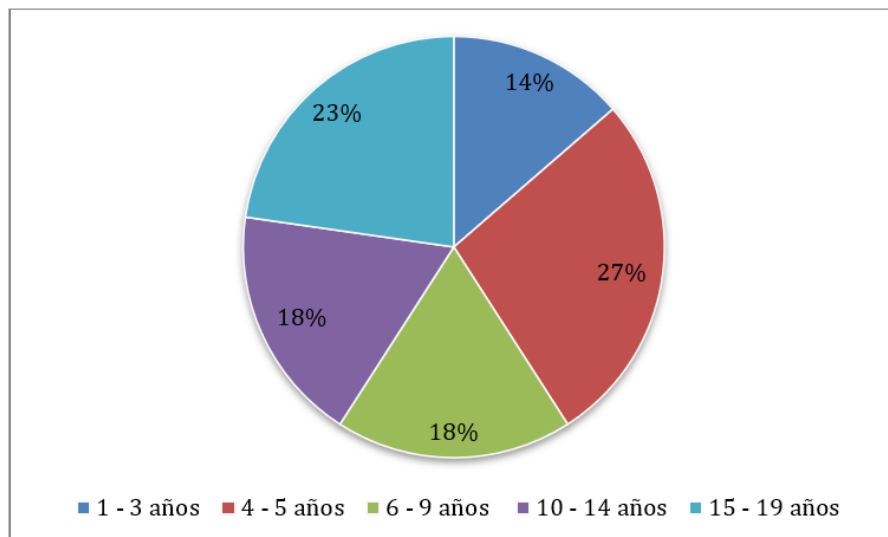


*Nota:* Elaboración propia

La docencia virtual permite que los participantes trabajen de manera remota desde diferentes espacios, por lo que, se tiene que los docentes están ubicados en 4 diferentes ciudades del estado de Chiapas: Tuxtla Gutiérrez, Villaflores, Villa Corzo y San Cristóbal de las Casas. En cuanto a la modalidad de contratación, el programa educativo cuenta con 5 profesores de tiempo completo y 17 de asignatura. Esta plantilla permite que la mayoría de las acciones de tutorías sean absorbidas por los docentes de tiempo completo y de medio tiempo, así como la función de dirección de tesis e investigación.

### **Experiencia docente**

En cuanto a la experiencia docente, se tiene que el 51.1% de los docentes tiene de 1 a 9 años de experiencia docente y el 40.9% tienen más de 10 años de experiencia (ver figura 6). En este segundo grupo se encuentran los docentes de tiempo completo.

**Figura 6***Años de experiencia docente*

*Nota:* Elaboración propia.

Referente a la cantidad de cursos virtuales que los docentes imparten actualmente, se tiene que 17 de ellos imparten entre el 75% y el 100% de cursos en línea, es decir, son docentes que mayormente están haciendo trabajo virtual; 4 docentes se posicionan en el rango de 51-75% y sólo un docente tiene sólo el 10% de los cursos que imparte en línea.

Además, los años de experiencia docente virtual están en los siguientes rangos: 45.4% (10) de los docentes con experiencia de 1 a 3 años, 41% (9) de 4 a 5 años, 9% (2) tienen de 6 a 9 años y 4.5% (1) tienen 15 años trabajando en esta modalidad. Es decir, se cuenta con un 55.5% de docentes con más de 4 años de experiencia de trabajo como docente en línea, lo que da fortaleza al trabajo de enseñanza virtual y al proceso de aprendizaje.

### **Formación de docentes virtuales**

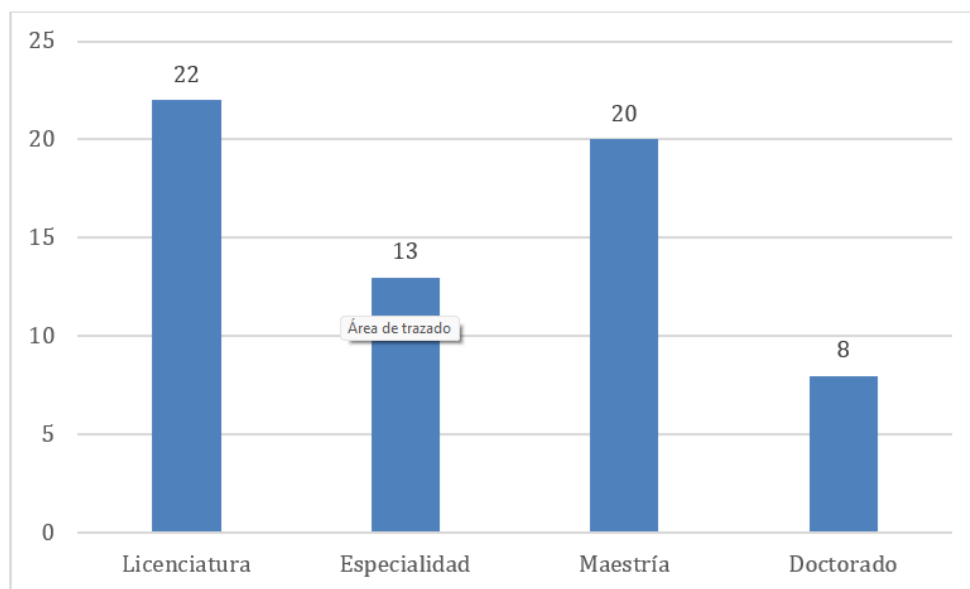
La formación de docentes virtuales es una necesidad constante del programa educativo, no es común encontrar docentes con experiencia en esta modalidad. Por lo que, se ha desarrollado el Diplomado en Formación Docente para la Educación en Línea (Departamento de Educación Continua UNICACH, 2023), mismo que debe cursar el personal académico de nuevo ingreso al equipo docente. Además, se tiene un programa de capacitación que se realiza en los períodos intersemestrales, donde los docentes toman cursos obligatorios que los capacitan o actualizan en el uso de diferentes herramientas y en procesos para el trabajo de la docencia virtual.

## Habilitación docente

En cuanto a la formación profesional docente, se tiene que el 90% de los docentes tienen maestría, algunos cuentan también con una especialidad y 36% cuentan con grado de doctor, tal como puede verse en la figura 7.

**Figura 7**

*Habilitación docente*



*Nota:* Elaboración propia.

## Autopercepción sobre el dominio de Competencias Digitales del Agente educativo virtual

### *Habilidades Tecnológicas*

Para conocer las habilidades tecnológicas de los docentes, se les preguntó sobre su percepción respecto a estas y se encontró que, de manera general, ellos afirman que les resulta fácil trabajar con computadoras y otros dispositivos electrónicos, además consideran que utilizan internet de forma extensa y competente. También se definen como personas curiosas por utilizar nuevas aplicaciones, programas y recursos digitales. También se les solicitó a los participantes que evaluaran su competencia digital docente, de acuerdo a la escala que marca la encuesta de DigComp, obteniendo como resultado que sólo 1(4.5%) docente se reconoce con el nivel de principiante, 2(9%) como exploradores de la tecnología y 9(41%) se considera capaz de integrar la tecnología en sus actividades, otros 9(41%) docentes se consideran expertos y 1(4.5%) se considera líder en tecnología.

### ***Compromiso Profesional***

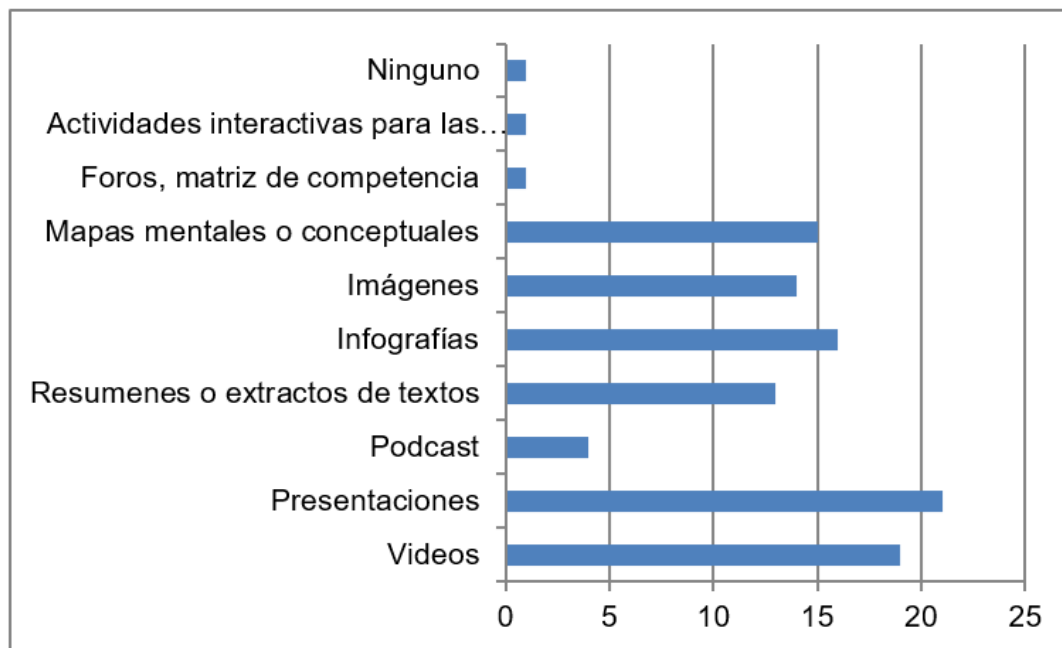
Para conocer el compromiso profesional de los docentes, se preguntó utilizan de manera sistemática diferentes canales digitales para mejorar la comunicación con los estudiantes y compañeros; si además utilizan tecnologías digitales para trabajar con colegas. También se cuestionó si los docentes invierten tiempo en el desarrollo de habilidades de docencia digital y la participación en cursos de formación en línea. De estos cuestionamientos, de manera generalizada, los docentes de la licenciatura en marketing digital aseguraron cumplir con estas afirmaciones y ejecutar estas acciones de manera activa.

### ***Uso y diseño de recursos digitales***

En relación a la utilización de contenidos digitales, los docentes declararon utilizar diferentes estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar y/o modificar diferentes recursos digitales, además de crear los propios para cubrir las necesidades académicas de los estudiantes. Esta diversidad de materiales, está directamente relacionada con la estrategia que se han implementado de manera colegiada y desde la coordinación del programa educativo, donde se han establecido parámetros de diversidad de recursos educativos que se comparten en cada Unidad de Aprendizaje (UNICACH, 2022c), siendo los que se muestran a continuación:

- Grabar 1 video introductorio por cada unidad de competencia
- Al menos el 40% de los recursos educativos de cada Unidad de Aprendizaje deben ser desarrollados por el docente.
- No deberán establecerse actividades de sólo lectura, se deben integrar de manera complementaria algunos de los siguientes recursos digitales elaborados por el docente:
  - Infografía, presentación, mapa mental, podcast, vídeo, vídeo interactivo, quizz, recurso de gamificación, glosario, e-libros.

Siguiendo estos parámetros establecidos, los formatos más utilizados en los que, los docentes han desarrollado material para sus Unidades de Aprendizaje son: las presentaciones, los vídeos, seguidos de infografías, mapas mentales e imágenes, es decir, se encuentra un fuerte contenido visual, el detalle puede verse en la figura 8.

**Figura 8***Formatos de material didáctico más desarrollados*

*Nota:* Elaboración propia.

Para lograr esta diversidad de materiales se han implementado estrategias de capacitación para los docentes en el uso de software especializado, logrando así que los materiales didácticos que se comparten en la plataforma sean más atractivos y que exista diversidad. Sin embargo, esto ha sido un proceso de mejora continua, tanto en la actualización de las Unidades de Aprendizaje, como en el desarrollo de las habilidades digitales de los docentes.

### ***Interacción en Entornos Colaborativos***

Referente a la interacción en entornos colaborativos, se preguntó sobre si supervisan las actividades e interacciones de los estudiantes en estos entornos en línea que se emplean y todos los docentes afirman realizarlo. Estas acciones de revisión de los entornos colaborativos, están generalmente vinculadas a la evaluación, ya que la participación en foros y wikis también es evaluada por el docente. En el caso de la interacción en Foros de dudas de estudiantes, donde el docente es el que debe responderles, se verifica que se cumpla con la atención en tiempo y forma, a través del instrumento evaluación de pares docentes que promueve la misma institución educativa (UNICACH, 2021).

Además, todos los docentes mencionaron que promueven con sus estudiantes el uso de tecnologías digitales y también las emplean para colaborar, planificar, adquirir información y desarrollar proyectos.

## **Evaluación**

La forma en que evalúan los docentes del programa educativo es central en el proceso de aprendizaje, pues es el momento en el que se confirman o ajustan los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Por ello, se tiene que el 100% de los docentes monitorean el progreso de sus estudiantes durante el tiempo que imparten su Unidad de Aprendizaje, analizando los resultados que obtienen en cada actividad con el objetivo de identificar a aquellos que necesitan apoyo adicional.

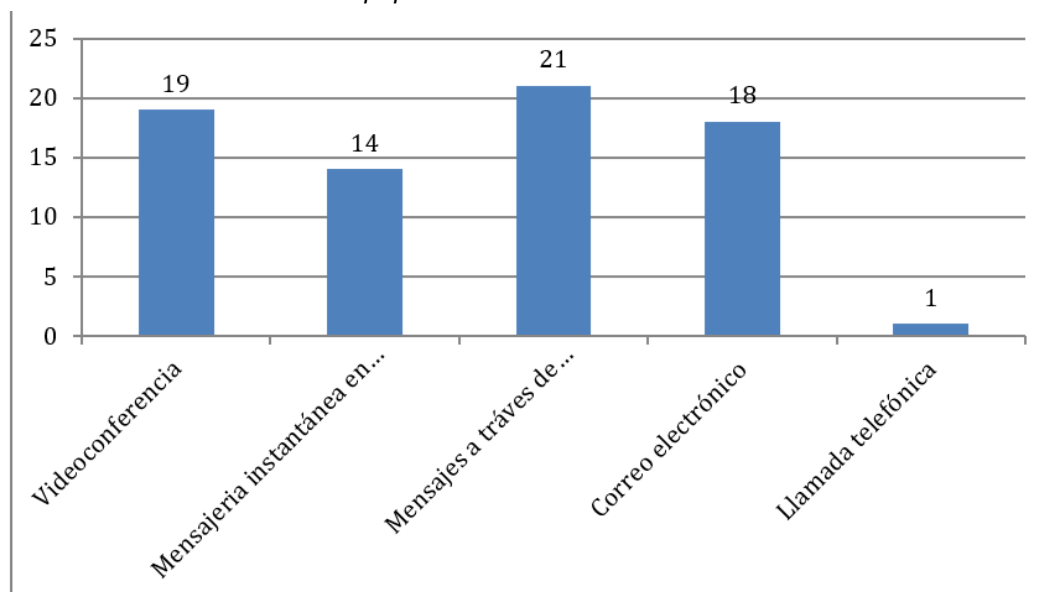
Las actividades de evaluación están directamente relacionadas con las acciones de tutorías, ya que, cuando el docente identifica a un estudiante que no entrega actividades, no ingresa a la plataforma o que en el acumulado de sus evaluaciones tiene posibilidad de reprobación, se canaliza con el tutor del grupo al que pertenece, para generar estrategias que permitan que el estudiante mejore su rendimiento académico.

En cuanto a la forma de evaluación y retroalimentación, de manera generalizada, todos los docentes evalúan con el apoyo de una rúbrica sistematizada configurada en la plataforma educativa, además, como lineamiento de trabajo, todos los docentes deben escribir la retroalimentación para cada estudiante en la plataforma. De manera adicional, 12(54.5%) docentes mencionan que utilizan una variedad de formatos digitales para proporcionar la retroalimentación: como podcast, videoconferencias o vídeos.

## **Comunicación con los estudiantes**

La comunicación del docente virtual con los estudiantes ocurre a través de la computadora (Comunicación Mediada por Computadora, CMC); este tipo de comunicación hace posible la interacción virtual, misma que puede ser síncrona o asíncrona. Dentro de sus principales herramientas están: los foros, los chats, videoconferencias, mensajería instantánea, correo electrónico, entre otros (Arrufat, 2008). En ese sentido, se tiene que los docentes utilizan varios medios de comunicación con sus estudiantes, sobresaliendo los mensajes a través de la plataforma educativa, seguida por la utilización de software para videoconferencia, entre otros, tal como puede verse en la figura 9.



**Figura 9***Medios de comunicación más populares*

*Nota:* Elaboración propia.

### Otros Agentes Educativos

Para la operación del programa educativo, se cuenta con el apoyo de la Dirección de Desarrollo e Innovación Curricular, específicamente del Departamento de Innovación Educativa, y de la Dirección de Tecnologías de Información y Comunicaciones a través de su Departamento Web. El Departamento de Innovación Educativa, se conforma actualmente por 3 personas, una jefa de departamento con más de 15 años de experiencia en educación virtual, la jefa de Oficina de Desarrollo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje y el jefe de la Oficina de Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos; los dos últimos con más de 3 años de experiencia en su área. Sus perfiles profesionales están relacionados con el área computacional, de educación en espacios virtuales y de diseño gráfico. Si bien, el Departamento de Innovación Educativa, tiene asignadas actividades que atienden a toda la universidad, en específico, sus funciones con la Lic. en Marketing Digital las perciben de la siguiente manera:

- Gestión tecnológica, administración de la plataforma educativa y capacitación de los docentes.
- Colaborar para que la experiencia de los estudiantes virtuales sea más agradable, incluyendo elementos visuales en el material educativo con orden y sentido estético.

- Virtualizando y actualizando contenidos de la plataforma educativa de la Lic. en marketing digital.

Para la gestión de la plataforma educativa de la Licenciatura en Marketing Digital, los Departamentos tienen distribuidas sus responsabilidades de la siguiente forma:

- El Departamento Web se encarga de administrar, configurar, dar mantenimiento y hacer los respaldos establecidos, a la instancia en donde se encuentra el servidor que aloja a la plataforma; además de la instalación de las nuevas versiones de Moodle y de la creación y mantenimiento a la Base de Datos.
- El Departamento de Innovación Educativa se encarga de gestionar la plataforma educativa, que comprende: gestión de usuarios, gestión de categorías y cursos, virtualización de contenidos y configuración de actividades para los programas educativos a distancia, gestión de plugins, personalización de la plataforma, gestión de las actualizaciones y prueba de nuevas versiones. En la parte pedagógica este departamento provee de capacitación a docentes y alumnos en el uso de la plataforma, revisa y retroalimenta los guiones instruccionales de las UA, entre otras actividades.

### **Indicadores de desarrollo de la educación virtual**

De acuerdo con el Sistema de Seguimiento de Indicadores Escolares UNICACH (2023), se observa un crecimiento en la matrícula de cada generación de estudiantes de la Licenciatura en Marketing Digital, y se percibe una mejora en los indicadores de trayectorias escolares. Con convocatorias anuales (excepto el ciclo 2019-2, que tuvo convocatoria semestral), la matrícula de nuevo ingreso se ha incrementado, pasando de 36 estudiantes inscritos en la primera generación hasta llegar a 108 aspirantes aceptados en 2023; es decir, un incremento del 200% en matrícula de nuevo ingreso. Manteniendo un incremento sostenido en cada convocatoria de los semestres agosto-diciembre, no así cuando los ingresos son en el período febrero-junio, como el caso de la 2a y 6a generación que presentaron un ingreso menor comparado con el semestre anterior tal como se muestra en la tabla 4.

**Tabla 4***Ingresos de alumnos a la Licenciatura en Marketing Digital*

Ciclo de ingreso	Generación	Nuevo ingreso	Retención a 1 año	
Agosto - diciembre 2018	1a	36	12	33%
Febrero - junio 2019	2a	28	7	25%
Agosto - diciembre 2019	3a	53	20	38%
Agosto - diciembre 2020	4a	96	39	41%
Agosto - diciembre 2021	5a	75	42	56%
Febrero - junio 2022	6a	16	4	25%
Agosto - diciembre 2022	7a	106	62	58%
Agosto - diciembre 2023	8a	108	-	-

*Nota.* Sistema de Seguimiento de Indicadores Escolares UNICACH (2023).

Para la UNICACH (2017), la retención escolar se refiere a los alumnos de una cohorte generacional que permanecen en el programa educativo después de un año de haber iniciado; en ese sentido, la tabla 4 se muestra que se ha logrado incrementar paulatinamente la retención de los estudiantes durante su primer año de estudios, pasando de 33% de la primera generación a evitar que el 58% de los alumnos en la 7ª generación abandonen la licenciatura durante los primeros dos semestres de la misma.

Como menciona Sánchez (2008), incluso cuando las causas de la deserción estudiantil pueden ser inherentes de los estudiantes y de su entorno, también influyen de manera directa o indirecta los factores de la institución y de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Como se puede observar en la tabla 5, las primeras dos generaciones tuvieron el mayor abandono escolar, paulatinamente se ha disminuido el índice de la deserción. Esto gracias a la experiencia adquirida, los esfuerzos académicos colegiados al realizar la revisión y actualización de unidades de aprendizaje, secuencias didácticas, recursos educativos multimedia, además del desarrollo de lineamientos que regulan la interacción entre docentes y estudiantes y de procedimientos relacionados con la atención estudiantil y sus trayectorias (Sistema de Seguimiento de Indicadores Escolares UNICACH, 2023).

Estos ajustes se ven reflejados en la disminución de la deserción por reprobación en los últimos 3 períodos a 0%, lo que no quiere decir que los alumnos no reprobren, si no que las estrategias de seguimiento y acompañamiento en los procesos para subsanar

las Unidades de Aprendizaje reprobadas son más eficientes y las razones de las bajas son otras diferentes a las académicas.

**Tabla 5***Deserción escolar de la Lic. en Marketing Digital*

Ciclo de ingreso	Generación	Ingreso	Deserción					
			Reprobación	Otras causas	Total			
Ago - dic 2018	1ª	36	5	14%	22	61%	27	75%
Feb - jun 2019	2ª	28	14	50%	8	29%	22	79%
Ago - dic 2019	3ª	53	25	47%	9	17%	34	64%
Ago - dic 2020	4ª	96	16	17%	18	19%	34	35%
Ago - dic 2021	5ª	75	0	0%	12	16%	12	16%
Feb - jun 2022	6a	16	0	0%	8	50%	8	50%
Ago - dic 2022	7a	106	0	0%	22	21%	22	21%
Ago - dic 2023	8a	108	-	-	-	-	-	-

*Nota.* Sistema de Seguimiento de Indicadores Escolares UNICACH (2023).

Derivado de los esfuerzos mencionados, se ha mejorado también la eficiencia terminal, en la generación de recién egreso (3ª), el 21% de sus estudiantes culminó sus estudios en el tiempo normal que considera el plan de estudios, en la 1ª y 2ª generación dos estudiantes se rezagaron y egresaron un semestre después de lo contemplado. Respecto a la titulación, se requieren mayores esfuerzos en la fase de consolidación de sus estudios para que el proceso de titulación sea más ágil al contar con los elementos necesarios para realizarlo como es el caso de la tesis u otro documento recepcional contemplado por el plan de estudios para titularse (tabla 6).

**Tabla 6***Eficiencia terminal y titulación*

Ciclo de ingreso	Generación	Ingreso	Eficiencia terminal	Egreso por matrícula	Titulados
Ago - dic 2018	1a	36	5	14%	3
Feb - jun 2019	2a	28	2	7%	0
Ago - dic 2019	3a	53	11	21%	0

*Nota.* Sistema de Seguimiento de Indicadores Escolares UNICACH (2023).

## Conclusiones

Después de 9 años de haberse implementado la Maestría en Tecnología Educativa como la primera propuesta de educación virtual de la universidad y de 5 años de funcionamiento de la Licenciatura en Marketing Digital, no se han generado más programas educativos en esta misma modalidad, aunque el proyecto sigue latente como parte de los ejes de desarrollo de la actual gestión rectoral. Es necesario evaluar los avances y retos presentados por los programas educativos para identificar áreas de oportunidad que faciliten la implementación de nuevas propuestas.

Es evidente la falta de lineamientos institucionales que guíen las funciones, roles y alcances de los actores involucrados en la modalidad virtual reconociendo con ello las diferencias en operatividad y gestión administrativa en comparación con programas educativos presenciales. Además, es latente la necesidad de contar con un modelo educativo institucional que considere la modalidad virtual, a fin de tener directriz en la enseñanza y el aprendizaje generados en la universidad, con la delimitación de principios, metodologías y estrategias acordes en este caso.

Se visualiza la necesidad de formación constante de los docentes virtuales, ya que existen características y habilidades necesarias que deberán desarrollarse en colaboración con la institución, y que su actualización deberá estar acorde al desarrollo tecnológico y los procesos educativos adoptados por la misma. Las diferentes funciones de los docentes virtuales, se van construyendo a la medida de las necesidades y capacidades del programa educativo, como el caso de las tutorías.

La comprensión del perfil de los estudiantes es esencial para entender las circunstancias bajo las cuales los alumnos están realizando su proceso de formación, estas características marcan la pauta para poder generar estrategias que aporten a la retención y acreditación de los contenidos de las unidades de aprendizaje, como los horarios para realizar las sesiones sincrónicas, los lineamientos de comunicación y compromisos entre docente, estudiantes y personal administrativo de la Licenciatura.

Existe una curva de aprendizaje en todo aquel agente educativo que se suma a colaborar en el programa educativo virtual, en este sentido es primordial contar con normativa, lineamientos y procesos delimitados que clarifiquen el papel a desempeñar y las áreas con las que tendrá interacción.

Es vital para el funcionamiento del programa educativo, mantener una comunicación y relación de trabajo estrecha con las áreas de apoyo tecnológico y pedagógico que sustentan la plataforma durante cualquier etapa en la que se encuentre el programa educativo, desde el diseño del plan de estudios hasta la operatividad diaria.

La Licenciatura en Marketing Digital, como pionera en la educación virtual de pregrado en la UNICACH, con el apoyo de las unidades administrativas y tecnológicas ha desarrollado la infraestructura necesaria para su operatividad. Las Instituciones Públicas de Educación Superior que inicien proyectos de este tipo, deberán estructurar equipos de trabajo multidisciplinarios que incluyan pedagogos, tecnólogos, docentes y cuerpo directivo para que el proyecto pueda desarrollarse.

## Referencias

- Arrufat, M. J. G. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-16.
- Beltrán Baquerizo, Gina Esmeralda, Amaiquema Márquez, Francisco Alejandro y López Tobar, Fanny Raquel. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316-321. Epub 02 de agosto de 2020. URL: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400316&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316&lng=es&tlng=es).
- Departamento de Educación Continua UNICACH. (s.f.). *Diplomado en Formación Docente Para la Educación en Línea* 9. <https://cec.unicach.mx/index.php?p=page&v=NDQ=>
- Estrada, B. y Pinto, A. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184. DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131>
- Ibáñez, Fernanda (2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? *Institute for the Future of Education Tecnológico de Monterrey* URL. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>
- Navarro, E., y Texeira Bondelas, A. (2011). Constructivismo en la Educación virtual. *Didáctica, innovación y multimedia*, (21), 0001-8.
- Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores URL: [https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco\\_europeo\\_para\\_la\\_competencia\\_digital\\_de\\_los\\_educadores.pdf](https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf)
- Sánchez, M. C. (2008). Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1), 1-32.

- Sistema de Información Estratégica Institucional UNICACH. (2023). *Facultad de Ciencias Administrativas y Tecnologías Digitales*. Recuperado de Base de datos Sistema de Información Estratégica Institucional UNICACH.
- Seguimiento de Indicadores Escolares UNICACH. (2023). *Módulo de Seguimiento de Indicadores Escolares*. Recuperado de Base de datos Seguimiento de Indicadores Escolares UNICACH.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (s.f.). Dirección de Educación Virtual. Secretaría Académica. <https://academica.unicach.mx/index.php?p=page&v=Mjl=>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (s.f.). Dirección de Desarrollo e Innovación Educativa. Secretaría Académica. <https://academica.unicach.mx/index.php?p=page&v=NQ==>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2012). Modelo educativo UNICACH visión 2025. [https://www.UNICACH.mx/\\_archivos/Modelo\\_Educativo.pdf](https://www.UNICACH.mx/_archivos/Modelo_Educativo.pdf)
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2017). Indicadores educativos. <https://siia.unicach.mx/siei/assets/pdf/indicadores.pdf>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (2018a) Manual de Organización. URL: <https://sg.UNICACH.mx//views/images/source/Normatividad/MANUAL%20DE%20ORGANIZACION%202018.pdf>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (18 de abril de 2018b). Plan de estudios de la Licenciatura en Marketing Digital. <https://drive.google.com/file/d/1179m3c5o8Jg9UIMqunZfbz-b9qdVx-DzQ/view?usp=sharing>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2019). Plan de desarrollo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Tecnologías Digitales. [https://dgpe.unicach.mx//views/images/source/PD\\_FECATD\\_19\\_23.pdf](https://dgpe.unicach.mx//views/images/source/PD_FECATD_19_23.pdf).
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2022a). Código de ética. <https://marketing.unicach.mx/index.php?p=page&v=Mzc=>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2022b). Protocolo de participación. <https://marketing.unicach.mx/index.php?p=page&v=MzU=>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2022c). Parámetros para recursos educativos <https://marketing.unicach.mx/index.php?p=page&v=NTA=>

# Capítulo 6

## Implementación de la Plataforma MyELT en la Enseñanza del Inglés: Políticas y Experiencias en la BUAP

Mtro. Héctor Fernández Cuevas<sup>13</sup>

### Resumen

La investigación analiza la plataforma educativa MyELT en la BUAP, estudiando políticas, legislación y experiencias de usuarios en la enseñanza del inglés. Se evalúa el marco legal y educativo que permitió su uso y las consecuencias de su implementación. El texto busca explorar y comprender la relación entre plataformas digitales y educación a distancia en contextos presenciales, vinculada a políticas institucionales específicas. Los hallazgos podrían influir en la enseñanza del inglés en universidades estatales.

**Palabras clave:** Educación a distancia, Políticas institucionales, Experiencia de usuario, Plataformas digitales, MyELT.

### Introducción

En la actualidad, el avance implacable de la tecnología ha propiciado la aparición de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje. La educación a distancia se ha erigido como una herramienta primordial a nivel superior, tanto por su flexibilidad como por su capacidad para superar las barreras geográficas. Ante este panorama, los métodos y plataformas utilizadas para la enseñanza de lenguas extranjeras han experimentado cambios significativos. Este estudio se centra en la implementación de una plataforma específica, MyELT de la editorial *National Geographic*, en la enseñanza del inglés en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

---

<sup>13</sup>Maestro en Ciencias de la Educación. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
[hector.fernandezcu@correo.buap.mx](mailto:hector.fernandezcu@correo.buap.mx)



La BUAP, al igual que otras universidades públicas estatales, se ha adaptado a la creciente tendencia de la digitalización en la educación, particularmente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En este contexto, el uso de MyELT ha adquirido relevancia debido a su potencial para mejorar el aprendizaje del inglés, sin embargo, junto con los beneficios, surgen desafíos relacionados con la accesibilidad, los costos y la efectividad de las políticas institucionales que facilitan su adopción.

Sin embargo, a pesar de las ventajas potenciales de la digitalización, existen desafíos importantes, la accesibilidad y el costo de los recursos digitales son barreras potenciales para algunos estudiantes (Selwyn, 2016). Adicionalmente, las políticas y regulaciones institucionales pueden jugar un papel significativo en la efectividad de la implementación de estas tecnologías (Blin y Munro, 2008).

El propósito principal de este estudio se centra en analizar cómo la implementación de la plataforma educativa MyELT ha reconfigurado la enseñanza del inglés en la BUAP. Esta investigación se alinea directamente con el objetivo específico presentado en la Tabla 1: “Aplicación de recursos tecnológicos en los programas educativos”, que busca rediseñar planes de estudio bajo modalidades mediadas por tecnología, conducentes a la acreditación de competencias tanto profesionales como blandas o transversales.

En el contexto de las políticas y legislaciones universitarias, se explora cómo han sido impulsoras en la adopción de esta plataforma y cuál ha sido la respuesta y experiencia de los usuarios, identificando potenciales beneficios y desafíos de esta modalidad de enseñanza. Esta investigación proporcionará *insights* sobre si MyELT tiene la capacidad de reforzar las modalidades de enseñanza a distancia, aún dentro de un ambiente presencial, y cómo esta implementación se ajusta a las estrategias y metas definidas por la BUAP, como la “Reingeniería Curricular a través del trabajo colegiado de las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular”. (BUAP, 2021)

El estudio se orienta hacia la generación de recomendaciones basadas en datos empíricos que puedan ayudar a las universidades a optimizar la implementación de plataformas como MyELT, en última instancia, se aspira a contribuir al avance de la educación a distancia y a la mejora de las estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto universitario.

## Plataformas Educativas Digitales en la Enseñanza de Idiomas

### ***Transformación Educativa en el Siglo XXI: La Emergencia y Evolución de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje***

La evolución e integración de las plataformas educativas en el sistema educativo contemporáneo pueden rastrearse hasta los primeros años del siglo XXI, este período estuvo marcado por la introducción de metodologías pedagógicas revolucionarias que incorporaron la utilización de diversas tecnologías. Estos avances, en su primera etapa, abarcaban principalmente el uso de *blogs*, programas de acceso a enciclopedias completas y aplicaciones especializadas para el estudio de disciplinas concretas, como medicina, matemáticas o inglés. Estos recursos abrieron nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes interactuar con el contenido de formas nuevas y significativas (Laurillard, 2002).

Aun con estos avances, todavía no se había alcanzado la era de las plataformas que funcionaran bajo el modelo de los *Learning Management Systems* (LMS). Los LMS son sistemas diseñados específicamente para gestionar el conocimiento y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera estructurada, tanto para docentes como para estudiantes. Proporcionan una infraestructura integral que facilita la distribución, gestión y evaluación del contenido educativo, promoviendo una enseñanza más sistemática y uniforme. (Watson y Watson, 2007).

El verdadero cambio en el panorama educativo ocurrió en la década de 2010, cuando las plataformas LMS empezaron a proliferar y a ser adoptadas de manera generalizada en diferentes entornos, desde escuelas privadas y públicas hasta universidades, estas herramientas comenzaron a ganar terreno y a transformar la forma en que se impartía la educación (Brown, 2010). A pesar de que ya existían los LMS con cierta reputación, como *Blackboard* y *Moodle*, fue durante esta década cuando comenzaron a alcanzar un mayor reconocimiento y popularidad, consolidándose como elementos esenciales en el mundo educativo contemporáneo (Bates, 2019).

La aparición de estos sistemas de gestión del aprendizaje no solo transformó la forma de enseñar y aprender, sino que también marcó el comienzo de una nueva era de educación digital interactiva y participativa. Esta transición ha cambiado de manera signi-

ficativa la pedagogía y la práctica educativa, con un impacto duradero en la educación en todos sus niveles (Ally, 2008). Con la llegada de la pandemia provocada por la COVID-19, el uso de plataformas experimentó un auge sin precedentes. Muchas de estas ofrecían un espacio interactivo y atractivo donde los estudiantes podían seguir aprendiendo y practicando sus habilidades, particularmente en asignaturas como el inglés. Entre estas, como *Cambridge LMS (Learning Management System)* y *Elevate de McGraw Hill* proliferaron debido a su facilidad de acceso y las experiencias positivas de los usuarios.

La plataforma *Cambridge LMS*, conocido por su amplia gama de recursos didácticos, se destacó por su robusto contenido interactivo y adaptativo, diseñado para atender a diversas habilidades y estilos de aprendizaje, además permitió a los profesores poder supervisar el progreso de los estudiantes, ajustar el contenido del curso en tiempo real y proporcionar retroalimentación oportuna, a la vez que ofrecía a los alumnos una experiencia de aprendizaje personalizada e interactiva (Cambridge University Press, 2020).

Por otro lado, *Elevate de McGraw Hill*, conocida por sus soluciones de aprendizaje basadas en la investigación, ofreció un entorno de aprendizaje inmersivo con una serie de recursos de enseñanza, incluyendo materiales didácticos, pruebas interactivas y herramientas de seguimiento del rendimiento estudiantil (McGraw Hill, 2021).

Esta plataforma se destacó por su enfoque en el aprendizaje activo, fomentando la participación y la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estas y muchas otras similares, desempeñaron un papel crucial en el mantenimiento de la continuidad educativa durante la pandemia, y continúan modelando el panorama educativo en la era postpandemia.

### ***Ventajas y desafíos en el uso de plataformas digitales para la enseñanza del inglés***

En la última década, el avance tecnológico ha revolucionado el panorama educativo, introduciendo métodos de enseñanza que eran inconcebibles en el pasado, no obstante, muchos docentes y estudiantes en América Latina aún desconocen o tienen acceso limitado a estas nuevas formas de enseñanza, en gran parte debido a las desigualdades socioeconómicas existentes en la región, a pesar de las limitaciones, se observa una tendencia creciente hacia la adopción de tecnología en el ámbito educativo, especialmente en áreas urbanas, donde se utilizan plataformas digitales y otros recursos

tecnológicos para complementar la enseñanza tradicional en el aula (Cobo, 2013). En la educación superior, se ha observado una transición más notable hacia la virtualización del aprendizaje, un cambio acelerado por la pandemia del COVID-19 que obligó a las instituciones educativas a adaptar sus contenidos y métodos de enseñanza al formato en línea (Bates, 2019).

Las universidades y los colegios, que están destinados a cultivar una variedad de habilidades cognitivas en los estudiantes, desde el pensamiento lógico-matemático avanzado hasta la competencia en un segundo o tercer idioma, ahora deben hacer frente a la tarea de traducir estas experiencias de aprendizaje al entorno virtual, presencial y mixto.

No obstante, existe preocupación en el sector educativo sobre los posibles impactos negativos de la virtualización. López y Hernández (2016) advierten que la virtualización podría deshumanizar el proceso de aprendizaje al reemplazar la interacción humana con la interacción con máquinas. Argumentan que las dinámicas sociales y los valores emocionales que surgen de la interacción cara a cara en el aula son difíciles, si no imposibles, de replicar en un entorno virtual, a esto se suma que las barreras socioeconómicas pueden limitar el acceso a la tecnología, lo que podría resultar en la elitización de la educación (Vera, 2018).

A pesar de estos desafíos, la adopción de la educación virtual y el uso de plataformas en formato LMS en la educación superior y otros niveles de educación parece inevitable, por lo tanto, es imperativo que las universidades se adapten y adopten estrategias para abordar las desventajas de la virtualización, tanto en políticas institucionales como en los planes y programas de estudio. Estos desafíos incluyen la capacitación de los docentes en el uso de tecnología, proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder a la educación en línea, mejorar la comunicación entre estudiantes y docentes y utilizar eficazmente las plataformas educativas para la administración de cursos y la evaluación de estudiantes (Bates, 2019).

El uso de plataformas educativas puede fomentar el aprendizaje al proporcionar un entorno virtual en el que los estudiantes pueden practicar y desarrollar sus habilidades en contextos que simulan la vida real. Estas plataformas pueden ofrecer recursos multimedia y colaborativos que permiten a los estudiantes trabajar en equipo en proyectos y resolver problemas de manera interactiva (Lave y Wenger, 1991).

Un estudio de Akyol y Garrison (2011) encontró que el uso de plataformas en un contexto de aprendizaje puede aumentar la motivación, participación y satisfacción de los estudiantes, y mejorar su rendimiento en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza, la integración de plataformas educativas al diseño curricular puede proporcionar un entorno de aprendizaje relevante y significativo para los estudiantes, permitiéndoles ver la relevancia de lo que están aprendiendo y reforzarlo o practicarlo a distancia sin límite de horario o lugar.

A pesar de los desafíos, es esencial que las escuelas y colegios continúen adoptando y adaptándose a la tecnología para mejorar el aprendizaje y garantizar la equidad en el acceso a la educación. En este nuevo panorama, los educadores deben seguir esforzándose por proporcionar experiencias de aprendizaje significativas y emocionantes que mantengan a los estudiantes comprometidos y motivados en su proceso, mediante el uso e implementación de plataformas educativas.

## **Marco Institucional y Políticas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)**

### ***Regulaciones y legislación universitaria en torno a las plataformas educativas digitales***

En el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, la BUAP puso en marcha una serie de estrategias y políticas para crear un marco institucional sólido que permitiera una implementación efectiva de las plataformas educativas. Este enfoque respondió a una necesidad de formar una comunidad educativa altamente profesional y diversa, centrada en la excelencia y la sustentabilidad (BUAP, 2017).

Para lograr esto, la BUAP tomó la iniciativa de fomentar el crecimiento y desarrollo profesional continuo de los docentes y los trabajadores administrativos, con la intención de formar cuadros de alto rendimiento en la docencia, la investigación y la gestión educativa. Este proceso incluyó la provisión de experiencias curriculares enriquecedoras para los estudiantes, orientadas a situarlos en entornos sociales y laborales reales. Además, la universidad se comprometió a aplicar un modelo de desarrollo de investigación inter, multi y transdisciplinaria.

Este enfoque puso de relieve la importancia de la investigación de frontera, impulsando la visibilidad internacional de la Universidad y promoviendo principios de conservación ambiental y ética. La gestión de los recursos humanos, financieros y tecnológicos también se consideró esencial para fortalecer a la Universidad como una comunidad de conocimiento activa y creativa. Estos recursos se destinaron a la expansión y transferencia de saberes, lo que permitió la transformación de los contextos de vida y trabajo de la comunidad universitaria (BUAP, 2017).

En el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025, la BUAP ha centrado su atención en reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la innovación en las estrategias didáctico-pedagógicas, se han implementado nuevos modelos de atención a los estudiantes en los niveles educativos y modalidades, la universidad se ha propuesto desarrollar programas de capacitación para habilitar a los docentes en el desarrollo de habilidades blandas o transversales, se busca integrar un ecosistema de aprendizaje abierto, donde se puedan aplicar técnicas de investigación científica y comunicación. Este enfoque ha llevado a la conformación de una agenda de trabajo en todos los programas educativos, orientada a fomentar la práctica situada en el desempeño laboral y a alinearla con el perfil de egreso (BUAP, 2021).

De igual forma, se trabaja en la normatividad y lineamientos para la implementación de una educación no presencial apoyada con tecnología, este esfuerzo incluye la creación de un “Portafolio de Logros y Competencias”, la aplicación de exámenes departamentales y evaluaciones intermedias, y el desarrollo de nodos de impulso a la economía social y solidaria. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, reconocida como una institución comprometida con la excelencia académica y la innovación educativa, ha desplegado esfuerzos significativos para adaptarse a los cambios en la educación y aprovechar el potencial de las tecnologías digitales en su enfoque pedagógico. Como resultado de su dedicación a la mejora continua, ha fortalecido su Departamento de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCYTIC), el cual se ha convertido en un actor fundamental en la implementación y promoción de las plataformas educativas institucionales (BUAP, 2023).

La DCYTIC ha adoptado un enfoque integral para respaldar la implementación de estas plataformas, ofreciendo manuales detallados, capacitaciones, apoyo y asistencia

técnica a toda la comunidad universitaria. Entre las plataformas educativas implementadas se encuentran *Virtual Horizon*, *Blackboard*, *Moodle*, *Google Classroom* y *Microsoft Teams*, estas herramientas digitales permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos en línea, colaborar con sus compañeros y profesores, y participar en actividades de aprendizaje interactivas y personalizadas. La BUAP también ha ampliado y fortalecido la oferta de licenciaturas en modalidades semiescolarizadas, a distancia y en modalidad abierta. Estas modalidades educativas flexibles brindan a los estudiantes la oportunidad de acceder a la educación superior sin restricciones geográficas o de tiempo, fomentando así la inclusión y la equidad educativa (BUAP, 2023).

Para facilitar el uso efectivo de estas plataformas y maximizar su potencial educativo, la universidad ha proporcionado una serie de recursos disponibles para la comunidad universitaria. Estos recursos incluyen manuales detallados y videos instructivos que abarcan diversos temas relacionados con el uso de *Virtual Horizon* y *Blackboard*. Los manuales y videos proporcionan orientación sobre cómo acceder a la plataforma, iniciar sesión, trabajar en grupos separados dentro de un curso, crear sesiones de *Microsoft Teams*, publicar anuncios, descargar informes y publicar videos (BUAP, 2023).

Como se menciona en el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025, la integración de plataformas educativas y recursos digitales se ha convertido en una prioridad estratégica para la universidad (tabla 1). El plan establece que todas las carreras ofrecidas por la BUAP deben contar con el apoyo de estas herramientas tecnológicas para adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las nuevas dinámicas educativas de la era postpandemia (BUAP, 2021).

**Tabla 1***Aplicación de recursos tecnológicos en los programas educativos.*

Objetivo específico	Estrategia	Metas
Rediseñar Planes de Estudio bajo la modalidad modular mediada por tecnología, conducente a la acreditación de competencias profesionales y blandas o transversales determinada por el perfil de egreso y los campos de actuación profesional. (BUAP,2021)	Bajo la modalidad modular mediada por tecnología, conducente a la acreditación de competencias profesionales y blandas o transversales determinada por el perfil de egreso y los campos de actuación profesional. Reingeniería Curricular a través del trabajo colegiado de las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular. (BUAP,2021)	Meta 1. Rediseñar contenidos de la Formación General Universitaria al 2023.  Meta 4. Implementar nuevas modalidades educativas mediadas por tecnología en el 100% de los Programas Educativos al 2025. (BUAP,2021)

*Nota.* El objetivo específico planteado en la tabla es el rediseño de los planes de estudio mediante un enfoque modular mediado por tecnología, buscando acreditar competencias profesionales y transversales. La estrategia para alcanzar este objetivo incluye una reingeniería curricular llevada a cabo por las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular. Las metas incluyen el rediseño de la Formación General Universitaria para 2023 y la implementación de modalidades educativas mediadas por tecnología en todos los programas educativos para 2025.

La universidad ha demostrado un enfoque proactivo y estratégico para incorporar plataformas educativas digitales en su marco educativo, estos esfuerzos han incluido no solo la implementación de estas herramientas, sino también la capacitación de docentes, la adaptación de los métodos pedagógicos y la revisión de la regulación y legislación universitaria. El compromiso con la mejora continua y la adaptabilidad a las tendencias educativas emergentes se refleja en sus Planes de Desarrollo Institucional 2017-2021 y 2021-2025. A través de estos planes, se ha fomentado una cultura de innovación y excelencia académica, al tiempo que promueve la equidad y la inclusión en la educación superior (BUAP,2023).

### **Adopción de MyELT: contexto y razones**

Es importante destacar la alfabetización digital y la educación inclusiva como factores clave en el uso de tecnologías educativas, ya que permiten a los alumnos trabajar a su propio ritmo y fortalecer su aprendizaje. Esta premisa ha quedado plasmada en el plan de trabajo de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de



Puebla. Desde el inicio de la pandemia en México en 2020, se han experimentado impactos significativos en diversos sectores como el académico, económico, político y social esto ha llevado a una pausa en ciertas actividades, mientras que otras han necesitado reinventarse mediante el uso de tecnologías disponibles (Matamala, 2018).

En el sector de la educación superior, los docentes han tenido que adaptarse a entornos virtuales, desarrollando y aplicando nuevas habilidades y competencias para asegurar la continuidad educativa. La universidad y la Facultad de Lenguas han tomado medidas proactivas para capacitar a los profesores y al personal administrativo, dotándolos de las herramientas y habilidades didácticas y pedagógicas necesarias para un desempeño eficiente en la enseñanza y el aprendizaje online, sin descuidar los procesos académico-administrativos. Por lo tanto, la Facultad de Lenguas ha estado enfocada en proporcionar formación y actualizaciones sobre el uso de tecnologías, en particular plataformas y herramientas digitales, para ayudar a docentes y personal administrativo a realizar sus tareas de manera eficiente (Pérez Carranza, 2020).

En este sentido, es importante resaltar que el uso de estos recursos tecnológicos no solo beneficia a los alumnos, sino también a los docentes, ya que les permite tener acceso a herramientas didácticas actualizadas que pueden mejorar su labor, como señala Díaz (2018), el uso de estas tecnologías puede ayudar a los docentes a personalizar la enseñanza, lo que puede generar un mayor compromiso y motivación por parte de los estudiantes.

Por tal motivo, se optó por implementación de la plataforma educativa especializada en la Enseñanza del inglés MyELT de la editorial *National Geographic* para el área de Formación General Universitaria en la facultad de lenguas como herramienta de gestión del conocimiento para mejorar el rendimiento de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés).

De acuerdo con National Geographic Learning (2023), MyELT es un sistema de gestión de aprendizaje basado y desarrollado para brindar soporte a varias de las series más vendidas de su editorial, este sistema ofrece a los profesores y estudiantes flexibilidad y conveniencia a través de actividades asignadas por el profesor u opciones de autoaprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar.

Además, ofrece tareas interactivas y atractivas para los estudiantes de inglés, lo que les permite consolidar el idioma y las habilidades cubiertas en cada programa. Con esta plataforma, los profesores pueden hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación personalizada, mientras que los estudiantes pueden acceder a contenido de alta calidad y practicar sus habilidades lingüísticas de manera efectiva. (National Geographic Learning, 2023).

## Metodología

La elección de una metodología adecuada es crucial para cualquier investigación. Dada la importancia de la digitalización en la educación contemporánea y la necesidad de entender sus impactos específicos en el contexto mexicano, se eligió una metodología que permitiera tanto la cuantificación de resultados como la comprensión profunda de las experiencias de los estudiantes. Esta combinación garantiza una visión holística del uso de la plataforma MyELT y la potencialidad de políticas universitarias para mejorar la educación a distancia en México.

Antes de su implementación, realizamos una prueba piloto para ajustar el cuestionario según fuera necesario. Posteriormente, se distribuyó digitalmente a los participantes con una carta explicativa. Se dio un período de tres semanas para las respuestas, permitiendo flexibilidad.

Fase 1. Pilotaje: La decisión de la universidad de adoptar el libro *Life* de la editorial *National Geographic* junto con la plataforma MyELT como el principal recurso editorial no se tomó a la ligera, este proceso implicó un extenso pilotaje de varios libros y editoriales. Como parte de este proceso, se tuvo la oportunidad de participar en el pilotaje del libro *Cutting Edge de Pearson* junto con varios colegas, a lo largo de este proceso, se recibieron instrucciones a través de correo electrónico y se evaluó a fondo los materiales y recursos disponibles. Finalmente se analizaron los resultados y respuestas obtenidas en los diferentes grupos de pilotaje y la universidad optó por adoptar MyELT debido a que esta plataforma cuenta con novedosas características.

Fase 2: Contexto. El desafío de garantizar la calidad en la educación superior, especialmente en contextos como el mexicano, marca la necesidad de buscar innovaciones constantes. Las plataformas de aprendizaje digital emergen como una potente

herramienta para las universidades públicas. Estas no solo ofrecen recursos educativos en línea, sino que también integran aprendizaje experiencial, como proyectos prácticos y experiencias basadas en problemas (Pérez, Ramírez y Gómez 2021).

Fase 3: Objetivo y Enfoque. Se propuso analizar la experiencia de aprendizaje del inglés en la educación superior utilizando la plataforma MyELT, buscando entender cómo las políticas universitarias pueden potenciar la educación a distancia, se adoptó un enfoque descriptivo y transversal para recoger opiniones de los estudiantes sobre la utilidad de esta plataforma en su aprendizaje.

Fase 4: Selección de la Muestra. La muestra incluyó 44 estudiantes de licenciatura, con un promedio de edad de 20 años, representando diversas facultades y programas académicos. Se utilizaron criterios como:

- Rango de edad: Preferencia por estudiantes en los primeros años de licenciatura.
- Diversidad académica: Representación variada de facultades y programas.
- Participación: Selección voluntaria.
- Convocatoria: A través de medios digitales, apuntando a estudiantes activos en plataformas online.

Fase 5: Instrumento y Recolección de Datos. Se utilizó el “Cuestionario de Evaluación de la Estrategia Didáctica basada en Aprendizaje Situado y Plataformas Educativas en el Aprendizaje del Inglés en la Educación Superior”. Compuesto por ocho preguntas, este instrumento combina preguntas cerradas, que facilitan el análisis cuantitativo, con preguntas abiertas para un entendimiento más profundo. El cuestionario completo, así como sus respuestas están a petición de los interesados.

Fase 6: Análisis de Datos. Una vez recopilados los datos, se procedió con su revisión, codificación y análisis utilizando Excel. Este programa nos facilitó el manejo y análisis de la información de forma estructurada, aprovechando herramientas estadísticas y analíticas.

Fase 7: Propósito y Consideraciones. Buscamos comprender el impacto de plataformas como MyELT en la educación superior, particularmente en relación con la calidad

de contenido, interactividad y alineación con objetivos de aprendizaje. Con este estudio, se espera informar y mejorar la educación a distancia, sugiriendo políticas y estrategias más adecuadas en el contexto universitario mexicano.

En retrospectiva, la metodología seleccionada ha permitido una exploración exhaustiva y detallada del tema en cuestión, al combinar técnicas cuantitativas y cualitativas, se logró una visión panorámica amplia y diversa de las percepciones estudiantiles, así como de los beneficios y desafíos que las plataformas digitales pueden ofrecer en la educación superior. Esta metodología no solo servirá para este estudio en particular, sino que puede orientar futuras investigaciones en ámbitos similares, adaptándose a las características y necesidades del contexto educativo en constante cambio.

### **Resultados: El Papel de MyELT en la Educación a Distancia**

Esta sección se estructura en cuatro principales segmentos:

I. Análisis de la implementación de la estrategia, donde se examina la puesta en marcha y adaptabilidad de la estrategia propuesta;

II. Análisis del desarrollo de actividades de aprendizaje situado, centrado en cómo estas actividades se han llevado a cabo y su eficacia;

III. Reflexiones sobre la estrategia aplicada, proporcionando una introspección sobre la pertinencia y adaptabilidad de la estrategia en el contexto educativo; y finalmente,

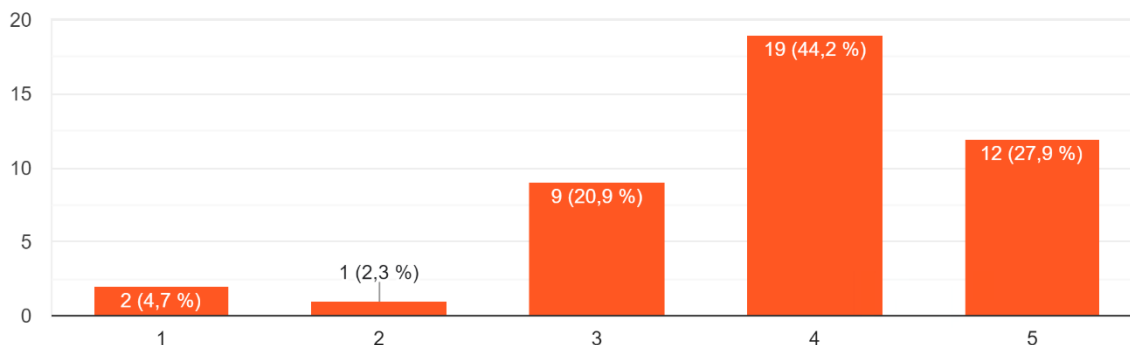
IV. Validación de la hipótesis, donde se confrontarán las suposiciones iniciales con los resultados obtenidos.

V. Análisis de la implementación de la estrategia: De acuerdo con los resultados obtenidos, se constató que una proporción significativa de los encuestados había empleado la plataforma y que estaba satisfecho o muy satisfecho con la estrategia aplicada, específicamente, el 44.2% estuvo satisfecho y el 27.9% muy satisfecho, lo que demuestra que existe una relación entre el uso de la plataforma y la satisfacción de los alumnos (figura 1).

**Figura 1***Uso de la plataforma MyELT*

1. En una escala del 1 al 5, donde 1 es "Muy insatisfecho" y 5 es "Muy satisfecho", ¿Qué tan satisfecho(a) está con la estrategia didáctica basada para aprender inglés en la educación superior?

43 respuestas



*Nota.* Los estudiantes ya poseían una familiaridad significativa con la plataforma lo que eliminó la necesidad de realizar una capacitación intensiva sobre la utilización de los múltiples recursos que ofrece dicha herramienta. A pesar de esto, se consideró oportuno explicar de manera breve su funcionamiento durante la clase, lo cual resultó ser suficiente, ya que no fue necesario recurrir a tutoriales adicionales o asistencia externa.

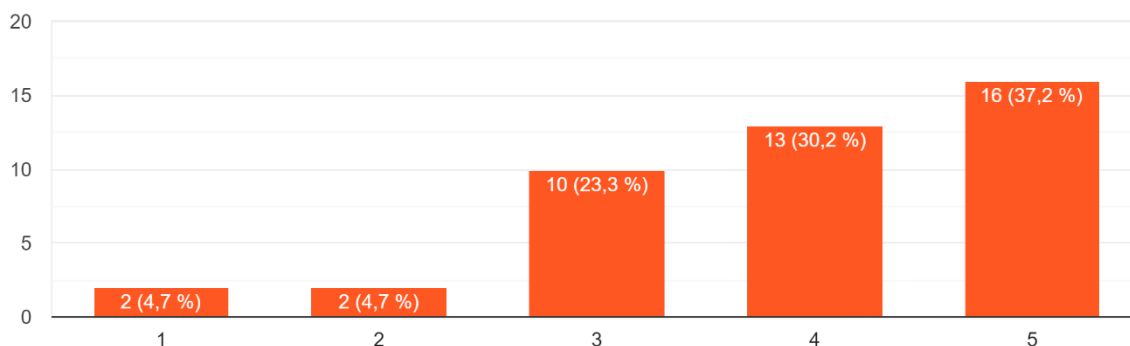
Con base en los datos recolectados de la experiencia con la plataforma dentro del ámbito universitario, los estudiantes indicaron que sus principales actividades estuvieron relacionadas con la profundización gramatical y la ampliación de su léxico. A pesar de la relevancia de estas áreas, la metodología aplicada a través de la herramienta digital no abarcó de forma integral todos los aspectos esenciales del aprendizaje lingüístico, específicamente, se observó una deficiencia en la promoción de habilidades vinculadas a la expresión oral y escrita dentro del contexto universitario.

En la figura 2, se demuestra claramente esta situación, la evidencia recopilada muestra que, aunque la plataforma fue efectiva para ciertas áreas de aprendizaje, no logró impulsar por completo las habilidades de expresión tanto oral como escrita, dejando un espacio considerable para mejoras y adaptaciones futuras, por lo que un número considerable de alumnos percibió la estrategia utilizada como "Efectiva o Muy Efectiva" para el aprendizaje del inglés en la habilidad *speaking*.

**Figura 2***Efectividad de la estrategia y la implementación de MyELT como política universitaria*

4. En una escala del 1 al 5, donde 1 es "Nada efectiva" y 5 es "Muy efectiva", ¿qué tan efectiva considera que fue esta estrategia y el uso de la plataforma MyELT para el aprendizaje del inglés?

43 respuestas



*Nota.* Según los datos recolectados, un 37.2% de los alumnos consideraron que la estrategia implementada en la plataforma fue muy efectiva para su aprendizaje, particularmente en áreas de vocabulario y gramática. Sin embargo, es importante señalar que aproximadamente un tercio (32.7%) la consideró poco efectiva o incluso ineficaz. A pesar de que la herramienta digital ofrece recursos orientados a la práctica oral, auditiva y escrita, se detectó una tendencia entre los estudiantes a priorizar actividades que no implicaban una producción oral o escrita en profundidad.

Del total de participantes, una parte importante menciona que la implementación de una plataforma digital no basta para un aprendizaje integral del inglés, argumentan que la interacción cara a cara con el docente y otros compañeros es un elemento esencial en su proceso educativo. En este sentido, subrayaron que hay otros recursos, como los socioemocionales, que son difícilmente desarrollables a través de una plataforma digital.

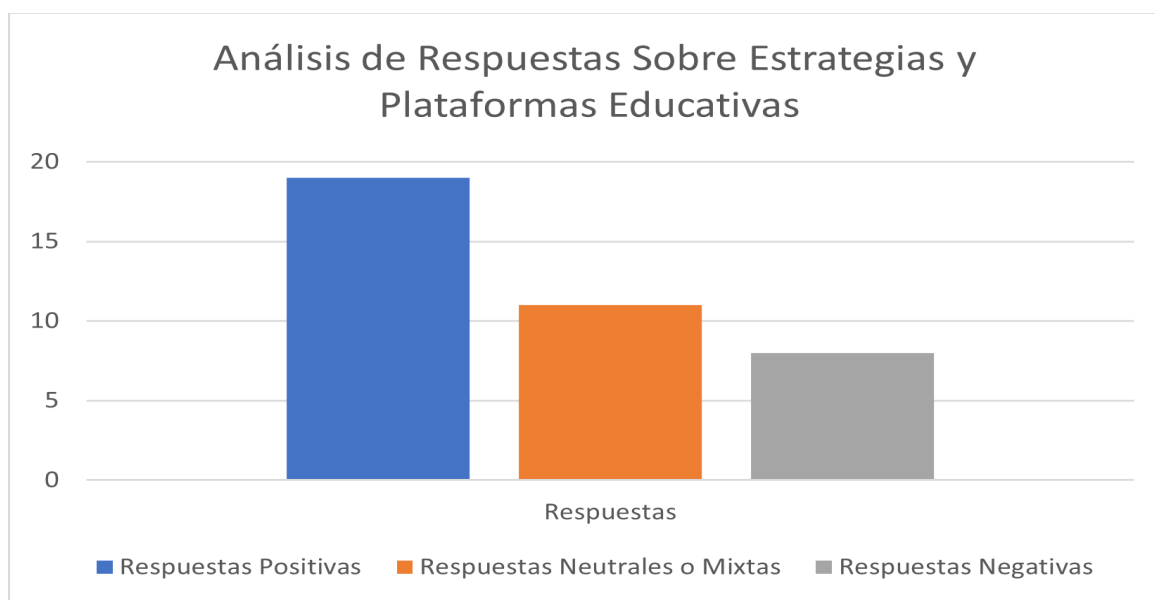
II. Análisis del desarrollo de actividades de aprendizaje situado: Las respuestas de los estudiantes reflejan una percepción variada sobre la eficacia de las estrategias y plataformas educativas actuales para mejorar su capacidad de comunicarse en inglés (figura 3). Mientras que el 50% indica un impacto positivo, hay una clara demanda, expresada en varias respuestas, de incorporar actividades complementarias que simulen situaciones reales, tales como juegos de roles.

Estas actividades no necesariamente tienen que ser presenciales; pueden ser diseñadas y ejecutadas en un entorno en línea, siempre que permitan una mayor interac-

ción y práctica en contextos auténticos. Frente a esto, se presenta una oportunidad para los educadores y diseñadores de programas de idiomas para innovar, combinando las fortalezas de las plataformas en línea con las ventajas de las interacciones prácticas, buscando así ofrecer una experiencia educativa más integral y efectiva.

**Figura 3**

*Análisis de respuestas sobre estrategias y plataformas educativas.*



*Nota.* El análisis de las respuestas sobre la eficacia de las estrategias y plataformas educativas en mejorar la capacidad de comunicación en inglés de los estudiantes refleja una percepción variada. Un total de 19 respuestas (50% de los encuestados) señalan un impacto positivo, mientras que 11 respuestas indican una percepción neutral o mixta y 8 reflejan opiniones negativas, otros 6 estudiantes no contestaron las preguntas abiertas. Esto subraya una posible carencia en la plataforma actual, ya que no proporciona herramientas que faciliten la práctica del inglés en contextos que los estudiantes consideran auténticos o directamente relevantes para su formación profesional, por lo que la aplicación de actividades de aprendizaje situado puede ayudar a resolver esta situación.

Este aspecto evidencia el potencial de la plataforma para facilitar la adquisición del inglés, aunque también destaca la importancia de considerar estrategias de enseñanza adicionales que puedan complementar y enriquecer su uso, como los mencionados juegos de roles en situaciones reales.

III. Reflexiones sobre la estrategia aplicada: En la última parte de nuestra encuesta, se invitó a los estudiantes a compartir sus pensamientos y opiniones sobre el curso y la plataforma de aprendizaje en línea, las respuestas que se obtuvieron pintaron un panorama educativo diverso y multifacético, destacando la interrelación entre el apren-

dizaje en el aula y en línea, y cómo cada uno puede fortalecer al otro mediante la implementación de estrategias efectivas. Algunos estudiantes expresaron satisfacción con la estructura actual del curso y no consideraron necesarias modificaciones significativas. Apreciaron la solidez del programa y la metodología de enseñanza empleada. Para este grupo, la combinación de instrucción presencial con recursos en línea pareció funcionar bastante bien, proporcionando un balance entre las interacciones directas y la flexibilidad del aprendizaje digital.

Por otro lado, un tema recurrente en las respuestas de muchos estudiantes fue el costo asociado con la plataforma MyELT, la percepción de que el precio de la plataforma es elevado plantea preocupaciones sobre la equidad en el acceso a recursos educativos. Esto sugiere que puede haber barreras económicas que limitan la participación plena de algunos estudiantes en el curso, una cuestión que sin duda requiere atención, ya que se podría considerar como una limitante para el desarrollo de la educación a distancia.

Además, algunos estudiantes señalaron lo siguiente:

- Un mayor uso de alternativas o complementos a la enseñanza tradicional y al uso de la plataforma, como la interacción con hablantes nativos de inglés,
- La realización de actividades grupales y la participación en juegos lingüísticos.
- Incorporación de más material interactivo y lúdico, hasta la introducción de oportunidades para la interacción en contextos más reales.

Estos estudiantes sostienen que tales métodos proporcionarían una experiencia de aprendizaje más práctica, eficaz y agradable. También se resaltaron los beneficios de usar la plataforma, como lo son:

- Que el uso de la plataforma es una política para mejorar la enseñanza aprendizaje del inglés, debido a que muchos estudiantes elogiaron su interfaz intuitiva y la facilidad de interacción con la plataforma, así como su eficacia en la enseñanza de vocabulario y la práctica de otras habilidades lingüísticas.
- Existe flexibilidad que proporciona el aprendizaje en línea, ya que permite aprender a su propio ritmo y en su propio horario.

IV. Validación de la hipótesis: Finalmente, en el mismo estudio, se propuso exa-



minar la relación entre la percepción sobre la utilidad de la plataforma y su frecuencia de uso. La hipótesis nula ( $H_0$ ) planteada fue que no existe relación entre la frecuencia de uso de la plataforma y la percepción de su utilidad, mientras que la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) fue que sí existe una relación significativa entre estas variables. Con el objetivo de determinar la existencia de una relación entre la frecuencia y la percepción sobre la utilidad de la plataforma, se realizó la prueba de chi – cuadrado. La tabla de contingencia se presenta a continuación (tabla 2):

**Tabla 2**

*Relación entre la Frecuencia de Uso y la Percepción de Utilidad de MyELT.*

	Encontró útil la plataforma	No encontró útil la plataforma	Total por Uso
<b>Uso frecuente de MyELT</b>	40	2	42
<b>Uso ocasional de MyELT</b>	0	2	2
<b>Total, por Percepción</b>	40	4	44

*Nota.* Elaboración propia.

Las frecuencias esperadas se calcularon usando la fórmula que se muestran en la figura 4:

El resultado fue  $\chi^2 = 21.8182$  con 1 grado de libertad (debido a la estructura 2x2 de la tabla), este valor es altamente significativo. Utilizando una calculadora de chi-cuadrado, se obtuvo un valor p de 0.00000470803, lo cual es considerablemente menor que el umbral típico de 0.05.

La inclinación de los datos sugiere que los estudiantes que utilizan MyELT frecuentemente tienden a encontrar la plataforma útil, mientras que aquellos que la utilizan ocasionalmente no la encuentran tan beneficiosa, esta tendencia indica la importancia de la familiaridad y la práctica regular con la plataforma para percibir su utilidad.

**Figura 4***Frecuencias esperadas*

Para la celda "Uso ocasional de MyELT" y "Encontró útil la plataforma":

$$\text{Frecuencia esperada} = \frac{2 \times 40}{44} = 1.82$$

Para la celda "Uso ocasional de MyELT" y "No encontró útil la plataforma":

$$\text{Frecuencia esperada} = \frac{2 \times 4}{44} = 0.18$$

Ahora, calculemos el valor de  $\chi^2$ :

$$\chi^2 = \sum \frac{(\text{frecuencia observada} - \text{frecuencia esperada})^2}{\text{frecuencia esperada}}$$

Para "Uso frecuente de MyELT" y "Encontró útil la plataforma":

$$\chi_1^2 = \frac{(40 - 38.18)^2}{38.18} = 0.089$$

Para "Uso frecuente de MyELT" y "No encontró útil la plataforma":

$$\chi_2^2 = \frac{(2 - 3.82)^2}{3.82} = 0.905$$

Para "Uso ocasional de MyELT" y "Encontró útil la plataforma":

$$\chi_3^2 = \frac{(0 - 1.82)^2}{1.82} = 1.82$$

*Nota.* Elaboración propia.

### **Limitaciones y consideraciones para futuros estudios en la implementación de herramientas educativas en línea.**

Las universidades públicas pueden encontrar un gran valor en la adopción de plataformas en línea, como la MyELT de *National Geographic*, para la enseñanza del inglés. Específicamente, estas instituciones pueden beneficiarse de:

- **Recursos Económicos:** La naturaleza digital de MyELT la hace a menudo más asequible que los materiales tradicionales.
- **Acceso Equitativo:** Esta herramienta en línea garantiza que los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, puedan acceder al contenido, beneficiando así a aquellos en áreas rurales o a estudiantes internacionales.

El contenido en la plataforma proporciona un espacio educativo innovador y contextualizado, esencial en la Formación General Universitaria, este enfoque pretende equipar a los estudiantes con habilidades para un mundo globalizado en constante evolución.

A pesar de los múltiples beneficios, la economía del estudiantado es un aspecto por considerar, aunque el costo del libro y la plataforma MyELT es relativamente bajo (750 pesos mexicanos por tres semestres), algunos estudiantes enfrentan barreras económicas que impiden su adquisición. Esta situación subraya la importancia de no percibir los costos de los recursos complementarios estrictamente como obstáculos, sino más bien como inversiones en educación de calidad. Se deben adoptar enfoques integrales que incluyan selección de plataformas asequibles, becas y asistencia financiera, así como acceso a recursos de aprendizaje adicionales.

Para mejorar la educación a distancia, es crucial:

1. Profundizar en Metodologías: Se requiere una investigación adicional sobre la adaptación efectiva de metodologías de enseñanza práctica y contextual al entorno digital (Ellis, 2015). Además, es fundamental analizar el impacto de estas técnicas en el aprendizaje estudiantil (Warschauer, 2022).
2. Barreras Económicas: Es necesario explorar a fondo las desigualdades económicas que limitan el acceso a la educación a distancia. Los costos relacionados con materiales y plataformas pueden representar barreras significativas para algunos estudiantes (Selwyn, 2016).

Es esencial ser conscientes de las barreras económicas y metodológicas para asegurar que todos los estudiantes se beneficien equitativamente, mientras las instituciones continúen evaluando, adaptando y optimizando estas herramientas digitales, y considerando las necesidades económicas de su estudiantado, el futuro de la educación a distancia se perfila prometedor y enriquecedor.

### **Consideraciones finales: Implicaciones para la Enseñanza del Inglés y la Educación a Distancia**

Las respuestas de los estudiantes en la encuesta plantean consideraciones significativas para la enseñanza del inglés y la educación a distancia, los comentarios resaltan

la necesidad de un enfoque más práctico en la enseñanza del inglés, que haga hincapié en el uso del vocabulario y la gramática en contextos reales y cotidianos (Ellis, 2015). Esta perspectiva se alinea con las teorías actuales de adquisición de segundas lenguas, que enfatizan la importancia de la exposición e interacción en el idioma objetivo para un aprendizaje efectivo (Ortega, 2020).

Además de las metodologías tradicionales, se debe integrar en los planes de estudio enfoques prácticos, como el aprendizaje situado, donde los estudiantes enfrenten situaciones reales que implican el uso del inglés. Asimismo, las actividades que promuevan la comunicación y la resolución de problemas en el contexto de la vida diaria contribuirán a un aprendizaje más significativo y aplicable.

La investigación subraya la importancia de promover políticas que fortalezcan la interacción y la colaboración en entornos de aprendizaje a distancia, las prácticas y tecnologías que permiten a los estudiantes interactuar y colaborar de manera efectiva a distancia son fundamentales para mejorar la calidad de la educación en línea (Dillenbourg, 2019). Aunque ha habido progresos significativos en esta área, todavía hay mucho por descubrir y realizar en las universidades, es necesario que se realicen más investigaciones para determinar cómo se puede facilitar la interacción en línea, y cómo esto puede afectar a los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fischer et al., 2022).

Los cambios recientes en la entrega de la educación a distancia, acelerados por la pandemia global, presentan una nueva gama de retos y oportunidades que requieren una mayor investigación, las tendencias emergentes, como el aprendizaje híbrido, la realidad virtual y la inteligencia artificial, pueden cambiar significativamente el panorama de la educación a distancia, especialmente en área de enseñanza de idiomas, por lo tanto, se necesitan estudios para entender cómo se pueden utilizar estas innovaciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Godoy et al., 2023).

A partir de las consideraciones anteriores, se sugieren las siguientes recomendaciones para la política de educación a distancia en universidades públicas.

- Formación docente: Es fundamental proporcionar a los docentes la capacitación y el soporte necesarios para implementar de manera efectiva la enseñanza a distancia, especialmente en el uso de plataformas especializadas (Allen et al., 2021).

- Recursos didácticos variados: Incluir una variedad de recursos didácticos, como videos, presentaciones, foros de discusión y cuestionarios interactivos para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Picciano, 2017).
- Evaluación formativa: Integrar métodos de evaluación formativa para proporcionar retroalimentación constante a los estudiantes y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje según sea necesario (Black y Wiliam, 2009).
- Autonomía del estudiante: Fomentar la autonomía del estudiante proporcionando oportunidades para el aprendizaje autodirigido y autoevaluación (Benson, 2011).
- Flexibilidad: Ofrecer flexibilidad en términos de tiempo y lugar de estudio para acomodar las diversas circunstancias de los estudiantes (Garrison y Vaughan, 2008).
- Seguridad de los datos: Implementar medidas para proteger la privacidad y los datos personales de los estudiantes en el entorno de aprendizaje en línea (Sclater, 2016).

Estas consideraciones, junto con las recomendaciones iniciales, podrían ayudar a las universidades públicas, a desarrollar e implementar políticas de educación a distancia efectivas y equitativas.

## Referencias

- Allen, M. W., Bourhis, J., Burrell, N., y Mabry, E. (2021). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 83-100.
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. Saint Paul University. [https://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/FOUNDATIONS\\_OF\\_EDUCATIONAL.pdf](https://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/FOUNDATIONS_OF_EDUCATIONAL.pdf)
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2023). Tronco Común Universitario: Libros. <http://www.facultaddelenguas.com/tcu-libros>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Pearson. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315833767/teaching-researching-autonomy-language-learning-phil-benson>
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5.
- Blin, F., y Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50(2), 475-490.

- Brown, M. (2010). Management of Change: Implementing a Learning Management System. *Tertiary ICT Conference*.
- BUAP. (2017). Plan de Desarrollo institucional 2017–2021. *Gaceta, Universidad BUAP*. [https://repositorio.buap.mx/rdci/public/inf\\_public/2018/0/gaceta225.pdf](https://repositorio.buap.mx/rdci/public/inf_public/2018/0/gaceta225.pdf)
- BUAP. (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021–2025. <https://pdi.buap.mx/>
- Cambridge University Press. (2020). Learning management systems. <https://www.cambridge.org/cambridgelms>
- Dillenbourg, P. (2019). Collaborative learning. In *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Wiley.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://tinyurl.com/24ubewa5>
- Facultad de Lenguas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2023). Tronco Común Universitario: libros. <http://www.facultaddelenguas.com/tcu-libros>
- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., y Wecker, C. (2022). Fostering online learning at the workplace: A scheme to identify and analyse collaboration processes in asynchronous discussions. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*.
- Garrison, D. R., y Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass. [https://www.researchgate.net/publication/277197718\\_Blended\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education\\_Framework\\_Principles\\_and\\_Guidelines](https://www.researchgate.net/publication/277197718_Blended_Learning_in_Higher_Education_Framework_Principles_and_Guidelines)
- Godoy, A., Montenegro, M., y Hernandez, R. (2023). Advances in eLearning: Perspectives of Emerging Technology Applications for K-12 Education. *Computers & Education*.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. RoutledgeFalmer.
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40(162), 68-85. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000400068&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400068&lng=es&tlng=es)
- McGraw Hill. (2021). *Elevate Science: A Comprehensive K-8 Science Program*. <https://www.mheducation.com/ellevateenglish.html>
- Ortega, L. (2020). Acquisition and learning and the process of second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 369-385.
- Pérez Carranza, C. (2020). Plan de desarrollo Facultad de Lenguas 2020-2024. Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://lenguas.buap.mx/content/desarrollo>
- Pérez, M., Ramírez, A., y Gómez, R. (2021). Innovación educativa en la educación superior: el rol de las plataformas digitales. *Revista Mexicana de Educación Superior*, 39(2), 45-62.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154117.pdf>

- Sclater, N. (2016). *Learning analytics explained*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315679563/learning-analytics-explained-niall-sclater>
- Selwyn, N. (2016). Accessibility and affordability in distance education. In J. Michael Spector, B. B. Lockee, y S. E. Smaldino (Eds.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 1-16). Springer.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/us/education-and-technology-9781350145566/>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42078/30057>
- Watson, W. R., y Watson, S. L. (2007). An argument for clarity: what are learning management systems, what are they not, and what should they become? *TechTrends*, 51(2), 28–34.

# Capítulo 7

## Génesis y Evolución de e-UAEM: la Multimodalidad como Innovación Disruptiva en una Universidad Pública Estatal

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal<sup>14</sup>

Dra. Maribel Castillo Díaz<sup>15</sup>

### Resumen

El presente capítulo es el resultado de un ejercicio de revisión documental y de reflexión por parte de las autoras, quienes forman parte del equipo que inició el proyecto de formación multimodal en la UAEM. El objetivo es recuperar la historia reciente de este proyecto disruptivo e innovador, a partir de sus diferentes fases de evolución, así como los desafíos que ha enfrentado en lo operativo, lo conceptual y lo normativo, a fin de poner a disposición propuestas derivadas de la experiencia de más de una década, que sirvan como referentes para otras instituciones en proceso de iniciar o replantear procesos de transformación educativa a partir de la introducción de la virtualidad. El capítulo se divide en dos grandes apartados: el primero está dedicado a presentar en orden cronológico el desarrollo de e-UAEM, proceso que se ha segmentado en cuatro etapas denominadas: génesis; consolidación; crecimiento; y maduración y evolución. La segunda parte del capítulo se aboca a analizar los desafíos que ha enfrentado la multimodalidad, tanto en el plano conceptual, como normativo. En esta lógica, el segundo apartado se subdivide en dos secciones, una dedicada a la multimodalidad como concepto y otra a su transición del plano conceptual al plano normativo. El mayor valor de la presente investigación es recuperar las dificultades que se han enfrentado, pero también las soluciones a las que se ha llegado, tanto en lo conceptual, como en lo normativo, contribuyendo así a la discusión académica actual en torno a las modalidades educativas que hoy, más que nunca, se encuentran en transformación.

<sup>14</sup>Doctora en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, [maria.zorrilla@uaem.mx](mailto:maria.zorrilla@uaem.mx)

<sup>15</sup>Doctora en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, [maribel.castillo@uaem.mx](mailto:maribel.castillo@uaem.mx)



**Palabras clave:** e-UAEM, Multimodalidad, Formación multimodal, Normatividad, Modalidades educativas.

## Introducción

El presente capítulo es el resultado de un ejercicio de investigación documental y de introspección que busca recuperar la historia de casi 15 años de la formación multimodal en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), una universidad pública estatal ubicada en la parte central de México, desde el nacimiento del Espacio de Formación Multimodal, mejor conocido como e-UAEM, hasta la actualidad.

El proyecto nace en un contexto permeado por una política educativa que prevaleció a lo largo de varios sexenios en México, la cual planteaba la educación en línea como una forma de extender y diversificar la insuficiente cobertura de la educación superior en nuestro país (SEP 2001, 2008 y 2013), donde se pensaba la virtualidad como una alternativa para el estudiantado que no tenía cupo en la educación presencial.

De estas políticas educativas derivaron proyectos de ampliación de cobertura basados en la apertura de licenciaturas en línea en diversas instituciones de educación superior. La falacia en que se fincó esta línea de acción consistió en considerar que los y las jóvenes que por diversas razones no alcanzaban un lugar en las aulas físicas, no requerían el contacto cara-a-cara que brinda la presencialidad. Fue hasta varios años después, precisamente a raíz de la pandemia por COVID-19, que algunos estudios ahondaron en los desafíos que representa estudiar en línea para las personas jóvenes universitarias (Cano et al., 2020; Jiménez-Guerra y Ruiz-González, 2021).

Así, lo que caracterizó desde un principio a e-UAEM como una propuesta distinta a nivel nacional e internacional, fue que planteó la convergencia de las tres modalidades más conocidas –presencial, híbrida y virtual– dejando de lado la separación modal a fin de brindar a la mayor parte de su matrícula una experiencia de virtualidad, sin sacrificar las ventajas de la presencialidad.

En la primera parte del capítulo se presenta un recorrido cronológico que inicia en 2009 y concluye en el momento actual, organizado en cuatro fases que dan cuenta de los diferentes momentos por lo que ha transitado la iniciativa denominada e-UAEM. Al respecto es pertinente aludir a lo que señala Sangrà (2008), quien afirma que no es fácil

que un proyecto que integra tecnología se logre mantener en una institución a través de los cambios a nivel de dirección, por lo que se considera de valor, para otras instituciones, conocer el proceso por el que ha transitado e-UAEM a través de los últimos tres rectores de la UAEM.

La información que se reporta en esta historia en muchos casos es inédita, pues deriva de documentos institucionales (cuyo detalle se encuentra en el apartado de referencias) y de la tesis doctoral de una de las autoras (Castillo, 2014), aunque también se recuperaron datos de publicaciones institucionales, académicas y de política pública, las cuales se comentan y analizan en el apartado conceptual de este capítulo. Asimismo, en paralelo a la reconstrucción de la historia de e-UAEM, en la segunda parte del capítulo se integra un correlato que da cuenta de los desafíos que ha enfrentado el propio concepto de multimodalidad al interior de la UAEM, así como las dificultades para insertarlo en la normatividad institucional, condición necesaria para su operacionalización.

La importancia de este trabajo radica en hacer la rendición de una historia reciente que no ha sido escrita y en cuya recuperación juegan un papel medular las personas actoras que participaron en los procesos de los que se da cuenta. Asimismo, resulta de interés conocer los desafíos que el propio concepto de la multimodalidad ha tenido que enfrentar para insertarse en el imaginario institucional y permear hacia los documentos normativos. En este tema, el mayor valor de la presente investigación es recuperar las dificultades que se han enfrentado, pero también las soluciones a las que se ha llegado, tanto en lo conceptual, como en lo normativo, contribuyendo así a la discusión académica actual en torno a las modalidades educativas que hoy, más que nunca, se encuentran en transformación.

## **Cronología y evolución del Espacio de Formación Multimodal, e-UAEM**

### ***Génesis de e-UAEM (octubre 2008-diciembre 2011)***

En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) las modalidades educativas no convencionales surgieron en 1978 con la creación del Sistema de Enseñanza Abierta para Bachillerato, que en el año de 1998 se transformó en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD). Además del bachillerato abierto que se ofrecía desde los setenta, a principios del siglo XXI se abrieron dos programas educativos de nivel

licenciatura en modalidad a distancia: Contador Público (2005) y Administración (2006), aunque todavía no existía un proyecto institucional sólido que les diera sustento (Zorrilla y Castillo, 2017). Fue hasta octubre de 2008 cuando se asignó a una líder de proyecto para el desarrollo de una iniciativa institucional que habría de incorporar las TIC en los procesos formativos de la UAEM. Así nació en 2009 el Espacio de Formación Multimodal, e-UAEM, como un proyecto de la Secretaría Académica.

En línea con las políticas educativas federales brevemente comentadas en la introducción de este capítulo, el objetivo inicial del proyecto, emanado del rectorado 2007-2012, era ampliar la cobertura del nivel licenciatura con carreras en línea. No obstante, después de un estudio exploratorio al interior de la propia institución, se redireccionó hacia la formación multimodal, bajo la premisa de usar las aulas virtuales para ampliar la cobertura en una diversidad de programas educativos. Así, en vez de crear algunos programas totalmente en línea, la propuesta era introducir asignaturas (hoy unidades de aprendizaje) híbridas y virtuales en los programas antes totalmente presenciales, convirtiéndolos así en multimodales.

A continuación, se presenta un recorrido histórico por las diferentes etapas de desarrollo del Espacio de Formación Multimodal. Para la primera etapa (2009-2011), que corresponde a su nacimiento y arranque, se toma como base la propuesta de Castillo (2014), quien la divide en tres fases:

### *Fase 1. Formación multimodal como estrategia para ampliar la cobertura en el nivel superior*

De junio de 2009 a enero de 2010, primera fase del proyecto de e-UAEM, se trabajó en el desarrollo conceptual que dio rumbo y sentido al proyecto, con una orientación hacia una universidad flexible que ampliaba sus horizontes hacia la virtualidad, a través del Espacio de Formación Multimodal. En esta fase se formó a quienes integrarían la primera célula de personas colaboradoras de e-UAEM, a través del curso de Asesoría en Línea ofertado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se creó y piloteó un primer curso propio, denominado *Introducción al Entorno Virtual de Aprendizaje (Moodle)*.

### *Fase 2. Formación docente para modalidades no convencionales de aprendizaje*

Esta fase transcurrió de febrero a julio de 2010, cuando se gestó el *Programa de*

*Formación Docente para Modalidades No-Convencionales de Aprendizaje*, el cual constaba de tres cursos:

- 1) Curso: Asesoría en Línea. Inducción a la Formación Multimodal
- 2) Curso: **Introducción** al Entorno Virtual de Aprendizaje (Moodle)
- 3) Curso-Taller: Diseño y Producción de Material Formacional para Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Estos cursos se mantuvieron como el núcleo formativo para el profesorado en los años subsecuentes de operación de e-UAEM, aunque con actualizaciones y modificaciones; además, hubo cambios en el orden en que se impartían, buscando responder a las propias necesidades operativas.

### *Fase 3. Puesta en marcha de asignaturas híbridas y virtuales*

Esta fase transcurrió de agosto de 2010 a diciembre de 2011 y se caracterizó por la puesta en marcha de las primeras asignaturas en modalidad híbrida y virtual, a cargo de e-UAEM. Fue a partir del semestre agosto-diciembre 2010 que se empezaron a operar con regularidad unidades de aprendizaje híbridas y virtuales en la UAEM en diversos programas de nivel licenciatura. De acuerdo con Castillo (2014), en esta fase se inició el diseño de 207 asignaturas, de las cuales se concretaron 80.

**Tabla 1**  
Número de asignaturas desarrolladas por Unidad Académica (2010 y 2011)

No.	Unidad Académica (Facultades)	Asignaturas producidas	Asignaturas impartidas	Asignaturas producidas sin impartir	Asignaturas sin terminar	Asignaturas que se impartieron más de una vez
1	Ciencias Agropecuarias	5	4	1	1	0
2	Ciencias Biológicas	4	3	1	2	0
3	Ciencias Químicas e Ingeniería	3	1	2	9	0
4	Ciencias	5	3	2	5	0
5	Contaduría, Administración e Informática	30	25	5	45	7
6	Derecho y Ciencias Sociales	3	2	1	8	1
7	Farmacia	3	3	0	3	0
8	Enfermería	3	1	2	5	0
9	Medicina	4	1	3	12	1
10	Comunicación Humana	3	2	1	10	0
11	Psicología	2	2	0	5	0
12	Humanidades	1	0	1	0	0
13	Ciencias de la Educación	10	8	2	14	1
14	Artes	4	3	1	8	2
15	Arquitectura	0	0	0	0	0
<b>Subtotales</b>		<b>80</b>	<b>58</b>	<b>22</b>	<b>127</b>	<b>12</b>
<b>Total</b>		<b>207 (suma de asignaturas producidas y asignaturas sin terminar)</b>				

Nota. Elaboración propia con base en Castillo (2014, p.61).

Como se muestra en la tabla 1, 15 unidades académicas participaron en la producción de asignaturas híbridas y virtuales, aunque una de ellas no logró concretar los desarrollos que se iniciaron. Se observa que, de las 80 asignaturas producidas, 22 no fueron impartidas de forma inmediata, por lo que en estos casos la inversión de tiempo y trabajo del personal docente involucrado y del equipo de e-UAEM no rindió los frutos esperados de forma expedita. Los motivos por los que algunas asignaturas no se implementaron fueron diversos: porque no correspondía impartir la asignatura producida en el semestre inmediato, porque la asignatura era optativa, por cuestiones políticas y/o sindicales al interior de la unidad académica o porque el o la docente no contaba con la habilitación como asesor/a en línea, lo cual constituyó un requisito para impartirlas desde que e-UAEM inició operaciones.

En esta fase, el diseño y la producción de las asignaturas híbridas y virtuales estaba a cargo del personal docente, con el acompañamiento del equipo de e-UAEM a través de los tres cursos antes mencionados, proceso que resultaba lento y que no siempre rendía el fruto esperado, que consistía en la unidad de aprendizaje híbrida o virtual lista para operar en la plataforma Moodle. En la tabla 1 se puede apreciar también que muchos docentes formados en los cursos de e-UAEM (127) no concluyeron sus proyectos, por lo que fue necesario reconsiderar la estrategia de producción centrada en el personal docente.

### ***Consolidación de e-UAEM (enero 2012-junio 2013)***

La segunda etapa en el desarrollo del proyecto transcurrió de enero de 2012 a junio de 2013. En 2012, con base en las experiencias obtenidas durante el período 2010-2011, se decidió efectuar algunos cambios en el modelo de producción de asignaturas híbridas y virtuales, con el propósito de hacer más efectiva la operación de e-UAEM. Los cambios principales fueron dos: Se mantuvo el modelo de producción fincado en el personal docente, a partir de los tres cursos, el cual se denominó al interior de e-UAEM como *el camino largo*.

No obstante, el proceso de selección de docentes para participar en el *Programa de Formación Docente para Modalidades No-Convencionales de Aprendizaje* (PFD) se modificó: A partir de febrero de 2012 se agregó un componente propedéutico selectivo, denominado EXPLORA, como requisito para ingresar al programa, a fin de realizar una

mejor selección del profesorado que colaboraría en los procesos de diseño y producción. Además, los tres cursos que conformaban el PFD, los cuales se impartían durante un semestre, se distribuyeron a lo largo de un año, para aligerar la carga del profesorado participante (Zorrilla y Castillo, 2017).

En paralelo a lo antes expuesto, se generó un nuevo modelo de diseño y producción de asignaturas híbridas y virtuales, *el camino corto*, el cual se denominó “de experto/a en contenido”, el cual no requería que el o la docente con experticia en el área disciplinar tomara curso alguno, ya que el diseño instruccional y la producción corrían por cuenta del personal de e-UAEM con base en un programa que se convenía de mutuo acuerdo entre la persona experta y la persona diseñadora (Zorrilla y Castillo 2017).

Un suceso importante que contribuyó a la consolidación de e-UAEM en esta etapa fue el cambio de administración institucional. En 2012 inició el rectorado donde la formación multimodal se adoptó en el Plan Institucional de Desarrollo -PIDE 2012-2018- (UAEM, 2012) como una estrategia de innovación para ampliar la cobertura, además de contemplar la implementación de las tutorías virtuales (Castillo 2014). Derivado de ello, durante los primeros meses del año se le asignó un espacio propio, donde a la fecha sigue operando, y en mayo del mismo año la líder del proyecto recibió el nombramiento de Directora del Sistema Multimodal, fecha en que e-UAEM dejó de ser proyecto para convertirse en parte de la estructura organizacional.

No obstante, la presencia de e-UAEM en el organigrama era como una ‘caja vacía’, pues, a excepción de su directora, profesora-investigadora de tiempo completo, el resto del equipo de personas colaboradoras continuaba laborando como profesionales por honorarios. Fue hasta abril de 2013 cuando e-UAEM realmente se consolidó como una dependencia administrativa, fecha en que todo el equipo, 21 personas en total, transitó de un esquema por honorarios a uno de personal de confianza.

En la primera fase de operación de las asignaturas híbridas y virtuales se ofrecían por parte del personal de e-UAEM sesiones presenciales en los centros de cómputo de las diferentes unidades académicas participantes, para orientar al estudiantado en todo lo referente a la multimodalidad y los aspectos básicos de gestión de la plataforma Moodle. Sin embargo, esta estrategia pronto resultó insuficiente por dos razones: 1) el número de grupos cursando asignaturas híbridas y virtuales creció y el personal de e-UAEM no se daba

abasto para atender a la matrícula que requería dichas sesiones; 2) era demasiada información para una sesión corta y muchos estudiantes no alcanzaban a asimilarla o la olvidaban, ya que no contaban con material de apoyo para un seguimiento posterior a las sesiones.

En virtud de lo expuesto, se resolvió crear el primer curso en línea autogestivo de e-UAEM para brindar una atención masiva que además permitiera a cada estudiante seguir su propio ritmo, al tiempo de suministrarles material de apoyo que pudieran consultar las veces necesarias una vez concluido el curso. Así, en 2013 se desarrolló el *Curso Autoadministrado de Inducción a la Formación Multimodal* para estudiantes que por primera vez tomarían alguna asignatura en modalidad híbrida o virtual, el cual se incluyó en los programas inductivos y propedéuticos de las carreras que habían incorporado la multimodalidad.

También en ese año se creó el curso autoadministrado de *Tutoría multimodal* y se generó el primer prototipo de cubículo virtual de tutorías, cuya implementación inicial fue en la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería. También se empezó a trabajar en la introducción de la multimodalidad en la enseñanza de lenguas, con el diseño del primer curso de inglés para la Dirección de Lenguas Extranjeras (CELE).

Es preciso señalar que esta fase resultó especialmente compleja, pues si bien el proyecto de e-UAEM ya se encontraba en marcha, el equipo de trabajo del Espacio de Formación Multimodal no figuraba en la estructura organizacional y trabajaba de forma dispersa y remota, ya que no se contaba con un espacio físico. Todos los recursos para su operación eran derivados de fondos extraordinarios y en muchos casos el personal usaba sus equipos personales. Ello comenzó a cambiar hasta el final de esta fase, cuando se proveyó un espacio físico para e-UAEM y se contrató al personal.

### ***Crecimiento de e-UAEM (julio 2013-diciembre 2017)***

La tercera etapa de desarrollo del proyecto se sitúa entre julio de 2013 y diciembre de 2017. Al cumplirse tres años de operación de la formación multimodal en la UAEM, en el verano de 2013, surgió la iniciativa por parte de Rectoría de abrir dos nuevos programas de licenciatura en modalidad virtual: Psicología y Derecho. Para iniciar su operación y siguiendo las mejores prácticas en educación a distancia, en ese año se creó e implementó la primera emisión.



*Curso de Inducción a las licenciaturas virtuales de Derecho y Psicología*, y en paralelo se inició el diseño y producción en modalidad virtual de las asignaturas de los primeros semestres de ambos programas educativos. En noviembre de 2013 cambió el nombre de e-UAEM a Dirección General de Educación Multimodal.

Por decisión de la Rectoría, las dos nuevas licenciaturas comenzaron operaciones en un esquema de incubación por parte de e-UAEM, ya que las facultades de Derecho y Psicología no contaban con conocimiento ni experiencia en la modalidad virtual. Así, de 2014 a 2017, e-UAEM estuvo a cargo de la operación de las dos nuevas licenciaturas virtuales, lo cual constituyó un importante desafío, sobre todo para el equipo de gestión operativa, pues con una plantilla de personal muy limitada se asumieron las funciones que normalmente desarrollan equipos más amplios en las unidades académicas.

Fueron cuatro años de grandes retos en esta etapa denominada *de crecimiento*, porque crecieron el trabajo y las responsabilidades, pero no así el equipo de colaboradores. e-UAEM continuó operando la formación multimodal en todos los programas que habían incorporado asignaturas híbridas y virtuales y, en paralelo, estaba a cargo de las nuevas dos licenciaturas virtuales.

De acuerdo con los registros de e-UAEM, para el Programa Educativo de la Licenciatura en Psicología modalidad virtual se diseñaron un total de 49 prototipos de asignaturas virtuales, 43 prototipos de exámenes extraordinarios, 43 prototipos de exámenes a título de suficiencia, una sala de estudiantes, una sala de personal docente y un cubículo integrado de tutorías. Para el Programa Educativo de la Licenciatura en Derecho modalidad virtual “se cuenta con 71 prototipos de asignaturas virtuales, 70 prototipos de exámenes extraordinarios, 70 exámenes a título de suficiencia, una sala de estudiantes, una sala de profesores y un prototipo de cubículo integrado de tutorías”. (UAEM, 2023, p.131)

Pese a la intensa actividad de e-UAEM, la crisis financiera que estalló en la institución en este período obligó a realizar recortes en el aparato administrativo central, por lo que se tomó la decisión de reubicar a e-UAEM fuera de la Secretaría Académica, en una unidad académica de nueva creación, el Centro de Educación Integral y Multimodal (CEIM), que poco después se convertiría en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU), para proteger al proyecto de los recortes antes mencionados. Así, e-UAEM continuó operando con su misma plantilla de personal, pero

fuera de la administración central, de 2015 a 2020, bajo la denominación de Programa de Formación Multimodal.

Ubicar a e-UAEM dentro de una unidad académica no resultó del todo conveniente, dada su naturaleza de entidad de servicio para toda la comunidad universitaria. Pese a las dificultades administrativas y el aislamiento de la esfera de toma de decisiones que supuso su nueva ubicación, e-UAEM continuó desarrollando las actividades que tenía planeadas, por lo que en esta etapa implementó un proyecto que se convertiría en una de las líneas de acción más importantes de e-UAEM: el Programa de Cultura Digital. Este programa nació en 2016 con la creación de los dos primeros Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC, por sus siglas en inglés) de la UAEM, ambos enfocados a la adquisición y el desarrollo de competencias digitales para la comunidad universitaria y la sociedad en general. También fue en 2017 cuando los tres cursos de formación docente se integraron en un diplomado denominado *Diplomado en Desarrollo y Asesoría de Cursos para la Multimodalidad* con duración de 160 horas e integrado por tres módulos.

En ese periodo, la UAEM enfocó grandes esfuerzos a evaluar todos sus programas educativos, para transitar hacia un esquema de calidad. Así, entre todos los programas que fueron evaluados por primera vez en dicha gestión por los *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES), se encontraban la Licenciatura en Administración y la Licenciatura en Contador Público del SEAD, las cuales operaban al margen de e-UAEM, por haber nacido antes de su creación. Ambos programas fueron evaluados en 2016 y, dado que no obtuvieron un resultado satisfactorio, la UAEM más tarde tomaría la decisión de cerrarlos para replantearlos con base en la experiencia de las licenciaturas virtuales de Derecho y Psicología, creadas por e-UAEM.

El final de esta etapa se caracterizó por un suceso que situó a e-UAEM como una entidad estratégica: El terremoto del 19 de septiembre de 2017, con epicentro en el estado de Morelos, que provocó daños importantes en las instalaciones universitarias. Varios edificios tuvieron que ser demolidos. La universidad se encontró ante la necesidad de continuar operaciones sin contar con muchos de sus espacios, por lo que las aulas virtuales constituyeron una solución ante la crisis. e-UAEM puso en marcha los *Talleres Emergentes de Creación de Aulas Virtuales Provisionales*, a través de los cuales se acompañó a los y las docentes en la configuración de espacios virtuales para continuar la atención de sus estudiantes.

A finales de 2017, las licenciaturas de Derecho y Psicología en modalidad virtual alcanzaron el grado de madurez necesario para transitar a sus respectivas facultades, dado que la culminación de sus primeras generaciones las convertía en programas evaluables y era necesario, por tanto, que operaran de forma ortodoxa.

### ***Maduración y evolución de e-UAEM (enero 2018 a la fecha)***

La cuarta etapa en el desarrollo de e-UAEM, de principios de 2018 a la fecha, se denomina de maduración y evolución. De maduración, porque ha sido una época en la que sus principales productos y servicios han alcanzado la madurez: la formación multimodal, las licenciaturas virtuales y el Programa de Cultura Digital. Asimismo, es una etapa de evolución porque han surgido nuevas ideas y nuevos proyectos que continúan situando a e-UAEM en la frontera de la innovación.

#### ***Maduración de la formación multimodal***

Se afirma que la formación multimodal ha alcanzado su madurez porque en la actual gestión, cuya brújula es el PIDE 2018-2023 (UAEM, 2018), se cumplió y superó la meta que planteaba que para 2023 al menos el 50% de los programas educativos de nivel licenciatura de la UAEM habrían incorporado la formación multimodal en sus estructuras curriculares. Este logro se relaciona estrechamente con la maduración de otro proyecto, el Programa de Cultura Digital, el cual inició con productos y servicios extracurriculares (principalmente MOOC), pero evolucionó para integrar una solución curricular, que se denominó Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales (UATM) (UAEM, marzo 2022).

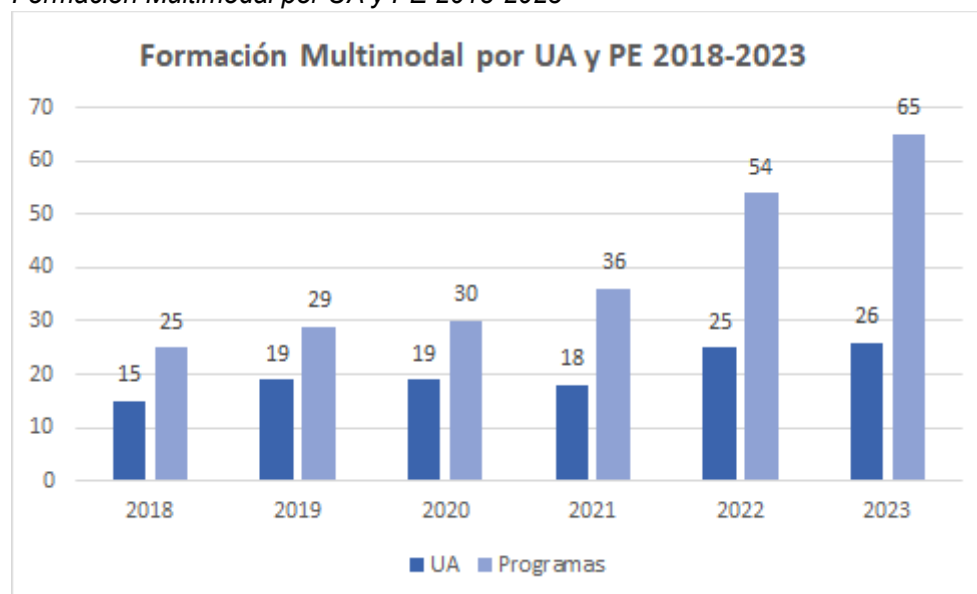
Así, a iniciativa de e-UAEM, en el PIDE 2018-2023 (UAEM, 2018) se contempló que a partir de 2019 se iniciaría el desarrollo e implementación del repertorio de unidades de aprendizaje transversales multimodales, que simultáneamente atendería el desarrollo de competencias básicas y digitales, al tiempo que incorporaría los temas transversales en el currículo y la flexibilidad modal. En 2019 se inició el proceso de diseño y producción de las nuevas UATM que atenderían dos tipos de transversalidades: performativas y temáticas, cubriendo competencias y temas transversales (Zorrilla, 2020 y 2021).

La implementación de las UATM, cuyo repertorio consta de once unidades en tres áreas de competencia, ha permitido la introducción de asignaturas híbridas y virtuales

en numerosos programas educativos, lo que ha acelerado, asimismo, el crecimiento de la formación multimodal. A septiembre de 2023, 26 unidades académicas habían incorporado la multimodalidad en 65 programas educativos, es decir que estaban ofertando asignaturas híbridas y/o virtuales. Si bien las UATM comenzaron a diseñarse en 2019, fue hasta 2020 y 2021 que empezaron a incorporarse en los planes de estudio. Por tanto, como se puede apreciar en la Figura 1, su mayor impacto en la operación se ha dado a partir de 2022.

**Figura 1**

*Formación Multimodal por UA y PE 2018-2023*



*Nota.* Informe interno (e-UAEM, septiembre 2023)

Cabe también señalar que se considera una fase *de maduración* porque en ella la labor de e-UAEM fue reconocida a nivel nacional e internacional:

- En 2018 el MOOC *Exploradores de la Posverdad vs. Noticias Falsas*, creado ese mismo año, fue galardonado con el tercer lugar en los GAPMIL Awards. Esta presea, avalada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), reconoce anualmente a personas e instituciones que trabajan en forma ejemplar, innovadora y comprometida a favor de la literacidad mediática e informacional (MIL por sus siglas en inglés).
- También en 2018 e-UAEM recibió el Reconocimiento ANUIES-ECOESAD, otorgado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

Superior y el Espacio Común de Educación Superior a Distancia, por buenas prácticas en educación a distancia.

- En 2019 el Programa de Cultura Digital de la UAEM recibió el Reconocimiento ANUIES TIC y en 2022 nuevamente obtuvo dicho reconocimiento, ahora por las Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales, en ambas ocasiones dentro de la categoría de Transformación de las prácticas educativas mediante las TIC.

### *Maduración de las licenciaturas virtuales*

Se considera que las licenciaturas virtuales, al menos las primeras que generó e-UAEM, han alcanzado su madurez en esta etapa dado que ambas, Derecho y Psicología en modalidad virtual, fueron evaluadas por los CIEES en 2019 y 2020 respectivamente, ambas obteniendo el reconocimiento de programas de calidad por cinco años.

Asimismo, en 2019 inició el proyecto de dos nuevas licenciaturas virtuales que reemplazarían las que operaban como SEAD en la Facultad de Contaduría, Administración e Informática (FCAeI): Administración de Organizaciones (LAO) y Contaduría (LC). Ambos programas se diseñaron por comisiones creadas por la FCAeI, las cuales contaron con la asesoría de e-UAEM, capitalizando todas las experiencias ganadas durante los primeros años de operación de Derecho y Psicología. La primera generación de LAO inició el curso inductivo y propedéutico en agosto de 2019. A la fecha continúa el proceso de diseño y producción de las asignaturas de este programa por parte de e-UAEM, en un esquema de “experto/a en contenido”.

En 2020 se creó el plan de estudios de la Licenciatura en Contaduría, en modalidad virtual, también de la FCAeI, misma que igualmente se diseñó con el acompañamiento de e-UAEM. En agosto de 2020 la primera generación de LC inició con el curso propedéutico. Actualmente continúa su proceso de producción, también en esquema de “experto/a en contenido”. El año de 2020 inició con el advenimiento de la pandemia por COVID-19, contingencia ante la cual e-UAEM implementó el *Protocolo de continuidad virtual del aprendizaje, UAEM-va*, el cual estuvo vigente durante 2020, 2021 y el primer semestre de 2022. Las principales acciones realizadas por e-UAEM en este período se enfocaron en formación y actualización docente, así como en la generación de aulas virtuales exprés para que la formación del estudiantado universitario continuara en la

virtualidad durante el confinamiento. En esta fase se constató que contar con asignaturas híbridas y virtuales, creadas en el marco de la formación multimodal, facilitó en gran medida los procesos de migración a la virtualidad para la UAEM.

Asimismo, en este periodo, el diplomado de e-UAEM, que se encontraba iniciando su cuarta generación (2017, 2018, 2019 y 2020), tuvo que ser suspendido para atender las necesidades prioritarias de la institución. En 2021 se retomó y concluyó la generación que había iniciado en 2020; no obstante, desde entonces no ha vuelto a ofertarse. De acuerdo con los registros de e-UAEM el promedio de eficiencia terminal del diplomado en sus años de operación fue de un 35%. Este servicio formativo, que para e-UAEM seguía constituyendo el *camino largo*, aportaba poco al volumen total de asignaturas híbridas y virtuales que se estaban produciendo, la mayoría a través del *camino corto*, por lo que, en términos de costo-beneficio se optó por cerrarlo para replantear la estrategia de formación docente en el marco de un nuevo proyecto que surgiría en 2022 y que se comenta en el siguiente apartado.

Dada la importancia estratégica de e-UAEM durante la contingencia sanitaria y ante la mayor estabilidad financiera de la institución, en 2020 la dirigencia institucional decidió reubicar nuevamente a e-UAEM como una de las direcciones de la Secretaría Académica, renombrándola como Dirección de Formación Multimodal, ubicación organizacional y denominación que conserva a la fecha.

Por último, cabe señalar que actualmente opera la décima generación de las dos primeras licenciaturas virtuales creadas en el seno de e-UAEM. La licenciatura en Derecho recién reestructuró su plan de estudios en 2023, lo cual implicará iniciar con el trabajo de rediseño y producción de todo el currículo. En esta primera década de implementación de las licenciaturas de Derecho y Psicología en modalidad virtual se han fincado las bases de diseño y producción, puesta en línea y gestión de programas educativos que constituyen un modelo propio de la UAEM que ahora se está replicando con las licenciaturas virtuales de la FCAel.

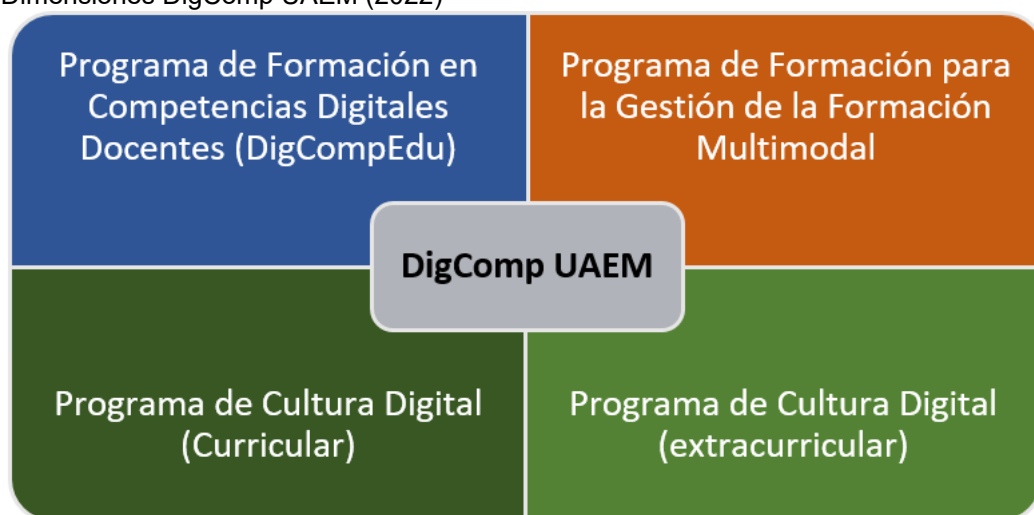
### *Evolución del Programa de Cultura Digital*

A principios de 2022 los dos componentes del Programa de Cultura Digital, tanto el curricular (las UATM) como el extracurricular (los MOOC) registraban un avance im-

portante, por lo que se consideró que había llegado el momento de comenzar a integrar las diferentes iniciativas en las cuales se había venido trabajando en un proyecto de mayor alcance y con más estructura. Así, en enero de 2022 e-UAEM presentó un nuevo proyecto denominado DigComp UAEM, planteado como una solución de formación, capacitación y actualización para diferentes perfiles, cuyo nombre deriva de los marcos europeos de competencias digitales que, a su vez, son el principal referente en su diseño (Zorrilla, Castillo y Torres, 2022). Este proyecto cuenta con cuatro dimensiones que se presentan en la Figura 2.

**Figura 2**

Dimensiones DigComp UAEM (2022)



*Nota.* Documento de trabajo no publicado (e-UAEM, marzo 2023)

Este nuevo proyecto integra todos los productos y servicios que ofrece e-UAEM para la adquisición y el desarrollo de competencias digitales entre docentes, personal administrativo, estudiantes y sociedad en general, lo que sitúa a la UAEM a la vanguardia si se considera que en el Estudio 2023 del *Estado actual de las Tecnologías Educativas en las Instituciones de Educación Superior en México* (Ponce-López et al., en prensa), realizado anualmente por ANUIES desde 2020, sólo el 39.6% de las 96 instituciones encuestadas reportó contar con una estrategia para formar competencias digitales; 34.4% reportó que no cuenta con tales estrategias y 26% que el tema está en estudio.

### **Visión retrospectiva**

A casi 15 años de su creación, e-UAEM, *branding* con un sólido posicionamiento institucional pese a sus cambios de nombre oficial, ha sobrevivido tres rectorados y la

mayor crisis financiera de la UAEM de la historia reciente. Empezó como proyecto y ha transitado por seis cambios de nombre y diferentes ubicaciones dentro de la estructura organizacional, pero ha conservado su razón de ser, su identidad, su estructura y su vocación como la instancia responsable de integrar el uso de las TIC en los procesos formativos de la UAEM, a partir de la generación de contenidos educativos, la formación de competencias digitales y la gestión de la formación multimodal. En la Tabla 2 se puede apreciar la evolución de e-UAEM dentro de la estructura organizacional.

**Tabla 2**

*Ubicación de e-UAEM en la estructura organizacional (2009-2023)*

Nombre oficial de e-UAEM	Periodo	Ubicación en la estructura organizacional	Rectorado
Proyecto Espacio de Formación Multimodal: e-UAEM	Enero 2009 a abril 2012	Secretaría Académica de la UAEM	2007-2012
Dirección de Sistema Multimodal	Mayo 2012 a julio 2013	Secretaría Académica de la UAEM	
Dirección de Educación Multimodal	Julio a noviembre de 2013	Secretaría Académica de la UAEM	
Dirección General de Educación Multimodal	Noviembre de 2013 a septiembre de 2015	Secretaría Académica de la UAEM	2012-2018
Coordinación de Formación Multimodal	septiembre de 2015 a enero de 2017	Centro de Educación Integral y Multimodal (CEIM)	
Programa de Formación Multimodal	enero de 2017 a octubre de 2020	Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CIIDU)	2018-2023
Dirección de Formación Multimodal	octubre de 2020 a la fecha	Secretaría Académica	

*Nota.* Elaboración propia a partir de Zorrilla y Castillo (2017), así como de información de registros institucionales de la Dirección de Formación Multimodal.

### **El dilema conceptual y normativo de la formación multimodal**

En paralelo a la historia referida en el primer apartado de este capítulo, la cual da cuenta del génesis y evolución de e-UAEM a lo largo de casi 15 años, existe un correlato que registra los desafíos que ha enfrentado este proyecto, tanto en lo conceptual como



en lo normativo, así como las soluciones adoptadas, lo cual constituye un aporte para proyectos similares en Instituciones de Educación Superior.

### ***La multimodalidad como concepto***

Desde su creación, e-UAEM se diferenció intencionalmente de otros proyectos de educación en línea que se autodefinían como entidades de educación virtual, a distancia, en línea, campus virtual, entre otras denominaciones. Para e-UAEM era importante proponer desde su génesis una visión de flexibilidad modal donde las fronteras entre las diferentes modalidades educativas se desdibujaran, por lo que, a la vanguardia de lo que llegaría muchos años después, planteó un proyecto de formación multimodal el cual, para funcionar, requería introducir un nuevo espacio en la vida universitaria: el Espacio de Formación Multimodal, nombre con el cual se denominó a la plataforma Moodle que se usa para alojar las unidades de aprendizaje híbridas y virtuales.

Como una afortunada serendipia, en el tiempo de nacimiento de e-UAEM, en 2009, la UAEM comenzó a trabajar en la creación de su Modelo Universitario, integrado por cuatro dimensiones que representaban la totalidad de la vida universitaria: formación, generación y aplicación del conocimiento, vinculación y comunicación con la sociedad y gestión. Gracias al liderazgo de la Secretaría Académica en esta actividad, la responsable del proyecto de e-UAEM se incorporó a la Comisión del Modelo Universitario, lo que permitió que la formación multimodal quedara plasmada en el Modelo Universitario de la UAEM que se aprobó en 2010. En dicho instrumento, la “multimodalidad” fue definida como la “oferta de cursos en modalidades educativas no convencionales, híbridas o mixtas que permite a los sujetos en formación combinarlas en función de sus capacidades de aprendizaje, condiciones y disponibilidad de espacios, tiempos y recursos”. (UAEM, 2011, p.21)

A partir de su inclusión en el MU 2010, la multimodalidad como concepto comenzó un largo camino de penetración en la cultura organizacional de la UAEM, trayecto en el que ha ido permeando planes de estudio, documentos normativos y de política institucional y, en general, el discurso universitario.

Sin embargo, para hablar de los desafíos que ha enfrentado el concepto de multimodalidad para formar parte de la vida institucional, es preciso establecer el punto de origen del cual partió. Multimodal es un adjetivo que se usa para definir todo aquello que

combina diferentes modos. Comenzó a usarse en el medio de logística, en comercio internacional, para referir la articulación entre diferentes modos de transporte (terrestre, marítimo, aéreo, etc.) a efecto de movilizar de manera rápida y eficaz diferentes materiales. También acompaña al sustantivo “aprendizaje” (*multimodal learning*) para referir los diferentes modos en que las personas aprenden e interactúan entre sí, creando significados: la lengua escrita o hablada, las imágenes, los sonidos, la música, los gestos, etc. (Kress y van Leeuwen, 2001). De forma similar, en el contexto de e-UAEM la formación multimodal alude a la combinación de diferentes modalidades educativas, la presencial, la híbrida y la virtual, para ofrecer al estudiantado los diversos modos de interactuar con los contenidos educativos, de manera síncrona o asíncrona, a partir de recursos educativos en diferentes formatos: texto, imagen, audio, audiovisual, interactivo, entre otros.

### ***Del plano conceptual al plano normativo***

El principal desafío que ha enfrentado el concepto de multimodalidad al interior de la UAEM es que se confunde con la modalidad híbrida o mixta, dado que mezcla lo presencial y lo virtual. Este desafío resultó evidente cuando se generó el primer Reglamento General de Modalidades Educativas de la UAEM (2011), donde los abogados a cargo del documento insistieron en apearse a las modalidades educativas estipuladas por la legislación entonces vigente, la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993), que eran escolarizada, no escolarizada y mixta, argumentando que la citada normativa no contemplaba la multimodalidad. Por tanto, en el reglamento referido la formación multimodal quedó plasmada como una de las denominaciones alternativas para la modalidad mixta, entuerto que se espera resolver a raíz del proceso de actualización de dicho reglamento, el cual requiere adecuarse al nuevo Modelo Universitario (UAEM, 2022), de lo que hablaremos más adelante.

Así como la inserción de la multimodalidad en el Reglamento General de Modalidades Educativas de la UAEM (2011) tuvo sus dificultades, su inclusión en otros documentos institucionales se caracterizó por cierta nebulosidad que era el reflejo de la falta de apropiación del concepto por parte de diferentes actores universitarios. El Programa Institucional de Tutorías (UAEM, 2013), por ejemplo, si bien incluye algunas menciones de la “tutoría multimodal”, no llega a una clara definición del concepto.

Por su parte, los Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular de la UAEM (2017) definieron la multimodalidad en los siguientes términos:

Ofertar unidades de aprendizaje virtuales e híbridas, así como unidades de aprendizaje presenciales que incorporen estrategias (correo electrónico, búsqueda en la web, bibliotecas digitales, programas de televisión, video, software educativo, simuladores, plataformas, búsqueda significativa, lectura, comprensión y generación de contenidos hipertextos y multimedia, trabajo en redes, etc.) para favorecer el desarrollo de competencias específicas relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fortalecer la autorregulación y autonomía del alumno, entre otros. (p.20)

Se aprecia en la definición anterior que finalmente el concepto empezaba a madurar en el imaginario colectivo, y, por tratarse del documento que norma la creación y reestructuración de planes de estudio, resultaba clave que incluyera la multimodalidad como una de las estrategias para incorporar flexibilidad curricular, con lo cual, el concepto comenzó a tener mayor presencia en los planes de estudio para indicar que admitían la inclusión de unidades de aprendizaje en modalidades diferentes a la presencial.

No obstante, la inclusión de la multimodalidad en los planes de estudio supuso un nuevo reto: cómo se debía registrar un programa multimodal ante las autoridades educativas y cómo se determinaría el porcentaje de la mezcla modal según el tipo de programa. e-UAEM estaba operando en un escenario donde la Ley General de Educación de 1993 continuaba vigente, con sus tres únicas modalidades que, aunque mutuamente excluyentes, eran lo suficientemente laxas para dar cabida a la multimodalidad, aunque había que tomar algunas decisiones para aterrizar su operación al interior de la UAEM.

Ante los vacíos en la normatividad y tratando de mantener una lógica de apertura en un contexto cambiante, la UAEM siguió el único criterio que había disponible en México al respecto, que era la Convocatoria PNPC 2010-2012 (Conacyt, 2010): El Programa Nacional de Posgrados de Calidad en ese entonces permitía hasta un 20% de virtualidad en programas presenciales, lo cual pareció razonable, pues seguían siendo presenciales, aunque incorporaban la flexibilidad modal. En esa lógica lo que se propuso en la UAEM para dar un marco más claro a la multimodalidad fue lo siguiente:

- a) Tomar como punto de partida el registro de la modalidad que se tenía ante la Dirección de Profesiones: escolarizada, no-escolarizada o mixta.

- b) Para efectos internos, cualquiera de las tres podía incorporar la flexibilidad modal (multimodalidad), por lo que la escolarizada, por ejemplo, no tenía por qué ser 100% presencial.
- c) Aunque las modalidades se operaban bajo una lógica flexible, había que mantener la congruencia con el registro que tuviera cada programa ante la Dirección de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, lo que significaba que, si el registro era de programa escolarizado, no se podía introducir un 50% de virtualidad, porque ello implicaría cambiar el registro a modalidad mixta.

Así, se acordó que, si un plan de estudios estaba registrado como escolarizado, podía incorporar hasta un 20% de virtualidad. De igual manera, un programa no escolarizado debía tener al menos el 80% de virtualidad, con un máximo de 20% de presencialidad. Los programas mixtos ocupaban el espectro intermedio, es decir, combinaciones de presencialidad y virtualidad donde cualquiera de éstas presentara un porcentaje mayor al 20%, aunque para su diseño y operación se recomendaba un equilibrio de 50% de virtualidad y 50% de presencialidad.

Los porcentajes se medían en función de créditos; es decir, los créditos de una materia híbrida se contabilizaban como 50% escolarizado y 50% no escolarizado y los créditos de una materia virtual se contabilizaba como 100% no escolarizado. Los créditos de las materias presenciales se contabilizaban como 100% escolarizado. Estas proporciones de presencialidad-virtualidad se observaban en la práctica, pero no estaban plasmadas en normatividad alguna.

Años después vinieron los Acuerdos de la SEP 17/11/17 (Diario Oficial de la Federación, 17 de noviembre 2017) y 18/11/18 (Diario Oficial de la Federación, 18 de noviembre 2018) para intentar normar porcentajes, pero no como proporciones de presencialidad-virtualidad, sino que los marcaron como porcentajes de mediación docente. En su momento se revisaron estos referentes en la UAEM, pero se consideró que adoptar estos criterios sería muy complicado por cuestiones sindicales.

Finalmente, en 2021, la barrera que suponían las tres únicas modalidades estipuladas por la Ley General de Educación fue superada, con la publicación de la Ley General de Educación Superior, que en su artículo 12 contempla cuatro modalidades educativas:

escolarizada, no escolarizada, mixta y dual, y añade una quinta fracción donde consigna que también son modalidades educativas “Las que determinen las autoridades educativas de educación superior y las instituciones de educación superior, de conformidad con la normatividad aplicable” (Diario Oficial de la Federación, 20 de abril 2021, p.11) lo que abrió la puerta normativa a la multimodalidad.

Así, después de más de una década de operaciones en la UAEM y superada la pandemia por COVID-19; contingencia que a muchas personas les cambió la perspectiva acerca de la educación en línea, en 2022 se actualizó el Modelo Universitario de la UAEM y una vez más e-UAEM contó con representación en la comisión a cargo del renovado modelo.

En la versión actualizada del MU (2022), la formación multimodal mantuvo y fortaleció su presencia, no sólo como uno de los ejes de instrumentación de la mediación formativa, sino como el paraguas donde confluyen todas las posibilidades modales, desde lo cien por ciento virtual hasta lo totalmente presencial, pasando por una variedad de mezclas modales consideradas como híbridas o mixtas. Así, en el MU vigente se aclara que “un programa educativo multimodal puede incluir asignaturas presenciales, híbridas y virtuales en diferentes combinaciones, así como otros componentes en modalidades flexibles, como la tutoría multimodal” (2022, p.50). Esta concepción diluye el equívoco de considerar lo multimodal como sinónimo de lo híbrido.

En el glosario del MU, la multimodalidad se define como una forma de flexibilidad modal que permite transitar de un abanico de modalidades alternativas pero excluyentes entre sí (sistema escolarizado, semiescolarizado, abierto y a distancia) hacia un escenario multimodal en el que confluyen todas las posibilidades modales, desde lo 100% virtual, hasta lo 100% presencial (UAEM, 2022, p.95).

La renovada presencia de lo multimodal en el MU 2022 sentó finalmente las bases para revisar el Reglamento General de Modalidades Educativas (UAEM, 2011), proceso que actualmente está en curso, el cual ha supuesto múltiples desafíos para aterrizar las distinciones entre las modalidades educativas y sus diferentes formas de implementación, denominadas “opciones educativas” en el documento.

En su versión preliminar, la nueva normativa distingue modalidades educativas *de diseño* y *de implementación*. Las tres opciones modales clásicas, escolarizada (presencial), no escolarizada (virtual) y mixta (híbrida, abierta, semiescolarizada), se definen como modalidades de diseño y de implementación, dado que los programas educativos se diseñan e implementan en el marco de las características que las distinguen. No obstante, la multimodalidad se establece únicamente como modalidad educativa *de diseño* de planes de estudios, unidades de aprendizaje, cursos o experiencias educativas, que incorporan dos o más modalidades educativas. Se precisa que es *de diseño*, dado que desde una perspectiva curricular o instruccional una unidad de aprendizaje se puede diseñar para dos o más escenarios modales, mas no *de implementación*, ya que las unidades curriculares únicamente pueden operarse en una modalidad educativa para un grupo de estudiantes, en un semestre específico.

El único caso en que aplica una implementación multimodal es cuando hay varios grupos de estudiantes de la misma unidad de aprendizaje y estos se operan simultáneamente en opciones modales diferenciadas. Aún en este caso cada grupo opera con una sola modalidad a la vez, sea presencial, híbrida o virtual. Cabe señalar que el modelo Hy-Flex (Beatty, 2019) podría considerarse una implementación multimodal, pero, dado que en la UAEM no existen condiciones para operar bajo dicho modelo, en la normativa que se está trabajando la multimodalidad se estableció como modalidad de diseño y no de implementación.

Asimismo, en el proyecto del nuevo Reglamento General de Modalidades de la UAEM finalmente se estipulan los porcentajes de mezcla modal que aplican para identificar un programa educativo bajo una modalidad específica:

- **Escolarizado:** Será predominantemente presencial, aunque podrá incorporar hasta un 20% de virtualidad, mediante la inclusión de unidades de aprendizaje en modalidad híbrida, virtual o multimodal.
- **No escolarizado:** Será predominantemente virtual o a distancia, aunque podrá incorporar hasta un 20% de unidades de aprendizaje en modalidad presencial, híbrida o multimodal.
- **Mixto:** Contemplará la mezcla de modalidades educativas escolarizada y no esco-

larizada en proporciones variables que podrán oscilar entre el 21% y el 79% en diversas combinaciones modales según la opción educativa que se adopte (UAEM, 2 de mayo, 2023, documento preliminar no publicado).

Para concluir este apartado, una frontera que resta por superar es la inclusión de la categoría de “Asesor/a en Línea”, nombre con el que se denomina al personal docente que imparte unidades de aprendizaje en modalidad híbrida o virtual, en el Contrato Colectivo de Trabajo que suscriben la UAEM y el Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (SITUAEM). Cabe señalar que, desde hace varios años el SITUAEM ha demandado que se defina la categoría de “Asesor multimodal”, lo cual resulta problemático dado que la multimodalidad abarca todas las modalidades educativas. Es por lo que, en negociaciones entre la administración universitaria y el SITUAEM se ha llegado a una definición consensuada de la categoría de asesor/a en línea:

Es el/la trabajador/a académico/a que presta sus servicios total o parcialmente en línea en actividades de docencia y asesoría académica en unidades de aprendizaje en las modalidades educativas mixta (híbrida) y/o no-escolarizada (virtual), operadas por la UAEM en plataforma/s educativa/s digital/es institucional/es (UAEM, 11 de mayo de 2022, minuta de trabajo no publicada).

El paso siguiente es que la definición ya consensuada se integre al contrato colectivo, para dar sustento a lo que de facto ya se viene implementando en la UAEM desde hace más de una década.

## **Conclusiones**

Hemos intentado plasmar en este capítulo, de forma muy condensada, casi 15 años de multimodalidad en la UAEM. Como se puede apreciar, un proyecto disruptivo e innovador como e-UAEM ha tenido que sortear numerosos desafíos para nacer y permanecer, con múltiples vaivenes que, como lo refiere Sangrà (2008), se hacen más evidentes cuando hay cambios en la administración central de las instituciones, las cuales mantienen los proyectos de tecnología educativa siempre que los consideren viables.

En este sentido, e-UAEM vivió sus primeros años en una total incertidumbre, exclusivamente financiado con fondos extraordinarios (derivados de un proyecto con el gobierno estatal en turno), invisible en el organigrama y con una plantilla de colaboradores

por honorarios. Después logró su inserción al organigrama como una dependencia administrativa, lo que le dio estabilidad por varios años, volviendo a una situación incierta cuando se convirtió en el programa de una unidad académica y dejó de formar parte de la administración central.

Finalmente, con su retorno a la Secretaría Académica como una dirección administrativa, regresa a una existencia más estable, aunque no exenta de riesgos, mismos que ha podido sortear gracias a la propia actividad que realiza, la cual justifica su existencia y mantenimiento: al estudiantado de una licenciatura virtual no se le puede decir que su asignatura no está lista para cursarla o que su profesor no cuenta con la habilitación para desempeñarse como asesor o asesora en línea. De igual forma, una unidad de aprendizaje que está consignada en un plan de estudios como híbrida o virtual, ha de operarse en dicha modalidad, contando para ello con un aula virtual y un o una docente a cargo debidamente habilitado/a.

Asimismo, debacles como el terremoto de 2017 y la pandemia por COVID-19 han hecho más evidente la necesidad de contar con productos y servicios como los que ofrece e-UAEM, por lo que tanto la dirigencia institucional como la comunidad universitaria parecen estar más conscientes de la importancia de contar con aulas virtuales y con las competencias digitales necesarias para hacer uso de la tecnología educativa.

De igual manera, hemos intentado retratar en este recuento histórico del devenir de e-UAEM la complejidad que entraña aterrizar un nuevo concepto en el imaginario institucional, en este caso la multimodalidad, así como generar las condiciones para que dicho concepto aterrice en los instrumentos normativos y de política institucional, condición indispensable para su adecuada operacionalización.

El camino es sin duda la evolución continua: como vemos a lo largo de la historia de e-UAEM, ha sido necesario mantener el cambio como una constante del proyecto, buscando en todo momento responder a las necesidades cambiantes de la institución y del entorno, hasta llegar a su momento actual, donde está iniciando DigComp UAEM como un concepto que aglutina y capitaliza el largo recorrido de productos, servicios y experiencias.



Tal vez el principal aporte de e-UAEM y del actual documento consiste en proponer un modelo diferente para la incorporación de la virtualidad en la educación superior, incluyendo la recuperación pormenorizada de las dificultades y los desaciertos hallados en el camino, pero también de las soluciones que se han encontrado, en lo conceptual y en lo normativo, lo que constituye un aporte a la discusión académica actual en torno a las modalidades educativas y un referente para otras instituciones que se encuentran en proceso de transformar sus propuestas formativas.

A finales de 2023 concluye el actual rectorado, y, aunque ello siempre implica la posibilidad de cambios, e-UAEM se ha posicionado como una dependencia estratégica y ha legitimado su liderazgo a nivel nacional e internacional, recibiendo diferentes premios y reconocimientos, lo cual permite vislumbrar un horizonte de continuidad, pero también de continua transformación, que ha sido un rasgo esencial de identidad en sus casi 15 años de existencia. Hoy más que nunca comprendemos que la educación requiere de modelos flexibles, algo en lo que la UAEM se adelantó a muchas otras instituciones.

## Referencias

- Beatty, B.J. (Ed.) (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTechBooks. <https://edtechbooks.org/hyflex>
- Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizábal, L., Moreira, F., y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59.
- Castillo Díaz, M. (2014). *Análisis del proceso de implementación de un entorno virtual de aprendizaje en educación superior: estudio de caso e-UAEM* (tesis doctoral inédita), Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Conacyt (2010). *Convocatoria PNPC 2010-2012*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Diario Oficial de la Federación (13 de julio, 1993). *Ley General de Educación*. Presidencia de la República. Estados Unidos Mexicanos.
- Diario Oficial de la Federación (13 de noviembre, 2017). *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (18 de noviembre, 2018). *Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior*. Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (20 de abril, 2021). *Ley General de Educación Superior*. Presidencia de la República, Estados Unidos Mexicanos.

- e-UAEM (marzo 2023). *DigComp UAEM* (documento de trabajo no publicado).
- e-UAEM (septiembre 2023). *Insumo de la Dirección de Formación Multimodal para el Informe de Rectoría* (informe interno). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Jiménez Guerra, Y., y Ruiz González, M. D. L. Á. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165.
- Kress, Gunther R. y Theo Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Vol. 312. Arnold.
- Ponce López, J.L., Vicario Solórzano, C.M. y López Valencia, F. (Coords.). (en prensa). *Estado actual de las Tecnologías Educativas en las Instituciones de Educación Superior en México, Estudio 2023*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sangrà, M. A. (2008). *La integració de les TIC a la universitat: Models, problemes i reptes*. (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (enero 17, 2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_doc.php?codnota=5028682](https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5028682)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (11 de febrero, 2011). *Reglamento General de Modalidades Educativas*. En Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará, 15(59), 38-49. [https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/secretaria-general/legislacion-universitaria/normativa\\_academica/2021/3-REGLAMENTO-GENERAL-MODALIDADES-EDUCATIVAS-UAEM.pdf](https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/secretaria-general/legislacion-universitaria/normativa_academica/2021/3-REGLAMENTO-GENERAL-MODALIDADES-EDUCATIVAS-UAEM.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (11 de mayo, 2022). Minuta de reunión (no publicada).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (14 de septiembre, 2017). *Lineamientos de diseño y reestructuración curricular*. En Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará, 22(100), 1-48. [https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez\\_samara\\_100.pdf](https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara_100.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2 de mayo, 2023). *Proyecto de Reglamento General de Modalidades Educativas* (documento de trabajo no publicado).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2011). *Modelo Universitario*. Aprobado en sesión ordinaria de Consejo Universitario de fecha 28 de septiembre de 2010. En Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará, 15(60), 1-79. [https://www.uaem.mx/sites/default/files/secretaria-general/rectorado-2007-2012/menendez\\_samara\\_60.pdf](https://www.uaem.mx/sites/default/files/secretaria-general/rectorado-2007-2012/menendez_samara_60.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2012). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE 2012-2018)*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2013). *Programa Institucional de Tutorías* (Aprobado por el H. Consejo Universitario el 21 de junio de 2013).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2018). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE 2018-2023)*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2022). *Modelo Universitario*. Aprobado en sesión ordinaria de Consejo Universitario de fecha 29 de septiembre de 2022. En Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará, 27(128), 1-100. [https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/Menendez\\_Samara\\_No\\_128c.pdf](https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/Menendez_Samara_No_128c.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2023). *Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho (modalidad virtual)*, Aprobado en sesión ordinaria de Consejo Universitario de fecha 29 de septiembre de 2023.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (marzo de 2022). *Unidades de Aprendizaje Transversales Multimodales* (documento de trabajo no publicado). Dirección de Formación Multimodal, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zorrilla Abascal, M. L. (9-10 de noviembre de 2020). *Performative and thematic transversalities in developing generic skills through multimodal transversal learning units in a Mexican public university*. ICERI 2020 Conference Proceedings, 13th International Conference of Education, Research, and Innovation. <http://www.doi.org/10.21125/iceri.2020.1923>
- Zorrilla Abascal, M.L., Castillo Díaz, M. y Torres Velandia, A.S. (2022). DigComp UAEM: dimensiones de la cultura digital en una universidad pública estatal. En: Cavazos Salazar, R.L., Madero Villanueva, M.I., León Martínez, J., Hernández Romo A.K. y Sánchez Mendiola, M. (Comp.) *ECOESAD, 15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje* (pp. 159-176). ECOESAD. Espacio Común de Educación Superior a Distancia. [https://cuaieed.unam.mx/descargas/eBook\\_ECOESAD\\_15\\_ANIV.pdf](https://cuaieed.unam.mx/descargas/eBook_ECOESAD_15_ANIV.pdf)
- Zorrilla Abascal, M.L. (2021). Competencias que requiere el ciudadano digital. En: Ruiz Aguirre, E.I. y Ramírez Anaya, R.F. (Coords.). *Mediaciones en entornos virtuales* (pp. 109-133). México: Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3865>.
- Zorrilla Abascal, M.L. y Castillo Díaz, M. (2017) Nacimiento y evolución del proyecto multimodal de e-UAEM. En: Coronado Ramírez, G. (Coord.) *La educación a Distancia en México: Una década de sostenido esfuerzo institucional* (pp. 135-156). Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1873>.

# Capítulo 8

## Valoración teórica para la creación de programas de estudio en modalidad mixta

Dra. Sandy Elizabeth Martínez Lara

Dr. Gerardo Tamez González<sup>16</sup>

MRI. Karen Jeraldín Ramos Lizárraga<sup>17</sup>

### Resumen

La educación digital es una estrategia que las Instituciones de Educación Superior utilizan para potencializar la calidad educativa, así como mejorar las competencias digitales mediante el uso de herramientas tecnológicas que sirven como entes de la enseñanza educativa. Al mismo tiempo, permitir la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, además de ofrecer educación continua que brinde a las personas las habilidades necesarias para hacer frente a los retos del mundo laboral, mediante el uso de plataformas digitales que proporcionen a los estudiantes los conocimientos necesarios dentro de su área de especialidad. Por tal motivo, el presente capítulo de libro tiene por objetivo analizar el proceso de creación del programa Licenciado en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales en modalidad mixta, a través de una metodología cualitativa de análisis de recursos teóricos que contribuyen a los beneficios de la enseñanza a distancia. En conclusión, se encontró que la educación basada en el aprendizaje busca la transformación del contexto educativo hacia la educación digital, con la finalidad de garantizar la flexibilidad, el acceso y el control del tiempo de estudio que garantice a los estudiantes combinar las actividades académicas en conjunto con su desarrollo profesional y lograr así egresados altamente competitivos que dominen el uso de competencias digitales.

**Palabras claves:** Educación, Estudiantes, Modalidad mixta, Tecnología

---

<sup>16</sup>Doctor en Filosofía con orientación en Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, [gerardo.tamezg@uanl.mx](mailto:gerardo.tamezg@uanl.mx)

<sup>17</sup>Maestra en Relaciones Internacionales. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, [karen.ramos1712@gmail.com](mailto:karen.ramos1712@gmail.com)

## Introducción

Las creaciones de nuevos programas educativos representan el proceso metodológico de análisis realizado en referencia hacia las tendencias del campo profesional, cultural, social del área de mercadotecnia internacional y negocios digitales. Así mismo, contempla la percepción de empleadores y futuros aspirantes, los cuales contribuyeron de una manera acertada y enriquecedora hacia la creación del programa educativo.

Por otra parte, es necesario hacer mención sobre las diversas problemáticas que enfrentan los estudiantes que desean en realizar estudios de pregrado o posgrado, esto debido a diversas situaciones económicas, políticas y sociales que limitan el desarrollo académico, es decir, actualmente el Estado de Nuevo León cuenta con una población de 5,508,144 de los cuales únicamente 903,843 cuenta con estudios de pregrado (INEGI, 2023). Lo que representa un reto para las instituciones educativas públicas y privadas que buscan ofrecer oportunidad para alcanzar el desempeño académico y profesional de la población.

Ante esto y en función de sustentar la toma de decisiones, la propuesta de creación de programas académicas integra la fundamentación social, epistemológico, psicopedagógico e institucional elaborada bajo los resultados y conclusiones obtenidas del trabajo durante el proceso de diseño curricular, a través de una búsqueda de literatura que englobe investigaciones que ayuden a generar el perfil de egreso y plan de estudios de la Licenciatura en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales, dentro de los resultados de literatura destacan los siguientes (Cavazos, 2016; Gaytán, 2020; Joshi et al., 2014; Nykolyuk, 2014; Sánchez-Gutierrez et al., 2017; Sosa et al., 2014), los cuales determinan que los estudiantes deben de contar con habilidades que ayuden a desarrollar estrategias de mercadotecnia y negocios para generar propuestas de innovación empresarial.

Dicho lo anterior, la importancia del estudio radica en destacar los elementos claves que deben de integrarse en los programas de estudio, específicamente para los de modalidad mixta o en línea; esto debido al impacto que genera en los ciudadanos que buscan realizar, continuar o concluir sus estudios de manera virtual, así como garantizar la calidad educativa a través de estrategias que fomenten el uso ético, profesional y sustentable de los recursos digitales y que al mismo tiempo brinde a las Instituciones de

Educación Superior la oportunidad de continuar con los procesos de acreditación nacional e internacional.

Así mismo, los retos que la actualización del Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura (2022) de la UANL atiende son compartidos por la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales y por el PE de Licenciatura en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales, las cuales consisten en la construcción del conocimiento para establecer una categoría de emprendimiento en su propio negocio, desarrollo de estrategias para la implementación de soluciones digitales como analista de negocios, consultor de cambios de negocio, líder de proyectos de transformación, así como realizar estudios de mercado, gestionar diseño de páginas web, estrategias de publicidad y posicionamiento de marcas y conocimiento de ciberseguridad, con la finalidad de proponer estrategias de mercadotecnia y diseño de modelos de negocios digitales y posicionamiento de marcas, de acuerdo con las contribuciones obtenidos por los empleadores de esta área profesional (García, 2019).

Dando como resultado garantizar de empleabilidad de los egresados, a través del análisis de vacantes las cuales enfocan su proceso de reclutamiento en personas que dominen el uso de tecnología, herramientas digitales, manejo de office y presentaciones ejecutivas. Adicionalmente se destaca que existe necesidad de egresados en mercadotecnia y negocios tales como: Guadalajara, Ciudad de México, y Querétaro. Así mismo, el campo laboral determina que la motivación para cursar la licenciatura es gracias a la atracción del plan de estudios e imagen de la facultad.

Por tal motivo, el presente capítulo de libro tiene por objetivo analizar el proceso de creación del programa Licenciado en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales en modalidad mixta, el cual se dividen en tres etapas; la primera etapa describe el desarrollo metodológico cualitativo de análisis bibliográfico de creación del diseño curricular de programas educativos; la segunda etapa establece el análisis comparativo de diversos estudios técnicos que justificación la creación del programa; finalmente, la etapa tres versa las discusiones de los datos encontrados.

### **Desarrollo metodológico y fundamentación del programa educativo**

La educación como un fenómeno social no está exenta del cambio en el entorno,

dentro del ámbito social, el proceso educativo está supeditado a los cambios en el contexto inmediato. A nivel mundial, la UNESCO advierte el planteamiento de ideales y un plan de Objetivos de Desarrollo Sostenible para los países en desarrollo. Con esto establecen la mira al logro de los objetivos al 2030. Uno de ellos retomado de la Declaración de Incheon es el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

La novedad del ODS 4-Educación 2030 es que se centra en el afianzamiento y ampliación del acceso, de la inclusión y la equidad, y de la calidad y los resultados del aprendizaje en todos los niveles, como parte de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad. De aquí a 2030, los sistemas educativos deberán atender a cientos de millones más de niños y adolescentes para lograr la universalidad de la educación básica (enseñanza preescolar y primaria, y ciclo inicial de educación secundaria), así como brindar un acceso equitativo al ciclo superior de educación secundaria y oportunidades para todos de cursar estudios superiores (Chamarro *et al.*, 2019).

Todas las formas de educación terciaria han aumentado rápidamente, ya que la cifra total de matriculación pasó de 100 millones en 2000 a 199 millones en 2013. Sin embargo, aún existe una gran disparidad en el acceso a la educación terciaria, en especial en el nivel universitario, ligada al género, el origen social, regional y étnico, la edad y la discapacidad. Las mujeres se encuentran en una situación más desfavorecida en los países de bajos ingresos, mientras que en los países de altos ingresos son los hombres los que se encuentran en una situación más desfavorecida (Espiritusanto, 2016).

En el caso de México, el estudio de la OCDE del 2019 señala:

México tiene la proporción más baja entre los países de la OCDE de adultos (25-64 años) con un título de educación superior (17%), una cifra muy inferior al promedio de la OCDE (37%), y por debajo de otros países de la región, tales como Chile (23%), Colombia (23%), Costa Rica (23%) o Argentina (21%) (OECD, 2018). Sin embargo, se han conseguido avances notables por lo que se refiere al aumento del logro educativo en los niveles de educación superior en México, y durante los

Últimos 16 años la proporción de adultos jóvenes que han finalizado la educación superior pasó del 17% al 23%. Si se mantienen los patrones actuales, se prevé que el 26% de los jóvenes mexicanos obtengan un título de educación superior en algún momento de su vida (OECD, 2018). Actualmente más de medio millón de egresados de educación superior entran cada año en el mercado laboral.

En relación con esta tendencia, en el año 2018 que conlleva grandes cambios para México, con la administración gubernamental entrante, uno de los más relevantes ha sido en materia constitucional, particularmente en la legislación educativa, así como grandes cambios estructurales en el quehacer nacional. El principal, que atañe en el caso de la educación, se retoma del seguimiento al proyecto nacional educativo de todos los niveles: básico, medio superior y superior. Desde el primer documento rector como es la constitución se derivan las reformas al artículo 3º de la Ley General de la Educación. Estos cambios y particularmente la fracción décima, relativa a la obligatoriedad, implican una gran responsabilidad por parte de las instituciones de educación superior y por tanto un gran compromiso con la sociedad. Siendo primordial, el acceso a la educación superior de calidad para todos.

Ante los retos de la sociedad y el mundo de las organizaciones, se realiza la necesidad de ofrecer a la comunidad, una alternativa de formación que responda a las necesidades de la globalización y tendencias en los negocios digitales y la mercadotecnia internacional. En particular, los estudios han demostrado que, los empleadores requieren de perfiles encaminados al uso de la tecnología, entendimiento de la realidad dinámica en la que vivimos para orientar las negociaciones y canales de distribución de las empresas (Molina *et al.*, 2015).

Por su parte, la mercadotecnia internacional es una herramienta fundamental para el desarrollo y manejo del comercio exterior. La principal función radica en la determinación de las necesidades de los clientes, así como las estrategias comerciales para la realización, distribución, comunicación y venta de los productos en procesos de exportación (Silveria *et al.*, 2022). Así mismo, la gestión de la mercadotecnia internacional requiere que el capital humano de la organización aplique procedimientos y rutinas para aprender en los mercados locales, adaptando capacidades individuales para imaginar y crear nuevos ámbitos de la mercadotecnia internacional.

En este mismo sentido, son establecidas diversas formas de trabajo de acuerdo con los factores productivos de cada región o país, así como para la intervención de so-



luciones en la búsqueda del éxito de la producción gracias al proceso de identificar las necesidades del mercado, los aspectos sociales, ambientales y económicos, a través de la adquisición del conocimiento, empirismo, ideología y metodología.

Así mismo, resulta importante identificar la problemática que engloba la mercadotecnia internacional en materia de carencia de recursos materiales, tecnológicos, y el desconocimiento del mercado; el cual provoca que el consumidor establezca los requerimientos del servicio, que entra en contradicción con lo establecido en la esencia de la mercadotecnia. Al mismo tiempo, la esencia de la mercadotecnia radica en cuatro pilares, el producto, el establecimiento de precios, la promoción y la plaza, la cual se ofrecerá dicho producto y buscará satisfacer las necesidades y deseos de los posibles consumidores, los cuales resultan de la investigación de mercado y el análisis del consumidor (Barberá *et al.*, 2021).

Posteriormente, Callado *et al.*, (2011) especifican que la mercadotecnia internacional no es simplemente vender un producto a varios países o consumidores, sino que implica la observación de marco regulatorios internacionales y locales gracias al desarrollo de los tratados internacionales y los acuerdos comerciales para favorecer el intercambio de bienes y servicios, así como el desarrollo de mercados virtuales y el comercio vía redes sociales.

Por otra parte, los negocios digitales tienen en primera instancia la digitalización como un proceso de transformación e innovación empresarial, en donde se ofrecen resultados completos, brindando un panorama general acerca de la digitalización y el proceso de adaptación de las actividades esenciales del ser humano, así como se establece un modelo de negocio que se desarrolla bajo un ecosistema tecnológico, el cual genera innovaciones y renovaciones empresariales que impactan en la manera de gestionar las empresas.

Por ende, el establecimiento de un negocio digital brinda beneficios a la sociedad al tener mayor alcance, bajar los costos y aumentar la rentabilidad para maximizar las ventas, realizando una adaptación más rápida a los cambios que se presentan. Ante esto, es importante conocer las futuras innovaciones haciendo énfasis en las tendencias empresariales y las novedades que impactarán a las organizaciones (Lemay *et al.*, 2021). Así mismo, la digitalización busca establecer un cambio en los procedimientos y métodos

internos gracias a la ayuda de las herramientas tecnológicas tales como: la nube, la inteligencia artificial, y el desarrollo de métricas, con el fin de crear una ventaja competitiva y una mejora en la calidad para la empresa.

Es así como, las necesidades sociales a las que se refiere este programa académico se relacionan de manera directa e indirectamente con las áreas académicas, donde destacan los planes de mercadotecnia y negocios, el uso de tecnología, las herramientas digitales, manejo de office, las presentaciones ejecutivas, la participación en la toma de decisiones, así mismo, establecer la modalidad de trabajo desde casa, la cual representa un equilibrio entre la vida personal y laboral. Por tal motivo, la mercadotecnia internacional y los negocios digitales representan una ventaja positiva para las personas, debido a que garantiza la posibilidad de transformar las prácticas convencionales hacia prácticas innovadoras, vanguardistas y emergentes.

### **Justificación epistemológica**

Dentro de la justificación epistemológica destaca que, la mercadotecnia internacional se define como prolongación de la mercadotecnia a través de técnicas y estrategias basadas en las diferencias que existen en los mercados internacionales, los cuales buscan aprovechar las oportunidades que se presentan y hacen frente a la competencia internacional, de la cual se desprenden las disciplinas de *conceptualización, fines y funciones* mediante la operación de productos en un determinado mercado, conceptualizando precios y promoción para satisfacer las necesidades y deseos de los posibles consumidores y usuarios a través de un proceso de intercambio, además de cumplir con los objetivos individuales y organizacionales (Rodríguez, 2011).

Además, los antecedentes bajo el análisis de la evolución analizan el concepto desde una mercadotecnia masiva, pasando a una mercadotecnia de segmentos, luego a una mercadotecnia de nichos, siguiendo una mercadotecnia personalizada hasta llegar a una mercadotecnia internacional. Por lo tanto, la mercadotecnia internacional en el mundo de los negocios implica seguir marcos regulatorios internacionales y locales, así como desarrollar tratados internacionales y acuerdos comerciales en distintas regiones que ayuden para el desarrollo de mercados virtuales y comercio, a través de la implementación de la mercadotecnia omnicanal dentro de la nueva era de la transformación digital.

En este mismo sentido, los negocios digitales se definen como el proceso de transformación e innovación empresarial, en donde se ofrecen resultados completos, brindando un panorama general acerca de la digitalización y todo lo que esto ha implicado en la adaptación de las actividades esenciales del ser humano, de la cual se desprenden las disciplinas de:

- *La digitalización es la transformación e innovación empresarial* que incluye el cambio de procedimientos y métodos internos y externos de una empresa con la ayuda de las herramientas tecnológicas digitales.
- *La conceptualización y operación de los negocios digitales*, el cual se desarrolla en un ecosistema tecnológico, utilizando el internet y otras herramientas digitales que favorecen a que los emprendedores ingresen a un mercado vanguardista.
- *Las teorías en la creación de negocios digitales* sustentada en la teoría de las posibilidades y la teoría de los recursos y capacidades que requieren de una gestión estratégica para el uso eficiente de recursos y capacidades.
- *La transformación digital* como un pilar para la innovación y a la renovación empresarial, la cual genera un crecimiento en la empresa.
- *Las redes sociales y el uso de dispositivos* para el posicionamiento de la marca dentro de la *normativa y acuerdos para los negocios digitales*, en donde se establecen las disposiciones a las que se debe sujetar cualquier persona que comercialice productos o servicios mediante el uso de medios electrónicos (Johnston *et al.*, 2018).

Cabe destacar que, la Universidad Autónoma de Nuevo León a través de la actualización del Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura (2022) desencadenaron nuevas formas de estructurar los programas educativos; por tal motivo, este programa educativo pertenece al grupo de ciencias administrativas. En cuanto al primer ciclo, incluye el área curricular de formación inicial general institucionales y un segundo ciclo, se establece el área curricular de formación básica y hace alusión a los fundamentos que requieren los estudiantes para dar continuidad a un determinado saber o disciplina(s); mientras que el área curricular de formación profesional fundamental incluye unidades de aprendizaje que son necesarias para el ejercicio de

un campo profesional, así como el área curricular de formación profesional integradora se refiere a la vinculación del estudiante a contextos reales de la profesión, en donde se privilegie la realización de productos y desempeños específicos del campo laboral.

### **Justificación psicopedagógica**

La justificación psicopedagógica y didácticos sustenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevarán a cabo en la formación del profesionista egresado del programa educativo de Licenciatura en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales. Este programa educativo se sometió a una evaluación curricular y fue recientemente rediseñado, sin embargo, ante los cambios sociales y políticos que imperan en la sociedad y la visión que ha tenido la Universidad se ha actualizado recientemente el Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura (2022) de la Universidad, apegándose a estos cambios, fundamentamos el rediseño de este programa educativo.

En primera instancia, las nuevas experiencias y necesidades que requiere el programa educativo, en este caso, la actualización del Modelo Académico de TSU, PA y Licenciatura de la UANL (2022) que permite la operatividad de los ideales plasmados del Modelo Educativo (2015). Estos documentos, consideran la etapa en la que se encuentran los futuros estudiantes, debido a que pensar en ellos es pensar en el desarrollo óptimo del programa educativo y su trayectoria escolar.

Los principales cambios por destacar que fundamentan este rediseño es la estructura curricular en dos ciclos, la cual pretende la nivelación del estudiante en las distintas áreas que forman los programas educativos, a través de unidades de aprendizaje esenciales para el desarrollo del profesionista.

Uno de los cambios más significativos que sustentan este rediseño es la maduración de los estudiantes:

Buscando de esta forma la solidez de los aprendizajes en disciplinas relacionadas con la clasificación de cada uno de los PE, dándole continuidad a la preparación de los estudiantes de Nivel Medio Superior (NMS) para el desarrollo óptimo del programa educativo de licenciatura (UANL, 2020).

Los estudiantes al ingresar al programa educativo de Licenciatura en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales tienen entre 17 y 18 años generalmente, aún se encuentran en la etapa de la adolescencia (10 a 19 años) según la Organización Mundial de la Salud (OMS). Partiendo de la etapa en la que se encuentran los estudiantes, el desarrollo cognoscitivo es comprendido como la capacidad del pensamiento abstracto y el conocimiento científico, persiste la inmadurez del pensamiento en algunas actitudes y conductas (Papalia *et al.*, 2017).

Asimismo, el nivel de desarrollo cognitivo permite desarrollar los siguientes tipos de pensamiento: el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico el cual involucra una continua evaluación activa de la información y las creencias a la luz de la evidencia y las consecuencias, el pensamiento posformal que se basa en la experiencia subjetiva, la intuición y la lógica. Sin embargo, en las etapas psicosociales de Erikson los estudiantes enfrentan dos: exploración de la identidad contra difusión de identidad, e intimidad frente al aislamiento, en donde, durante la primera etapa se preguntan ¿quiénes son? y se muestran más independientes al tomar distancia de sus padres pues prefieren pasar tiempo con sus amigos; las personas comienzan a pensar sobre el futuro y decidir qué hacer con sus vidas. El segundo estadio, se caracteriza por la priorización de las relaciones más íntimas y que requieran un compromiso recíproco para que les genere una sensación de seguridad, de compañía y de confianza.

Por ello, uno de los cambios más significativos en este rediseño es la división de la estructura curricular en dos ciclos, donde se espera que en el primer ciclo el estudiante pueda tener un panorama de la disciplina en la que se encuentra su programa educativo, y sí la elección de la carrera fue producto de una influencia o no sea su vocación y requiere de un cambio de carrera cuente con una visión de lo que realizan otros programas educativos afines a la disciplina. Ya que como refiere Erikson, los estudiantes se encuentran en la etapa de identidad vs confusión de identidad en la cual suelen definir su sentido del yo y a experimentar confusión sobre sus decisiones.

Durante el desarrollo del programa educativo, los estudiantes van madurando y consolidando sus aprendizajes, y uno de los cambios del Modelo Académico 2022 es la consideración de la maduración de ellos, parte importante de esta maduración es el proceso de enseñanza -aprendizaje, según Piaget, a esta edad los estudiantes se encuen-

tran en la etapa de operaciones formales, en la cual “la persona puede pensar de manera abstracta, manejar situaciones hipotéticas y pensar en posibles soluciones” (Papalia *et al.*, 2017).

La enseñanza y el aprendizaje debe ir en este entorno, considerar el aprendizaje situado como una estrategia que permita enseñar a los estudiantes a pensar y tener esas situaciones hipotéticas que pueden suceder en su área profesional. Es así como, los estudiantes constituyen el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje, respondiendo a uno de los ejes rectores “educación centrada en el aprendizaje” que permean en el Modelo Educativo de la UANL.

Por otra parte, el aprendizaje significativo dota a los estudiantes de experiencias que permiten transferir lo aprendido a un contexto laboral y profesional, además busca que el estudiante sea capaz de construir significados a partir de la conexión entre los conocimientos previos con los nuevos, a través de experiencias de aprendizaje en donde el estudiante aplique lo aprendido en circunstancias reales, por ello, el compromiso de los profesores al momento de enseñar debe ser crear situaciones que logren en los estudiantes la reflexión y la práctica de sus conocimientos, habilidades y actitudes (García *et al.*, 2011).

Este eje en particular, se ve declarado en unidades de aprendizaje que permiten la práctica real de los aprendizajes, por ello, el Servicio social es una actividad obligatoria en los programas educativos, adicional a esto, se propone UA como plan de mercadotecnia internacional y desarrollo de un negocio digital en las cuales se piensan actividades y estrategias para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Dicho lo anterior, las actividades de aprendizaje deben ser innovadoras y creativas, buscando la incorporación del eje transversal innovación académica el cual promueve la colaboración entre programas educativos, el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) para el proceso de enseñanza- aprendizaje y la mejora de la práctica educativa.

Por tal motivo, el empleo de los ejes del Modelo Educativo debe estar en relación con los roles y funciones de los profesores que ejercen el proceso de enseñanza según el Modelo Académico 2022 de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la Universidad.

## **Tutor**

- Fungir activamente como tutor de estudiantes, orientándolos oportunamente sobre las decisiones que necesitan tomar en el decurso de su formación académica.
- Identificar problemáticas que inciden negativamente en el desempeño del estudiante, canalizando su atención oportuna a las instancias correspondientes.
- Asesorar respecto a la selección de estrategias y metodologías idóneas para la comprensión en el área de conocimiento requerida.

## **Facilitador**

- Facilitar el aprendizaje mediante el uso de metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza.
- Promover en el estudiante el uso de estrategias de aprendizaje acorde a sus necesidades, que potencien el rol de autogestor.
- Utilizar mecanismos que propicien la motivación del estudiante, reconociéndolo como agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Generar ambientes que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento de forma independiente, con respeto a la pluralidad.
- Impulsar el trabajo colaborativo de los estudiantes mediante proyectos y actividades académicas interesantes y retadoras que despierten el deseo por aprender.
- Inducir a los estudiantes a realizar investigación, movilidad académica y prácticas profesionales para integrar aspectos científicos, técnicos, sociales y éticos en su formación académica.
- Mantener comunicación efectiva y asertiva con los estudiantes y promoverla entre ellos, a través de los diferentes medios.
- Evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua y objetiva, brindando retroalimentación oportuna que permita mejorar el aprendizaje.

## **Modelo**

- Actuar con probidad dentro y fuera de la institución, así como demostrar actitudes y percepciones propositivas frente a las actividades a realizar y de la universidad.
- Promover el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD) al apoyar sus actividades docentes con el uso de estas.
- Fomentar el espíritu emprendedor mediante proyectos de impacto personal y social.
- Promover y participar activamente en programas de formación y capacitación continua mediante cursos, talleres, diplomados y congresos, tanto nacionales e internacionales.

## **Proveedor de información**

- Proporcionar información teórica y práctica a los estudiantes, además de incluir puntos de vista basados en su experiencia.
- Difundir los documentos guía de la UANL reconociendo las implicaciones de estos en el quehacer educativo.

## **Desarrollador de recursos**

- Generar recursos educativos diversos e innovadores, que estén sustentados en las tendencias y sean pertinentes a las diferentes modalidades y opciones educativas.
- Diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje pertinentes, que propicien el trabajo colaborativo entre los estudiantes, en función del logro de las competencias previstas en los programas analíticos de las unidades de aprendizaje.
- Desarrollar proyectos, programas y eventos académicos, a través del trabajo colegiado con sus pares de la institución y de otras instituciones de educación superior.



## **Planificador**

- Diseñar programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje, con base en los lineamientos institucionales para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.
- Diseñar esquemas e instrumentos de evaluación pertinentes que permitan evidenciar el nivel de desarrollo de las competencias en los estudiantes.
- Colaborar en el diseño y evaluación curricular de los programas educativos en los que participa, así como en los procesos de evaluación interna y externa.

Además, propiciando el desarrollo de los roles de los estudiantes con las siguientes características:

## **Autogestor de su aprendizaje**

- Participa activamente en la construcción de su proyecto educativo y en los procesos de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad en el desarrollo de las competencias, con el apoyo de los profesores.
- Desarrolla su capacidad de autoaprendizaje.
- Reconoce su responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con la construcción de su trayectoria formativa.
- Posee una motivación permanente por el aprendizaje.

## **Líder**

- Se involucra en la generación y aplicación del conocimiento de acuerdo con su nivel de formación.
- Desarrolla capacidades de análisis de la realidad, de generalización de sus conocimientos extrapolados a otros contextos, de reflexión y crítica, de imaginación y de razonamiento.
- Aprende a investigar y a lograr las metas pretendidas mediante la organización de su trabajo y el uso de herramientas y las TICCAD.

- Participa en actividades que fortalezcan su formación integral.
- Desarrolla la capacidad de interactuar colaborativamente en ambientes multi y transdisciplinarios.

Por otro lado, cabe recalcar que una de las situaciones sociales es el aumento de la matrícula de estudiantes, ante este escenario es necesario pensar cómo se llevarán a cabo los procesos, las estrategias de aprendizaje y la evaluación de estos. Es decir, las estrategias de enseñanza- aprendizaje óptimas para el desarrollo del programa educativo de Licenciado en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales que se favorecerá durante el desarrollo de la carrera en consideración de los aspirantes, el aprendizaje basado en proyectos, la cual, se considera una metodología que promueve la interacción de una realidad áulica. Promueve un cambio de paradigma pedagógico escolar en el sentido de que apoya la generación de conocimientos, implica una propuesta de reconfiguración en las dimensiones educativas y supone la innovación (Armellini, 2021).

Algunas estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje pueden ser: para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas; para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender; discursivas y de enseñanza; para ayudar a organizar la información nueva por aprender; y para promover una enseñanza situada (Díaz, 2010).

Así mismo, la evaluación debe ser continua y con diversos agentes, por tanto, el programa educativo requiere de la constante evaluación de los aprendizajes por medio de las actividades de aprendizaje, las evidencias y el producto integrador de aprendizaje, en las cuales se pondrán de manifiesto las distintas metodologías, estrategias y técnicas para la mejora del programa educativo y la implementación del Modelo Académico. Es importante considerar al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, tomar en cuenta lo que le caracteriza y las etapas en las que se encuentra, cómo aprende y cómo hay que evaluarlo según el programa educativo en el que se encuentra.

### **Justificación institucional**

Dentro de, la justificación institucional destaca que la constante y acelerada transformación del entorno social en que vivimos requiere de acciones alienantes que velen

por el bienestar de cada individuo de nuestro macrosistema. Bajo la premisa mencionada, resulta primordial resaltar el papel predominante de la educación como elemento de transformación de la sociedad y corresponsable del desarrollo integral del ser humano. La propuesta de creación parte de recientes y significativos cambios en materia de desarrollo social y, por ende, normativa.

Bajo la premisa mencionada, resulta primordial resaltar el papel predominante de la educación como elemento de transformación de la sociedad y corresponsable del desarrollo integral del ser humano. La propuesta de diseño parte de recientes y significativos cambios en materia de desarrollo social y, por ende, normativa (Aguilar, 2012).

Ante esto, la UANL como máxima casa de estudios de Nuevo León, por más de 90 años ha sido consciente de la necesidad de formar a los individuos en los niveles superiores en pro del desarrollo del Estado y País. En ese sentido, la Universidad ha puesto en marcha una serie de modificaciones en sus documentos rectores para generar las condiciones que permitan cumplir tales disposiciones, como la actualización del Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la UANL; esto a fin de responder a la determinación de modalidades educativas, que brinden la facilidad a las dependencias y estudiantes de ofertar programas educativos conforme a las tendencias digitales que demanda el Modelo de Educación Digital.

Por ende, el contexto actual en la formación de los estudiantes es convivir con una generación que estudia, se relaciona y está inmersa en los medios digitales. Es por ello, que brindar alternativas en los procesos educativos con el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), es una constante para garantizar experiencias universitarias de excelencia en la máxima casa de estudios. En ese sentido, a partir de esta actualización del Modelo Académico y la aprobación del Modelo 7 de Educación Digital, busca favorecer la creación y actualización de programas educativos en diversas modalidades, tales como; escolarizada, no escolarizada, dual y mixta, con sus respectivas opciones educativas (Modelo Académico, 2022).

Así mismo, la convergencia de ideales y propuestas de cambio, parte de los siguientes referentes:

### Visión 2030 de la UANL:

La Universidad Autónoma de Nuevo León es en 2030 un referente internacional por su calidad educativa, inclusión, equidad, generación y aplicación innovadora del conocimiento con un amplio sentido de responsabilidad social que contribuye y trasciende en la transformación y el bienestar de la sociedad.

### Plan de Desarrollo Institucional 2022-2030 de la UANL, aspecto formación integral:

Como una forma de responder al complejo y cambiante contexto de la educación media superior y superior en México y el mundo, la Universidad Autónoma de Nuevo León sustenta la operación de sus programas educativos en un modelo educativo pertinente, en permanente actualización, que fomenta la equidad, la formación integral de los estudiantes y el desarrollo y la asimilación de capacidades generales y específicas que permiten a sus egresados incorporarse y permanecer en los mundos laborales nacionales e internacionales, así como participar activamente en la evolución social y económica del País.

### Artículo 3°, fracción X de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

### Artículo 6, fracción V de la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación:

“La integralidad del Sistema Educativo Nacional, procurando la continuidad, complementariedad y articulación de la educación, desde el nivel inicial hasta el tipo superior”.

### Meta del objetivo 4 de los Objetivos de desarrollo sostenible de la UNESCO:

“De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”.

Sin embargo, el cambio más importante que ha sufrido el Modelo Académico 2022 de la UANL, es la formulación de directrices para operar las modalidades educativas:

Las modalidades y las opciones educativas son entendidas como la clasificación de las formas en que puede conducirse el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se traduce en el tiempo

de dedicación del estudiante para el aprendizaje, el tipo de mediación docente para la enseñanza y los espacios en los que se efectúan tales procesos, así como los recursos educativos (mediación tecnológica) necesarios para llevarlos a cabo (Modelo Académico, 2022).

La institución marca como prioridad una mejor formación de los profesores y la implementación de un programa educativo, flexible, orientado al aprendizaje y a la construcción de competencias, así como que desarrolle aprendizajes con contenido y dentro de un contexto internacional.

Dicho lo anterior, el modelo Académico de la UANL establece que un crédito UANL es equivalente a 30 horas de trabajo del estudiante, señala también que un estudiante de tiempo completo puede llevar hasta 30 créditos en un semestre estos es un tiempo máximo de 45 horas semana, y cursar hasta seis créditos en una período intersemestral, señalando que en un año un estudiante puede cursar hasta 66 créditos máximos, y la asignación de créditos debe tomar como punto de partida la estructura del plan de estudios y el esquema de las unidades de aprendizaje que un estudiante debe cursar en un ciclo escolar, para calcular el valor de los créditos -en números enteros- que se debe asignar a cada una de ellas en la trayectoria académica propuesta en los planes de estudio.

La creación está enmarcada en los lineamientos establecidos en el Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la UANL 2022, y el Modelo Educativo del 2015 este último se caracterizaba por contar con tres ejes rectores, que son ejes estructuradores, eje operativo y eje transversal.

Se espera que la adopción de las bondades de los Modelos, traiga consigo mejores oportunidades de desarrollo y consolidación de la calidad educativa, impactando en aspectos como: volver más práctico el programa educativo que solicitaba los consejeros nacionales, mayor flexibilidad en el programa, un acercamiento a instituciones públicas con unidades de aprendizaje como ética, transparencia y cultura de la legalidad; con la unidad de aprendizaje de Cultura de género y derechos humanos, que busca impulsar una mayor inclusión en la UANL y un espacio libre de violencia de género. El programa educativo permite la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y una formación integral al incorporar las Actividades de Formación Integral (AFI) como parte del proceso de formación de los estudiantes con actividades tanto académicas, como culturales y deportivas.

En este sentido, el programa educativo de Licenciatura en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales responde a los requerimientos de la normativa del ejercicio profesional en la medida que la misma se apega a la normatividad de la UANL; la de Facultad y de los Planes de Desarrollo de la UANL y la propia escuela al ser el programa educativo en modalidad no escolarizada/mixta se alinea a las regulaciones tales como: la modalidad mixta que surge de la combinación de atributos de la modalidad escolarizada y no escolarizada, que se ve reflejado en un plan de estudio que integra unidades de aprendizaje en las diferentes modalidades, brinda flexibilidad al combinar estrategias, métodos, recursos educativos y tecnológicos de acuerdo con las condiciones del programa y de las opciones educativas.

### **Estudios de fundamentación para el diseño curricular de programas educativos en modalidad mixta**

La elaboración de estudios de fundamentación tiene la finalidad de presentar el panorama actual de la situación del área de conocimiento o disciplina dentro de los ámbitos educativo, social y profesional, así como la orientación en la toma de decisión para el diseño de planes de estudio. Dentro de los estudios destaca el contexto de la educación superior donde los principales resultados entorna que la Universidad cuenta con ideales de formación que responden a las características de educación centrada en el aprendizaje, basada en competencias y de innovación académica, al mismo tiempo que mantienen una estructura curricular que estandariza el diseño de planes de estudio y el cumplimiento de la política estatal y los ideales de formación de la Universidad Autónoma de Nuevo León para garantizar la educación de excelencia, el compromiso social, la igualdad de oportunidades y la creación de mejores condiciones para todos.

Así mismo, para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la modalidad mixta establece que la tecnología sigue siendo un recurso elemental cada vez más requerido para cualquier proceso en la vida, específicamente, en el ámbito educativo, se debe considerar como una herramienta que permite mejorar la conducción de la comunicación en términos de distancia o almacenamiento, sin embargo, es conveniente planear nuevos modelos de comunicación con la orientación al plano tecnológico para redoblar los esfuerzos de integración de las TIC en sentido y propósito de buscar nuevas formas de ejecutar las tareas y las ideas relevantes de investigación.

En este mismo sentido, la modalidad mixta busca propiciar un perfil del individuo capaz de responder al presente y futuro, con carácter propositivo y además sensible a los cambios, aspecto que, es conveniente en el plano de transformación constante en el mundo que abarque los ámbitos tecnológicos, sociales y económicos. Es así como, el modelo de educación digital plantea las directrices de oportunidad que establece la conducción de procesos académicos flexibles, mediante las modalidades educativas.

### **Estudio programas afines**

El estudio de programas afines determina que los programas educativos engloban atributos en relación con las competencias de investigación e información, creatividad para la creación de nuevos productos e ideas, conocimientos básicos en el uso de tecnologías de información, interés por el desarrollo profesional administrativo contable mediante el uso de herramientas tecnológicas. En cuanto a los perfiles indicativos de salida, las áreas en las que el alumno se enfoca o especializa resulta el interés por emprender su propio negocio, desarrollar estrategias para la implementación de soluciones digitales, como analistas de negocios, consultor de cambios de negocios y líder de proyectos de transformación digital.

### **Estudio campo laboral**

Respecto al estudio de campo laboral el proceso de documentación se encuentra mediante el enfoque de la descripción de categorías de investigación las cuales son: tipos de vacantes por área profesional y zona; requerimientos y condiciones para el tipo de puesto; y las características ocupacionales de la población de México. Para tipos de vacantes por área profesional y zona, en primera instancia fueron localizadas las vacantes dentro de un periodo de tiempo de análisis de 06 a 10 días de antigüedad de publicación de la vacante y divididas a nivel regional y nacional, con la finalidad de establecer parámetros de empleabilidad sobre los negocios y la mercadotecnia, en donde Nuevo León presenta un 75% en vacantes del área a fin, seguido por la Ciudad de México con 20%, mientras que Guadalajara con 5% (Ver tabla 1).

**Tabla 1***Total de vacantes por área de conocimiento y región*

Área profesional	Total de vacantes regionales	Total de vacantes nacionales
Negocios	18	32
Mercadotecnia internacional	5	22
Comercio exterior	43	88

*Nota.* Elaboración Propia.

Para los requerimientos y condiciones para el tipo de puesto, el análisis fue realizado para determinar los requisitos, actividades, conocimiento y salarios que ofrecen actualmente las empresas, es decir, conocer la realidad de las ofertas laborales, así como el giro empresarial y poder establecer una visión panorámica sobre las necesidades que debe de cubrir un egreso en negocios digitales y mercadotecnia internacional.

Así mismo, el promedio de sueldos ofertados se encuentra entre los 17,000 a los 25,000, mientras que, las necesidades laborales, se procedió a realizar un análisis sobre las vacantes en relación con las habilidades, conocimientos, experiencia y tipo de contratación que las empresas solicitan, es decir el desglose de actividades por puesto.

Al mismo tiempo, se determinó que del total de las vacantes que fueron encontrada el 100% pertenecen al sector comercial dentro del Estado de Nuevo León, mientras que el tipo de contratación prevalece en mayoría de tiempo completo, así como el 85% de las vacantes solicitan mínimo de experiencia de 3 a 5 años, es así como para determinar las habilidades y conocimientos requeridos se procedió a realizar categorías. La primera categoría “profesión” destacan licenciados en comercio exterior, negocios y relaciones internacionales. La segunda categoría “uso de tecnología” se encuentra manejo de office, presentaciones ejecutivas, microsoft access y tableau. La tercera categoría “trabajo operativo” destaca reportes mensuales, presentaciones en público, diseño de plan de trabajo, trabajo en equipo, manejo de inventario y planeación de ventas; mientras que para actividades que se solicitan las categorías quedaron conformadas de la siguiente manera: 1) lenguas extranjeras: inglés avanzado y 2) servicio al cliente: manejo de proveedores, búsqueda de clientes potenciales, solicitud y seguimiento de citas con clientes nacionales e internacionales.



Con respecto a las características ocupacionales de la población en México fue analizada la encuesta Nacional de Ocupación y Empleo al tercer trimestre 2022, con la finalidad de identificar las características ocupacionales de la población mexicana a nivel nacional y por entidad federativa, así como de variables demográficas y económicas para el análisis de la fuerza de trabajo, la toma de decisiones, el diseño y seguimiento de las políticas laborales.

Ante esto, en México existe una población económicamente activa de 59,480,471 a nivel nacional de las cuales 57,440,441, es decir el 96.6% se encuentra ocupada dentro de los diversos sectores laborales, mientras que 2,040,030, que corresponde al 3.4% están desocupadas. Lo que significa que México presenta porcentajes positivos dentro del campo laboral a lo largo de la República y a través de los diversos sectores comerciales.

Específicamente, la tasa de participación por ciudad posiciona a Monterrey con un 59.9%, para la tasa de ocupación Monterrey presenta un 95.8%, mientras que la tasa de subocupación tiene un registro de 5.1%. Por otro lado, la tasa de desocupación posiciona a Monterrey con un 4.2% lo que significa que dentro de la población laboralmente activa se tienen bajos índices de desempleo.

Para la tasa de subutilización de la fuerza de trabajo Monterrey presenta un resultado del 15.1%, así como un 27.4% para la crítica laboral. Particularmente, la tasa de informalidad laboral en Monterrey tiene un 33.8%, así como el 20.7% corresponde a la tasa de ocupación en el sector informal. Para la tasa de ocupación en el sector secundario se presentan resultados de un 31.5% dentro de la industria de la transformación, mientras que la composición del sector terciaria corresponde al 28% al comercio y el 72% a los servicios. Finalmente, el sector de actividad económica predominante en Monterrey presenta un 24.3% para el sector de industrias manufactureras.

## **Conclusiones**

A través, del presente capítulo de libro fue observado una revisión panorámica del estado en el que se encuentra la Universidad Autónoma de Nuevo León, y los ejes de estudio considerados para la creación de programas académicos bajo la modalidad mixta. Si bien, no se consideraron otras aristas, debido a que se encuentra ante una dinámica cambiante y multidimensional del estudio de la realidad (Barrios, 2017).

En cuanto a los ideales de formación en la UANL y el Estado, se concluye que la UANL y estudio cuentan con una filosofía consolidada que permite la oportuna conducción de los programas educativos hacia la educación digital. En ese sentido, se ha logrado comprender las pautas para el diseño de planes de estudios, por lo que para su elaboración, se tendrá en cuenta cada detalle, retomando las UA institucionales obligatorias, la estructura curricular y requisitos. No obstante, se considera además, que se enriquezca el requisito relacionado con la lengua extranjera, por lo que se recomienda fomentar como apoyo cursos extracurriculares.

Respecto a las TIC y modalidad mixta, la sociedad del conocimiento ha avanzado, y va más allá de la información. Se requiere de habilidades encaminadas al análisis de datos, pero además a la creación de elementos, propios para el ámbito económico. La TIC ha posibilitado nuevas formas de acceso al conocimiento y por ende aprendizaje, sin embargo, todavía queda camino por recorrer en cuanto a su intención y alcance en los aprendientes. Las tomas de decisiones en cambios curriculares deben priorizar desarrollarse pensando en la comunidad estudiantil y más si tienen implicaciones en el ámbito tecnológico.

Por ello, se recomienda ampliamente que la propuesta de creación esté enfocada a la modalidad mixta. Así mismo, se deberán marcar las pautas internas para el seguimiento de los estudiantes y capacitación a docentes en cuanto a las herramientas e innovación educativa en el plano digital (García, 2022).

Se concluye que, el papel de la escuela ha sido fundamental para reproducir o reprobar la esencia de la globalización en los procesos educativos. Sin embargo, mucho se puede hacer cuando las condiciones superan el ideal buscado (o al menos eso nos han hecho creer). Por ello, se recomienda a las instituciones educativas deben de reformular sus estrategias de trabajo y desarrollo de programas educativa hacia diferentes posibilidades en materia de enseñanza, internacionalización y atención a los estudiantes.

Finalmente, en el futuro de la educación y de las competencias, la tendencia indica que, ante el cambio acelerado en la sociedad, los sistemas educativos no pueden quedarse atrás, o incluso deben también ir más adelantados tal como la ciencia y tecnología. El sector empresarial y político toma y tomará más partida en la educación en los próximos años. Lo mencionado, como parte de las existencias de los organismos inter-

nacionales, la producción de recurso humano competente y atender las necesidades del futuro próximo.

Las competencias del futuro están enfocadas más el actuar de los individuos. En los últimos años, pensar en la formación de los estudiantes más allá del ámbito técnico, ha resultado atractivo y necesario para el sector social y empresarial, por ello, estas exigencias se tornan cada vez más seguidas. Es por lo que, en congruencia con las competencias generales de la UANL, se debe acentuar y tener más cuidado con su fomento y desarrollo, así mismo no perder de vista el vínculo del programa educativo con el mundo empresarial, por lo que es sugerido incluir prácticas profesionales.

Específicamente, el programa de Licenciado en Mercadotecnia Internacional y Negocios Digitales cumple con los requisitos necesarios garantizar la calidad educativa dentro de los estándares establecidos por diversos órganos acreditadores especializados en la educación mixta o en línea. Lo cual representa un logro para hacer frente a los retos demandados por la sociedad que busca nuevas modalidades de educación, así como que ayuden a garantizar la adquisición de habilidades profesionales dentro del mundo laboral.

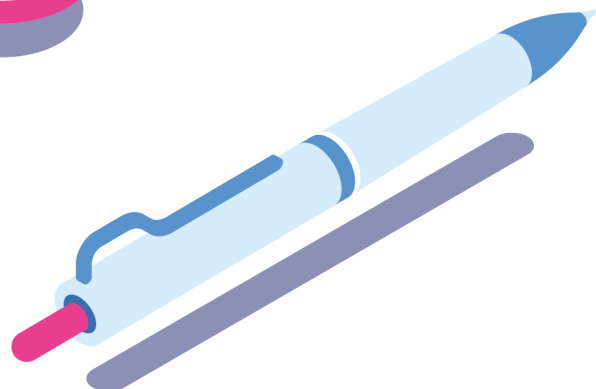
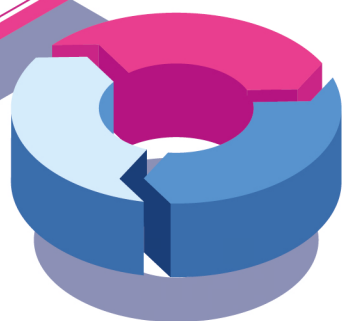
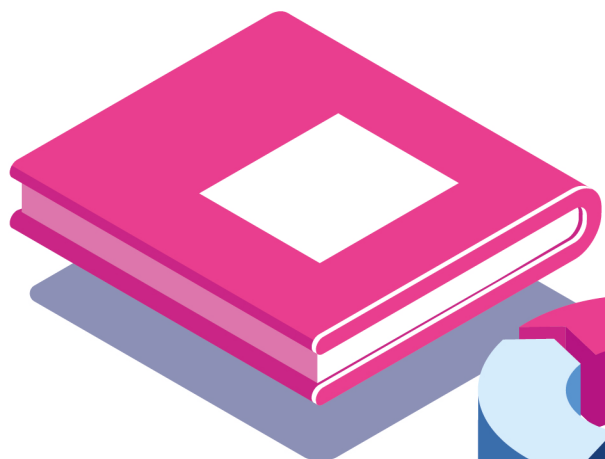
## Referencias

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323978002.pdf>
- Armellini, A., y Padilla, B.C. (2021). *Active Blended Learning: Definition, Literature Review, and a Framework for Implementation*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7856-8.ch001>
- Barberá, E., y Suárez, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evolución. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- Barrios, H. (2013). *Educación, humanidades y competencias personales*. Niteroi: Intertexto.
- Callado, E.J.A., y Fischer, L. (2011). *Mercadotecnia*. McGraw-Hill Companies.
- Cavazos, J. (2016). Co-creación y nuevos modelos de negocios en contextos emergentes. *Invenio*, 19(37), 47-55. <https://www.redalyc.org/pdf/877/87747436004.pdf>
- Chamarro, T., y Frankiewicz, B. (2019). *Does Higher Education Still Prepare People for Jobs?* Harvard Business Review.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- Espiritusanto, O. (2016). Generación Z, móviles, redes y contenido generado por el usuario. *Revista de Estudios de Juventud*, (114), 111-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6118380>
- García, F., y Gértrudix, M. (2022). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. Presentación ICONO 14, *Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 18(2), 1-15 <https://www.redalyc.org/journal/5525/552563435001/html/>
- García, J.N., Marbán, J., de Caso, A.M., Pacheco, D.I., Robledo, P., Álvarez, L., García, J., y García, E. (2011). Innovación en el EES con metodologías activas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 365-372. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330037.pdf>
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9– 19. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Gaytán, J. (2020). El plan de negocios y la rentabilidad. *Mercados y Negocios*, (42), 131-140. <https://www.redalyc.org/journal/5718/571864273008/571864273008.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (10 de octubre de 2023). *Población de 3 años y más con algún grado escolar por entidad federativa, 2020*. [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion\\_Educacion\\_04\\_10b76194-2880-4907-abed-51fd37557d17](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_04_10b76194-2880-4907-abed-51fd37557d17)
- Johnston, B., MacNeill, S., y Smyth, K. (2018). *Conceptualising the Digital University: The Inspection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99160-3>

## Sección II

# PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS IES



# Capítulo 9

## Bajas, deserción y retención en una maestría virtual. Una aproximación a sus causas y a las estrategias para su intervención

Dra. Juana María Rangel Vargas<sup>18</sup>

Dra. Margarita Díaz Abrego<sup>19</sup>

Dr. Edgar Yesid Sierra Soler<sup>20</sup>

### Resumen

La investigación presentada en este trabajo indaga sobre los motivos de baja de un posgrado ofrecido en modalidad no escolarizada, y pone en relieve el rol del profesor de asignatura virtual; así como la eficacia de las prácticas académicas que aplica para la retención del estudiantado que cursa la Maestría en Administración y Políticas Públicas, de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, UVEG. La investigación se realizó con un método mixto con alcance descriptivo, explicativo e interpretativo. Primero, se recolectaron los datos procedentes de los registros escolares correspondientes a la cohorte generacional del periodo 2020-2022 con una matrícula total de 3345 estudiantes. De estos registros se sistematizaron los motivos de baja y deserción que llevan al alumnado al abandono de los estudios. En segundo lugar, se aplicó una encuesta a la plantilla docente de la maestría para recuperar las acciones pedagógicas que desarrollan e impactan de forma directa en la retención del estudiante. El estudio constata que del total de la matrícula señalada se presentaron 310 bajas; la tasa de abandono fue del 1% y ésta obedece en su mayoría a motivaciones intrínsecas. El bajo porcentaje de deserción

<sup>18</sup>Doctora en Historia. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, [jurangelv@uveg.edu.mx](mailto:jurangelv@uveg.edu.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-3745-2062>. JMRV desea agradecer al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) - Programa Estancias Posdoctorales por México 2022-2023, por la beca otorgada para la realización de esta investigación.

<sup>19</sup>Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato [maabrego@uveg.edu.mx](mailto:maabrego@uveg.edu.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-1299-7760>

<sup>20</sup>Doctor en Administración Pública. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, [edgsierraierra@uveg.edu.mx](mailto:edgsierraierra@uveg.edu.mx)

demuestra efectividad en las estrategias académicas y en la función del docente, quien apoya de manera intencional la trayectoria académica de las y los estudiantes, promoviendo y acompañando de manera pertinente la conclusión de sus estudios de posgrado.

**Palabras clave:** Educación virtual, Posgrado, Estrategias de retención, Rol del docente, Deserción universitaria.

## Introducción

Este estudio forma parte de la investigación que se realiza sobre las trayectorias educativas de los estudiantes y egresados de la Maestría en Administración y Políticas Públicas (MAPP); un programa ofrecido en modalidad no escolarizada por la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG), institución pública con sede en la región centro-norte del territorio mexicano. En el alcance de dicha investigación se ha considerado importante ampliar los estudios relacionados con los factores de baja y deserción de este programa, para revisar el nivel de eficiencia de las acciones institucionales de retención que llevan a cabo el colectivo de los docentes. Esta cuestión se toma como punto de partida para reconocer si las estrategias funcionan en el acompañamiento académico estudiantil, buscando el egreso oportuno de un modelo educativo virtual de posgrado.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), desde el año 2017 ha habido un incremento importante del número de estudiantes que cursan licenciaturas y posgrados en modalidades educativas no escolarizadas. De hecho, en la última década la evolución de la matrícula pasó de 150 mil a 697 mil estudiantes. En este mismo sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, indicó que en México, alrededor del 15% de los estudiantes que cursan licenciaturas y posgrados, están matriculados en instituciones con modelos educativos y pedagógicos en entornos virtuales (OCDE, 2017). De manera precisa, los datos de Anuies registran que 111 mil estudiantes atendieron sus estudios de posgrado en universidades abiertas, a distancia y virtuales; de los cuales el 81% lo hizo en universidades particulares del país y solo el 2% atendió estos estudios en las universidades públicas estatales (Anuies, 2018, p. 61-62).

Estas cifras apuntan a que la educación a distancia se ha presentado como una respuesta real y factible para incrementar la cobertura en educación y la inclusión social.

Al mismo tiempo, la diversidad en términos del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), así como de un modelo de aprendizaje flexible donde existen opciones en cuanto a cómo, cuándo, dónde y qué estudiar, trae consigo otras complejidades que influyen en el alumnado, como por ejemplo su permanencia y/o el abandono de sus estudios.

La deserción escolar es un fenómeno multidimensional asociado a las trayectorias complejas de los estudiantes (García y Barrón, 2011; Grau-Valldosera y Minguillón, 2014). La definición de este concepto admite varios significados. No obstante, desde un enfoque global se acepta que la deserción está vinculada a los obstáculos que interrumpen una graduación oportuna para un estudiante que se ha matriculado en un programa educativo determinado (Seabra et al., 2018). Al respecto, la historiografía en materia de educación indica que la deserción escolar es un problema social para las personas, las instituciones y el gobierno. Si bien el problema se presenta a escala mundial, el tamaño y desafío del mismo, adquiere diferentes proporciones según el nivel educativo y el país al que se haga referencia (Rotem et al., 2020).

En el ámbito de los estudios de posgrado, se ha evidenciado que en la mayor parte de los países del mundo, existe un incremento del interés de las personas por cursar maestrías y especializaciones de una profesión concreta (Aguilar et al., 2013; Alturki et al., 2022). Esto es una respuesta frente a las necesidades mundiales que han orientado a que las personas adquieran habilidades para una economía global; la preparación constante y la alta cualificación profesional pueden disminuir las asimetrías productivas y de competitividad en los diversos entornos laborales del siglo XXI. Lo anterior es importante, si se tiene en cuenta lo que indica Becerra (2017), al referir que en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento, una mayor cantidad de egresados de las universidades buscan continuar su formación académica para minimizar desafíos como el desempleo y la competencia laboral.

Aunado a lo anterior, predomina el consenso social de que los estudios de posgrado son la ruta para la formación de recursos humanos especializados. En este sentido, García (2017) advierte que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen en el nivel de posgrado la responsabilidad de formar egresados con las competencias necesarias y con la creatividad suficiente para dar solución a los problemas sociales de su entorno.



Una variable relevante que también vale la pena considerar a la hora de analizar los estudios de posgrado es la tasa de rentabilidad, la cual conforma una línea clásica de investigación, pero que no por ello deja de ser relevante. Diferentes estudios (Díaz y Sierra, 2018; Becker, 1975; Denison, 1962; Mincer, 1974; Ordaz, 2007; Psacharopoulos y Patrinos, 2018; Solís, 2010, 2012; Rosen, 1996; Schultz, 1961), coinciden al determinar que en México una persona con grado de licenciatura recibe aproximadamente 48.7% más que una persona sin estudios superiores.

A su vez, un individuo con estudios de posgrado presenta un diferencial salarial de 112% con respecto a quienes no tienen estudios. Si se analiza la variable por año de escolaridad, la tasa oscila entre 8.2% y 8.4%. Las mayores ganancias absolutas las provee el posgrado, seguido por una licenciatura (Morales, 2011; Díaz y Sierra, 2018; Reyes, 2020). En este aspecto particular, las personas mayores de edad con niveles educativos más altos tienen mayor probabilidad de estar empleados y sus ingresos aumentan proporcionalmente de acuerdo al nivel educativo. Este indicador se presenta en mayor proporción para México si lo comparamos con la mayoría de los países de la OCDE.

El gobierno de México, al igual que varios países del mundo, se ha comprometido con la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De manera particular, el ODS 4 centra sus metas en la educación inclusiva, equitativa, de calidad y permanente (UN, 2022). Sobre este objetivo, investigaciones como las de Ferguson y Roofe (2020) y Leal et al. (2019), puntualizan la relevancia de los niveles de licenciatura y posgrados para preparar a las personas en el desarrollo de las competencias necesarias para acceder a mejores oportunidades de empleo, al trabajo decente y al cumplimiento de los propios ODS.

En este sentido, de acuerdo con la Anuiés (2018), en México se han adoptado un conjunto de objetivos rumbo al horizonte 2030 con metas específicas para estos grados educativos, tales como: aumentar la cobertura en los niveles de licenciatura y posgrado, instrumentar medidas y programas de retención para reducir el abandono y/o la deserción que sirvan para el egreso oportuno de los estudiantes.

Por su parte, la OCDE (2022) refiere que México tiene logros importantes en el porcentaje de personas que han cursado estudios de educación superior, incluyendo maestrías y doctorados. En la última década se registra un incremento que va de un 16

% en 2008 a un 27% en 2021. Este porcentaje se refiere tanto a las modalidades educativas escolarizada o presencial, como a la no escolarizada, que incluye a los programas educativos mixtos o virtuales. No obstante las cifras señaladas, el porcentaje está por debajo del promedio de otros países miembros de dicha organización (Diario Oficial de la Federación, 2020).

Adicionalmente, conviene considerar el estudio de Rivera (2021) en el cual precisa que de acuerdo con datos del Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México solo el 4% de la población matriculada en una maestría logra concluir exitosamente. En contraste, se estima que en otros países el total de alumnos que se gradúa oportunamente de un máster es del 22%. Según García et al. (2011), lo anterior refleja dos de los problemas más complejos que tienen actualmente las instituciones de educación superior: el abandono de los estudios y los bajos índices de eficiencia terminal.

Para avanzar en el análisis sobre los factores y las causas que obstaculizan una graduación oportuna entre los estudiantes, es necesario conocer las variables que buscan explicar dicho fenómeno. Además de los estudios clásicos, resulta pertinente resaltar que en las últimas décadas se han publicado análisis exhaustivos que presentan teorías, causas y motivos de la deserción en el nivel de educación superior, tanto para licenciaturas como posgrados.

Son investigaciones que han documentado las tasas de abandono, los modelos predictivos sobre el rendimiento académico, programas de retención; además de la identificación de variables personales, socioeconómicas e institucionales que son más comunes de la deserción escolar en posgrados en entornos educativos tradicionales, híbridos y a distancia (Amaya et al., 2020; Budac y Vinerean, 2022; Edel, 2004; Grau-Valldosera y Mingui-lón, 2014; Hernández, 2013; Jun, 2005; Román, 2013; Seabra et al., 2018; Tinto, 1992).

De la literatura revisada, se constata también que un mayor número de investigaciones sobre metodologías y datos del abandono escolar atienden la educación escolarizada y presencial. Por su parte, en cuanto a la literatura sobre el problema de la deserción entre las y los estudiantes matriculados en programas de educación en línea, si bien el número de investigaciones ha aumentado, sigue siendo necesario analizar las particularidades de cada programa educativo y elaborar modelos propios de retención.

De igual manera, para el caso particular de México, los resultados de la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) (INEGI) 2021, demuestran que por las condiciones de salud que prevalecieron al inicio del ciclo escolar 2021-2022, la población inscrita en Instituciones de Educación Superior para la modalidad a distancia concentró el 60.5% de la población estudiantil, seguido del 26.8% en la modalidad híbrida y 12.7% en modalidad presencial. Bajo estas premisas, se hace necesario profundizar en el conocimiento y análisis de las causas de baja y deserción tanto en los sistemas escolarizados como en los virtuales, al tiempo que se debe considerar el nivel de atención y eficiencia que tienen las acciones de monitoreo y retención por institución educativa (Urbina y Ovalle, 2016; Rotem et al., 2020).

Aunado a lo anterior, dada la delimitación del estudio se expone además que la pandemia por COVID 19 mostró una clara tendencia al aumento en la deserción escolar de prácticamente todas las instituciones de educación superior en el mundo (Coussement, 2020; Budac y Vinerean, 2022). Los estudiantes que se encontraban inscritos en programas educativos de universidades virtuales también fueron afectados por la pandemia, con repercusiones de baja o abandono definitivo de sus estudios.

En este contexto, en México el Sistema Educativo Nacional (SEN), mostró las grandes asimetrías entre grupos sociales y territorios estatales respecto a la condición de abandono, siendo los grupos de mayor edad y quienes presentan alguna limitación física, los colectivos que no permanecen en un sistema formal de educación a lo largo de sus trayectorias académicas (ANUIES, 2018). Este punto es relevante, pues ha permitido notar consecuencias serias tanto en la modalidad presencial como en la virtual.

Budac y Vinerean (2022) consideran que retirarse de un programa académico no escolarizado antes de la fecha prevista para su finalización, ya sea de forma deliberada o involuntaria, puede derivar en que los estudiantes presenten pérdida de confianza y motivación para desarrollar estudios futuros en universidades virtuales. De ahí la importancia de identificar cuáles estrategias de retención funcionan para los modelos educativos a distancia y cómo se aplican entre el alumnado.

Con base en lo antes mencionado, el presente artículo tiene el propósito de ampliar los estudios sobre los factores que llevan a los estudiantes a interrumpir o desvincularse de sus estudios en un posgrado virtual, al tiempo que se comparten las estrategias de intervención

docente que han dado buenos resultados para la permanencia del alumnado en la Maestría en Administración y Políticas Públicas de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato.

Las preguntas de esta investigación son principalmente dos: ¿Cuáles son los motivos que causan baja y deserción en esta maestría virtual?; ¿Qué tipo de estrategias académicas promueve el colectivo de profesores de asignatura virtual para la permanencia de los estudiantes en este programa académico?

Para este estudio se analiza la cohorte generacional del periodo 2020-2022. Esta delimitación se eligió porque corresponde a un periodo en el que la maestría registró un máximo histórico de alumnas y alumnos matriculados, tanto de nuevo ingreso como re inscritos. Cabe subrayar que dicha delimitación se sitúa en el marco de la pandemia por COVID-19; momento histórico en el que un mayor número de personas demandaron acceso a una formación educativa en modalidad virtual.

En cuanto a su organización, el documento se ha estructurado de la siguiente manera. Primero se expone el contexto local-regional de la universidad y del programa académico de la MAPP. En segundo lugar, se presenta la metodología del trabajo. En tercer lugar, se presentan los motivos relacionados con la deserción entre los estudiantes de este posgrado. Posteriormente se recuperan las estrategias institucionales que aplica el cuerpo docente para promover la permanencia de los estudiantes en el ciclo escolar que cursan. Se espera que estas prácticas educativas puedan retomarse como sugerencias y recomendaciones en otros contextos educativos para mejorar la vida académica del estudiantado con trayectorias complejas en posgrados virtuales.

### **Contexto de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato**

La Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) es una universidad pública mexicana fundada en el año 2007 en el Estado de Guanajuato, México. Actualmente, en su campus virtual se imparten programas de bachillerato, licenciaturas, ingenierías y posgrados (maestrías y doctorado); además de un centro de idiomas y cursos de educación continua. La plataforma utilizada por el campus virtual es Moodle.

En su origen, la UVEG buscó dar respuesta a la necesidad de ofrecer educación de calidad en los ámbitos estatal y municipal, para los grupos sociales que por condiciones geográficas y de vulnerabilidad les resultaba complejo la asistencia a un sistema educa-

tivo presencial (UVEG, 2022). En efecto, la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato se inserta en un estado que ha triplicado su población en los últimos 50 años pasando de 2.27 millones en 1970 a 6.16 millones de habitantes en el año 2020. En lo relativo al panorama educativo, Guanajuato presenta porcentajes asimétricos en función al nivel de escolaridad: 34.1% de los jóvenes de 15 a 29 años cuenta con Educación Media Superior, mientras que el 15% cuenta con Educación Superior (INEGI, 2021).

En el desarrollo de oportunidades educativas inclusivas, el liderazgo de la UVEG ha sido de suma importancia. Actualmente, se reconoce su amplia cobertura educativa en los 46 municipios del Estado de Guanajuato. De hecho, del total de la población matriculada en la Educación Superior que se imparte en este estado, la UVEG concentra un 16% de esta población (UVEG, 2022). Por otra parte, la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) (2021), indicó que la cobertura en Educación Superior del Estado, en el ciclo escolar 2020-2021 para el nivel de Licenciatura, fue de un 33.5%; cifra que incluye la modalidad no escolarizada o virtual. Se precisó también que la educación virtual tiene un gran potencial para contribuir a la inclusión de personas en la Educación Superior en esta entidad.

Otro aspecto sobresaliente de la UVEG es su dimensión nacional e internacional. Por un lado, en su campus virtual se matriculan personas de las 32 entidades federativas de la República Mexicana. Por otra parte, el modelo educativo a distancia rompe las fronteras geográficas y permite la presencia de estudiantes mexicanos que radican en más de 84 países del mundo (UVEG, 2022). Estos impulsos a favor de la educación para la población mexicana dan valor vinculante a las metas de la Agenda 2030. Más concretamente a la meta 4.3 de los Objetivo de Desarrollo Sostenible, donde se establece prioritario garantizar la igualdad de acceso a la educación para todos los niveles desde el básico hasta el posgrado (Unesco, 2017).

Sobre el impacto de la UVEG en la formación de personas del entorno local-global del siglo XXI, se considera el enfoque que plantean Albulescu (2014) al distinguir que las universidades tienen una posición activa en el contexto al que pertenecen, no sólo en lo que respecta al mercado laboral, sino porque participan en la solución de los problemas sociales contemporáneos. Asimismo, la OCDE (2007) resalta los roles que desempeñan las universidades en la formación de capital humano globalmente competitivo y localmente comprometido con el desarrollo local. Ello presupone la gestión de conocimiento

y competencias orientados a la economía mundial, sin perder de vista el entorno social económico de la comunidad local.

La UVEG ha ofertado el programa de la Maestría en Administración y Políticas Públicas por 13 años con un objetivo general consistente: formar profesionales en competencias administrativas y políticas que contribuyan a desarrollar un nuevo perfil de las y los servidores públicos, a través de una formación multidisciplinaria en el estudio y gestión del Gobierno y las políticas públicas, a fin de dar respuestas eficaces a las demandas ciudadanas priorizando el bien común en sociedades globales y locales (UVEG, 2022).

Este posgrado ofrece a sus estudiantes una orientación denominada profesionalizante. En México, de acuerdo con el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), el posgrado profesionalizante brinda una formación amplia y sólida en una disciplina específica; está dirigido a las personas que requieren nuevas habilidades y conocimientos específicos para aplicarlos a la profesión u ocupación. A nivel nacional, desde hace más de una década se han incrementado los posgrados profesionalizantes en universidades virtuales (Pons et al., 2020).

La mayoría de las y los estudiantes matriculados en la Maestría en Administración y Políticas Públicas son personas adultas que trabajan para organismos gubernamentales locales, estatales, nacionales e internacionales, así como en organizaciones sin ánimo de lucro y en el sector privado. Estas personas encuentran en el modelo educativo de la UVEG una oportunidad para continuar sus estudios de posgrado, adoptado por sus ventajas en términos de flexibilidad de horario y lugar, así como de la riqueza de contenidos, a partir del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) (Sánchez et al., 2020; Coussement, 2020).

En las aulas virtuales de esta maestría, los estudiantes buscan formarse como especialistas en la estructura de la administración pública con capacidad para gestionar sus recursos, además de ser responsables de diseñar, analizar y evaluar políticas que contribuyan a la solución eficiente de los problemas públicos (UVEG, 2022). La Maestría en Administración y Políticas Públicas consta de 14 asignaturas que se cursan a través de un aula virtual. Anualmente se tienen 6 periodos modulares en los cuales ingresan nuevos estudiantes y se realizan las reinscripciones de los que ya están matriculados en el programa. Además, la maestría tiene una duración máxima de dos años y seis meses.

## Método

Para abordar el análisis de la deserción universitaria y de las diversas estrategias de retención en la Maestría en Administración y Políticas Públicas de la UVEG, se desarrolló una investigación con un método mixto con alcance descriptivo, explicativo e interpretativo que consideran la naturaleza de las preguntas de investigación.

El estudio consta de dos etapas. La etapa 1 presenta un análisis mixto de tipo descriptivo explicativo que busca comprender los motivos que exponen los estudiantes de la maestría para el abandono de su trayecto educativo. La recolección de datos de los estudiantes procede de los registros de la Dirección de Control Escolar, de donde se recuperaron los reportes del trámite de inscripciones, reinscripciones y baja voluntaria. Se advierte la importancia de estos registros, porque es ahí donde se sistematizan las bajas de los estudiantes; esas bases de datos contienen evidencia de los motivos que llevan al alumnado al abandono de los estudios. Atender la información que estos registros ofrecen, brinda la oportunidad a la institución de revisar si las estrategias de retención implementadas y que realiza el cuerpo docente, atienden el problema de las bajas y previenen la deserción escolar (Lattuada, 2017).

Para ordenar los datos se utilizó la estadística descriptiva. En el análisis de la información recopilada se obtuvieron datos de: género, programa de estudio, fecha de ingreso y causa de la baja escolar. Estas categorías fueron clave para acceder a las variables objetivas de la baja académica y deserción de los estudiantes matriculados en esta maestría. La población de estudio estuvo conformada por 3345 estudiantes de los cuáles se dieron de baja 310.

La etapa 2, que utiliza un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo e interpretativo, está dedicada a las estrategias didácticas que practican los Profesores de Asignatura Virtual (PAV) de esta Maestría, con el objetivo de retener a los estudiantes, especialmente aquellos que tienen trayectorias complejas. Se utilizó una encuesta con el propósito de indagar la percepción de los PAV con respecto a sus valoraciones y opiniones acerca de la deserción escolar, además de recuperar las prácticas académicas que les permiten tener información oportuna de los estudiantes en riesgo, a fin de tomar acciones hacia su permanencia en el ciclo escolar que cursan. La muestra estuvo formada por todos los PAV de esta Maestría que constituyen una población de 10 profesores. Para la reco-

lección de datos se estableció un cuestionario que fue suministrado en formato digital a través de la plataforma Google Forms.

## Resultados

En la Dirección de Control Escolar de la UVEG los estudiantes realizan el proceso de baja voluntaria. En las categorías empleadas por la institución para identificar los motivos que llevan a un estudiante a suspender una o varias asignaturas del plan de estudios por un periodo temporal o en su caso, registrar la baja definitiva del programa, se tienen registradas ocho variables: cambio de programa virtual interno; falta de motivación; no me gustó el programa; problemas económicos; situación escolar; situación familiar; situación laboral y tiempos máximos. Tal como expresa Lattuada (2017), si bien los motivos de deserción escolar son multivariables y complejos, disponer en las instituciones de categorías bien delimitadas, permite un mejor diagnóstico de intervención a partir de políticas educativas o modelos de atención.

En seguimiento a la cohorte de este estudio, en los años de 2020, 2021 y 2022, la Maestría en Administración y Políticas Públicas de la UVEG, registró una matrícula total de 3345 alumnos. Esta cifra incluye estudiantes de nuevo ingreso y reinscritos. De ellos, 310 causaron baja. Esto equivale a que el porcentaje de deserción en el periodo de estudio fue menor a 1% (tabla 1).

**Tabla 1**

*Deserción escolar en la MAPP en el periodo 2020-2022*

Periodo	Total de matrícula	Bajas	Deserción %
2020-2022	3345	310	1%

*Nota.* Elaboración propia con base en la información de la Dirección de Control Escolar, UVEG (2023).

De acuerdo a los registros, en la tabla 2 se aprecian las principales variables de baja temporal o permanente elegidas por el estudiantado para el programa de la MAPP. En primer lugar, se observan los tiempos máximos con un 67%, que es cuando un estudiante no concluyó el plan de estudios en el lapso establecido por la institución (dos años seis meses). Las otras causas de baja más frecuentes fueron cambio de programa virtual interno (12.2%) y situación escolar (10.9%); también se indicaron aquellos factores



relacionados con la desilusión del programa académico (2.5%), situación familiar (2.2%), falta de motivación (1.6%), problemas económicos (1.6%) y situación laboral (1.2%).

**Tabla 2**

*Variables que inciden para desvincularse del programa académico*

<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Tiempos máximos	Es una causa alternativa de baja que se refiere a que un estudiante no concluyó el plan de estudios en el lapso establecido por la institución.	209 veces	67%
Cambio de programa virtual interno	Es una causa alternativa de baja que se refiere al libre tránsito que puede tener un estudiante para cambiarse a otro programa de la UVEG, del mismo nivel educativo.	38 veces	12.20%
Situación escolar	Es una causa alternativa de baja que se refiere a que un estudiante agota las opciones de recurrir por asignatura y por inactividad académica en el campus virtual.	34 veces	10.90%
No me gusta el programa académico	Es una causa alternativa de baja debidamente motivada y justificada, para que el estudiante indique que el programa no cumplió con las expectativas.	8 veces	2.50%
Situación familiar	Es una causa alternativa de baja debidamente motivada y justificada, para que el estudiante indique que tiene una situación personal que le ocasiona no concluir sus estudios.	7 veces	2.25%
Falta de motivación	Es una causa alternativa de baja debidamente justificada, para que el estudiante indique que presenta una situación de desmotivación escolar.	5 veces	1.61%

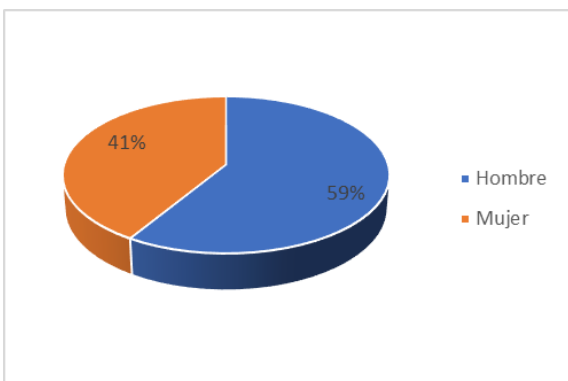
Problemas económicos	Es una causa alternativa de baja debidamente motivada y justificada, para que el estudiante indique que factores económicos le impiden concluir sus estudios.	5 veces	2%
Situación laboral	Es una causa alternativa de baja debidamente motivada y justificada, para que el estudiante indique que su actividad laboral no le permite concluir sus estudios.	4 veces	1.29%

*Nota.* Elaboración propia con base en la información de la Dirección de Control Escolar, UVEG (2023).

En la valoración de bajas por género, la cohorte estudiada arrojó que se presenta una mayor deserción de hombres (59%) que de mujeres (41%), con una diferencia de 18 puntos (figura 1). Lo anterior confirma los hallazgos de diferentes estudios que mencionan un incremento reciente en el acceso de mujeres a las Instituciones de Educación Superior (IES), con una mayor proporción que logra terminar el nivel de educación terciaria y posgrado, en comparación con los hombres que tienen una tasa más alta de deserción (González y Espinoza, 2008; OCDE, 2019; Silva, 2011).

**Figura 1**

*Porcentaje de bajas por género*



*Nota.* Elaboración propia con base en la información de la Dirección de Control Escolar, UVEG (2023).

## Discusión

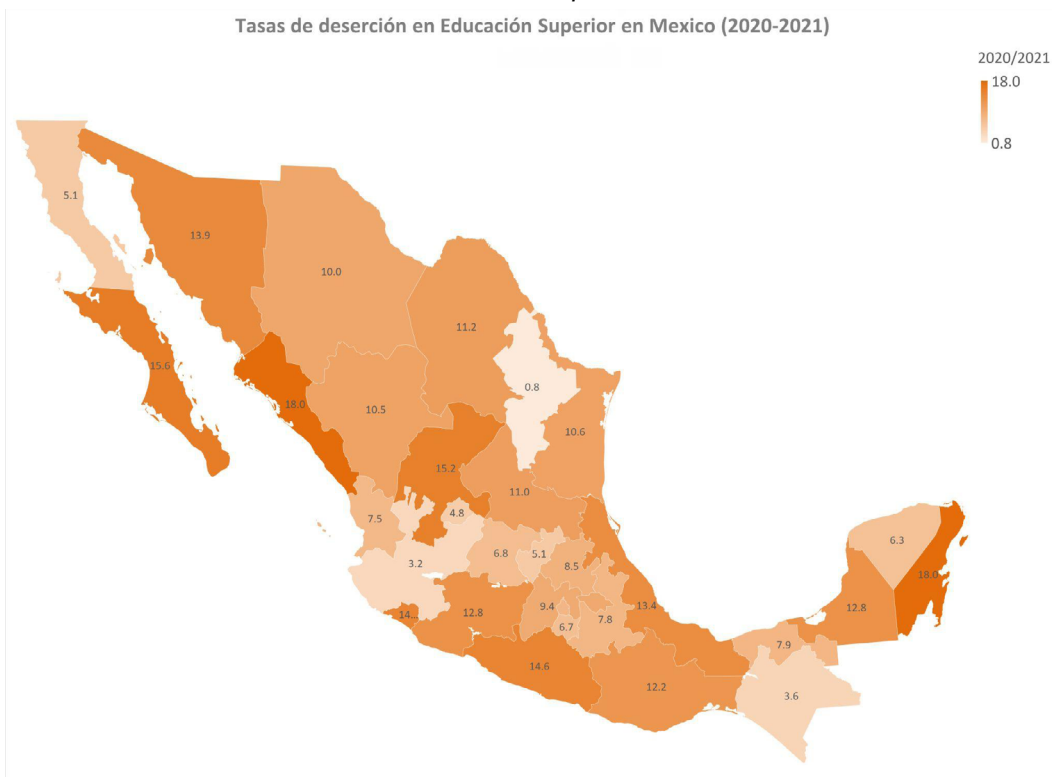
Si observamos el comportamiento del abandono escolar en educación superior en México por entidad federativa (figura 2), la tasa oscila entre un 0.8% y hasta un 18%. La entidad con el menor porcentaje es Nuevo León (0.8), seguido de Jalisco (3.2%), Chiapas

(3.6%) y Aguascalientes (4.8%). Los estados que presentan mayor deserción son Quintana Roo (18%), Sinaloa (18%), Baja California Sur (15.6%) y Zacatecas (15.2%). Guanajuato, que es la Entidad en donde se ubica la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato y la maestría motivo de nuestro análisis, presenta un nivel de abandono de 6.8%.

Considerando este primer acercamiento de la investigación para el análisis sobre el abandono y la deserción universitaria, podemos observar que, en una maestría virtual de tipo profesionalizante de la UVEG, se matricularon desde enero de 2020 y hasta noviembre de 2022, 3345 estudiantes, de los cuales 310 no continuaron por diversas causas. Esto equivale a un 1% de abandono; porcentaje muy por debajo al indicador estatal y muy cercano a los niveles más bajos del país.

### Figura 2

Comportamiento del abandono escolar en Educación Superior en México



*Nota.* Desarrollado con Bing, Geoname, Tomtom, Microsoft Excel con datos del INEGI, 2023. Fuente. Elaboración propia.

Las variables tiempos máximos y situación escolar son ponderadas como las causas principales de baja en la MAPP (tabla 2). En los reportes institucionales de trámite de baja, al seleccionar estas dos variables llama la atención que los estudiantes describieron

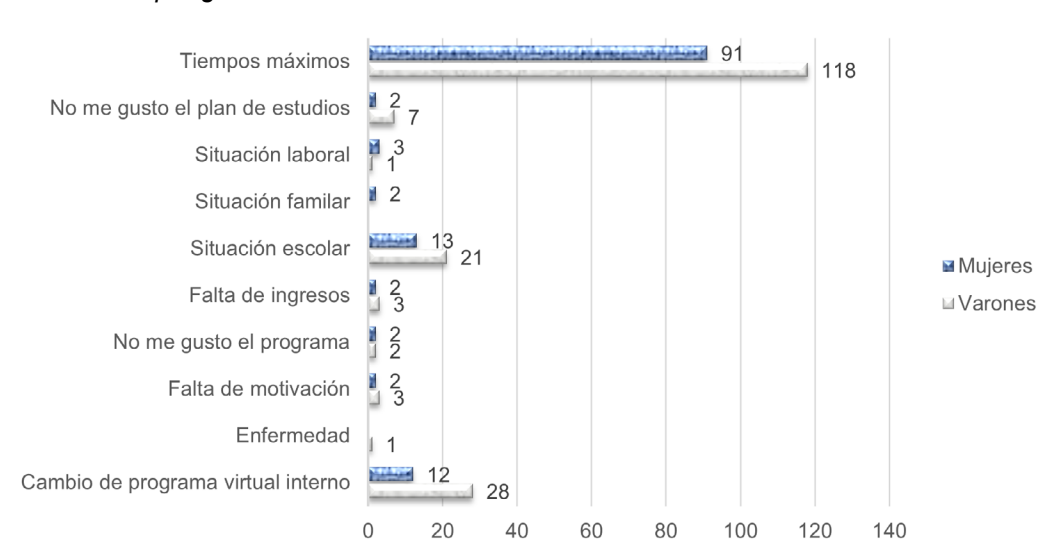
puntualmente que no concluyeron el plan de estudios en el lapso establecido por la institución, y agotaron las oportunidades para cursar sus asignaturas, debido al aumento de responsabilidades laborales, falta de tiempo para estudiar, por no sentirse identificados con el modelo virtual, por enfermedad y obstáculos económicos.

Es decir, se evidencia una interrelación con las otras categorías institucionales que también se presentan en el formato de baja escolar. En cuanto a los motivos detallados por los estudiantes, Rotem et al. (2020), tipifican ese contexto como razones subjetivas; son áreas de preocupación y desafíos para los estudiantes de maestrías que concilian estudios, trabajo y familia.

En este mismo análisis, al enfatizar las variables de situación laboral y familiar entre quienes abandonan sus estudios en la MAPP, se identificó que éstas afectan cinco veces más a las mujeres que a los hombres. Lo anterior coincide con varias investigaciones que señalan que ser mujer en un país como México, continúa siendo un predictor crucial de deserción en la educación terciaria por atender mayores actividades de cuidado en el hogar y la crianza. Cabe señalar que dichos estudios también mencionan la dinámica de mejores oportunidades académicas para los varones debido al contexto socio-cultural de nuestro país (Figura 3) (Alberti, 2001; Álvarez y Gayou, 2000; Valdez et al., 2008; Miller y Arvizu, 2016).

**Figura 3**

*Distribución por género de las causas de abandono escolar*



*Nota.* Elaboración propia con base en la información de la Dirección de Control Escolar, UVEG (2023).

Otro factor que podemos analizar acerca de las personas que abandonan esta maestría de la UVEG, es el momento en que lo hacen. En los reportes escolares se identifica que el 55% de los estudiantes inscribieron la primera asignatura, pero no la concluyeron. Si a esto le sumamos las personas que concluyen su primera asignatura, pero que no avanzan más en su plan de estudios, llegamos a un 77%. El resto de las bajas suceden en cualquier momento del trayecto escolar. Al respecto, García (2019) y Hernández (2013) mencionan que sin una motivación intrínseca que impulse la dedicación continua en contextos virtuales y regulada al estudio, la ruptura está anunciada.

En la formación educativa a través de ambientes virtuales, el estudiante es el centro en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el alumnado tiene control activo de los recursos de aprendizaje y en el aula virtual es fundamental el acompañamiento académico, técnico y organizativo para alcanzar la meta de concluir los estudios (Vilanova, 2018). Este modelo es visible en la UVEG, institución con un enfoque constructivista donde se promueve que el estudiante identifique su forma natural de aprender y construya su conocimiento en consecuencia; que gestione su propio aprendizaje; que adquiera conocimiento a la par que lo gestione, y además desarrolle habilidades y actitudes en el marco de los valores institucionales (UVEG, 2022).

Asimismo, en la UVEG las metas institucionales orientan estrategias, acciones y herramientas frente a los desafíos relacionados con las bajas y la deserción estudiantil. Las estrategias son actividades vinculadas al seguimiento y monitoreo de asistencia al aula virtual, la entrega de tareas, la motivación y la atención personalizada. En la MAPP estas acciones son realizadas por el Profesor de Asignatura Virtual (PAV) quien realiza las funciones de asesorar, orientar, retroalimentar y acompañar al alumno en su trayectoria académica.

En el análisis de la efectividad de las estrategias de retención frente al problema de las bajas y la deserción en la maestría, se aplicó una encuesta al total de los PAV. En los resultados de este instrumento, el 100% de las personas encuestadas indicó que implementa con diferentes grados de aplicación, las estrategias de retención institucionales que aportan medidas preventivas para fomentar la permanencia, evitar el rezago y la deserción escolar en la maestría (tabla 3).

Además, una de las preguntas del cuestionario apuntó a reflexionar sobre el fenó-

meno de la deserción escolar en la educación superior, así como las causas del abandono de estudios en un sistema virtual de aprendizaje. De acuerdo con lo expresado por la comunidad encuestada, los factores más comunes entre los estudiantes de la MAPP son: obligaciones laborales, dificultades en la administración del tiempo de estudio (autodisciplina), pérdida de ingresos, obligaciones familiares, asuntos emergentes de tipo personal y falta de motivación.

**Tabla 3***Estrategias de retención institucionales aplicadas por los PAV*

Actividad	Nivel de implementación			
	Si, totalmente	Si, parcialmente	Si, de vez en cuando	No la aplico
Durante el período del curso, el PAV tiene acceso diario al aula virtual para monitorear el progreso de los estudiantes con sus tareas.	50%	40%		10%
El PAV envía mensajes personalizados para comunicarse con los estudiantes que puedan tener dificultades de las tareas y/o no realizan las entregas a tiempo.	70%	20%	10%	
El PAV organiza sesiones sincrónicas para fortalecer el conocimiento de la asignatura, y a su vez promover un sentido de comunidad y motivación entre los estudiantes.	100%			
El PAV atiende cualquier duda de los estudiantes en un tiempo máximo de 24 horas.	100%			
El PAV retroalimenta las tareas de forma detallada y asertiva, destacando las fortalezas y área de oportunidad en un tiempo máximo de 48 horas.	90%	10%		
El PAV comparte información adicional a los contenidos de las asignaturas para reforzar el aprendizaje.	90%	10%		

*Nota.* Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta a los PAV's (2023).

Por otra parte, los resultados de la fase 2 de este estudio, muestran que el bajo porcentaje de deserción (1%) de la MAPP se relaciona con el éxito en la práctica de las estrategias de retención institucionales. Se evidencia que las prácticas académicas de las y los profesores, que son aplicadas en el aula virtual, son eficaces porque contribuyen a evitar la deserción de los estudiantes. Se demuestra también la relevancia del rol que tienen los Profesores de Asignatura Virtual para motivar a los estudiantes a fin de que permanezcan y concluyan sus estudios de posgrado.

Desde la normatividad de la UVEG, uno de los modelos específicos y antecedente más próximo para la instrumentación de estrategias de retención académica, está asentado en el Plan Institucional de Tutoría Virtual (PIT) del año 2016. Importante mencionar que las estrategias de tutoría están alineadas a los objetivos descritos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (UVEG, 2022). Para el caso de la Educación Superior, dicha normatividad se orienta hacia los objetivos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Además, en ambos niveles educativos se atienden las disposiciones emitidas por la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG).

Instrumentar el PIT, consistió en fortalecer políticas educativas nacionales dirigidas a la generación de espacios de orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos (Dávila et al., 2014); así como caracterizar el perfil de estudiante de la modalidad virtual, los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las nuevas tecnologías y las interacciones entre quienes conforman el ciclo de desempeño académico en las diferentes trayectorias formativas.

La MAPP, así como en el resto de los programas de posgrado de la UVEG, no cuentan con la figura del tutor o tutora. En ese mismo tenor, los Profesores de Asignatura Virtual realizan funciones correspondientes a la figura de tutoría. Esto significa que orientan el proceso formativo del estudiante, además de estimular sus potencialidades para el aprendizaje, la permanencia y el desempeño profesional. El PAV asume desde el inicio de esta trayectoria formativa las funciones de acompañamiento académico, técnico y cuando lo precisa el alumnado, también emocional.

La condición emocional representa un porcentaje mínimo e incluso, no aplica de manera regular dentro del registro de indicadores de deserción, pero cuando es detecta-

da por el PAV, se canaliza de manera expedita a través de la jefatura del programa de la MAPP. Esta, a su vez, turna el caso al área psicopedagógica de la UVEG para su atención y seguimiento.

De gran valor en la motivación hacia los estudiantes se encuentra la comunicación síncrona. Los PAV realizan sesiones virtuales de manera frecuente; son reuniones de tutoría académica que acompañan el proceso y resultado del aprendizaje entre los estudiantes. Este espacio de diálogo permite reconocer y aprovechar las fortalezas y capacidades del alumnado. Las reuniones síncronas son también una herramienta de integración para conocer, entre otros aspectos, la diversidad de los estudiantes que tiene el aula virtual.

En esta maestría convergen personas de los 32 estados de la República Mexicana. Además, se resalta que la mayor parte de los estudiantes que se encuentran en las aulas de esta maestría son adultos cuya edad oscila entre los 23 y 65 años de edad. Es por ello que la comunicación síncrona refuerza la interacción profesional y las relaciones socio-emocionales. En la MAAP los estudiantes reciben acompañamiento adecuado y oportuno, lo que aumenta una trayectoria escolar positiva previniendo la deserción, incrementando la aprobación de los cursos, y por lo tanto la graduación oportuna.

Por otra parte, los Profesores de Asignatura Virtual han percibido que otra medida de retención entre los estudiantes es el valor que le otorgan al perfil profesional del profesorado de la universidad. Los PAV que forman la plantilla académica de la MAPP, son especialistas en sus respectivos campos profesionales; el 100% de ellos posee el grado de doctorado y han realizado funciones de docencia por más de diez años. El 40% de ellos están adscritos al Sistema Nacional de Investigadores de México. Además, la mayor parte de los PAV cuentan con experiencia en el gobierno y la función pública, lo que fortalece un aprendizaje significativo para los estudiantes, sustentado en la teoría y en el ejercicio mismo de la profesión.

Al respecto de todo lo señalado, los PAV de esta maestría apoyan de manera intencional la permanencia del estudiantado mediante estrategias académicas tales como:

1. Establecimiento de contacto positivo.
2. Atención personalizada.



3. Comunicación constante síncrona y asíncrona.
4. Detección de los problemas académicos.
5. Toman decisiones para la implementación de estrategias de retención.
6. Comunicación asertiva en el acompañamiento académico.

Lo anterior incide en la adaptación del estudiante al modelo educativo no presencial de la UVEG. Se ha comprobado que con estas prácticas académicas los estudiantes se mantienen presentes en el aula virtual de manera constante y tienen un buen desempeño académico en términos de ritmo, trayectoria y adquisición de competencias genéricas y específicas.

### **Consideraciones finales**

Esta investigación presenta los motivos de baja de una maestría no escolarizada y se centra en identificar las estrategias de apoyo en las trayectorias académicas de los estudiantes, que son promovidas por los Profesores de Asignatura Virtual de la MAPP. En esta línea, primero se describen los factores relacionados con las bajas y la deserción de los estudiantes. Algunos de los principales hallazgos muestran que la maestría objeto de estudio tiene un muy bajo nivel de deserción, equivalente a los mínimos de las mejores entidades federativas y universidades de México (1%).

El principal motivo de abandono en la MAPP obedece a lo que la literatura nombra como “motivación intrínseca”, pues quienes abandonan (77%) lo hacen sin concluir apenas la segunda asignatura de las catorce que conforman el plan de estudios completo. Se observa también que las mujeres concluyen en mayor porcentaje (59%) el programa en comparación con los hombres (41%), aunque ellas se ven afectadas cinco veces más que ellos en cuanto a su situación laboral y familiar.

Los análisis que se han presentado permiten explorar las causas que provocan la deserción escolar en educación superior a distancia, de uno de los programas de posgrado de la UVEG, y presentan lecciones para reconocer la importancia que tienen las estrategias académicas de retención. Si bien el alcance de la investigación se enfoca en un programa académico de una universidad virtual, se aportan datos consistentes para futuras líneas de investigación en las temáticas presentadas.

Finalmente, se considera que es necesario hacer investigación comparativa entre programas de posgrados similares al de la UVEG, con un alcance mayor tanto en matrícula como en tiempo de estudio lo que permitirá comprender mejor el fenómeno del abandono en educación de posgrados virtuales y mejorar las estrategias de retención.

## Referencias

- Aguilar, M., Crisanto, O. y Sánchez, G. (2013). Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado? Martínez, M. E., Piñero, F. J. y Figueroa, S. A. (Coords.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 23-44). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140211121020/universidad.pdf>
- Alberti, M. P. (2001). Capacitación para el desarrollo rural con equidad de género. En Castillo Ramos Isabel (coord.) *La participación de la mujer en el desarrollo rural*. Universidad Autónoma de Tlaxcala/CONACYT. Tlaxcala, pp. 135-168
- Albulescu, I. (2014). The University in the Community. The University's Contribution to Local and Regional Development by Providing Educational Services for Adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.578>
- Alturki, S., Cohausz, L. y Stuckenschmidt, H. (2022). Predicting Master's students' academic performance: an empirical study in Germany. *Smart Learn. Environ.* 9, 38 <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00220-y>
- Álvarez, J. L. y Gayou, J. (2000). Opiniones y percepciones sobre la masculinidad. Estereotipos, docentes y la escuela. México. Universidad Pedagógica Nacional
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. [https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf)
- Amaya-Amaya, A., Huerta-Castro, F., y Flores-Rodríguez, C. O. (2020). Big Data, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 166-178. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.712>
- Becerra Romero, A. T. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de la educación superior*, 46(183), 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.003>
- Becker, Gary S. (1975). *Human Capital*, 2da. Ed. University of Chicago Press, Chicago
- Budac, C., Marginean, S., y Vinerean, S. Student Dropout-A Challenge in Virtual Mobility. (2022). *New Modes of Mobility: Lessons Learned 2019-2022*. [https://opus4.kobv.de/opus4-fhws/files/2084/NewM\\_Volume\\_II.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-fhws/files/2084/NewM_Volume_II.pdf).

- Coussement, Kristof ((2020). Predicting student dropout in subscription-based online learning environments: The beneficial impact of the logit leaf model. *Decision Support Systems* 135 <https://doi.org/10.1016/j.dss.2020.113325>
- Dávila, P. M. L., Octavo, M. Á. M., y Hernández, E. M. (2010). Programa de tutoría de la UVEG: Un proyecto en construcción. Sistema de Seguimiento al Estudiante. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 2(4). <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/29150>
- Denison, E. (1962). *Sources of Economic Growth in the U.S.*, Committee for Economic Development, New York.
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. DOF: 06/07/2020. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0)
- Díaz Abrego, M. & Sierra, Y. (2018). Desigualdad, ingreso y educación superior: Algunas promesas no cumplidas en las sociedades del conocimiento. *Revista COEPES Guanajuato*. 20, (7) <http://www.revistacoepesgto.mx/desigualdad-ingreso-y-educacion-superior-algunas-promesas-no-cumplidas-en-las-sociedades-del-conocimiento>
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIDE-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245–270. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García, R. (2017). Las políticas de calidad en los posgrados en Jalisco, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 372-383. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672017000100372&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000100372&lng=es&tlng=es).
- García Robelo, O, y Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es).
- Grau-Valldosera, J. y Minguillón, J. (2014). Rethinking Dropout in Online Higher Education: The Case of the Universitat Oberta de Catalunya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 290–308. <https://doi.org/10.19173/irrod.v15i1.1628>
- Huesca, L. (2004). La rentabilidad de la escolaridad en los hogares asalariados de México durante 1984-2000. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 35(138), 126-154. <https://www.probdes.iiec.unam.mx/index.php/pde/article/view/7544/7033>
- Edel Navarro, R. (2004). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: el caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (12). <https://revistas.um.es/red/article/view/25251>
- Ferguson, T. y Roofe, C.G. (2020), “SDG 4 in higher education: challenges and opportunities”, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 21 No. 5, pp. 959-975. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2019-0353>
- González Fiegehen, L. y Espinoza Diaz, O. (2008). Deserción en Educación Superior en América Latina y El Caribe. *Paideia*, (45), 33-46. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1836>

- Hernández, E. C. (Coord.) (2013). Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono no estudiantil en la educación superior. Proyecto Alfa-III “Gestión universitaria del abandono”. Unión Europea: Alfa-Guía. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco\\_Conceptual\\_sobre\\_el-Abandono.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf)
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación*. (ENAPE) 2021. Presentación de resultados. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape\\_2021\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf)
- Jun, J. (2005). *Understanding Dropout of Adult Learners in E-Learning*. University of Georgia, Athens. [http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung\\_Jun.pdf](http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung_Jun.pdf)
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Lattuada, M.J. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de Educación Superior: Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5 (10), 100–113. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72118>
- Miller, D., y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.
- Morales, E. (2011). *Los Rendimientos de la Educación en México*. Documentos de investigación, 7. México: Banco de México.
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022\\_3197152b-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en)
- OCDE (2019). Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2019, Informe español. Ministerio de educación y formación profesional. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/10/panorama-de-la-educaci%C3%B3n-2019.pdf>
- OCDE. (2017). *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/005689e0-es/index.html?itemId=/content/publication/005689e0-es>
- OCDE. (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. [http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_2649\\_201185\\_39329177\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_201185_39329177_1_1_1_1,00.html)
- Ordaz, J. L. (2007). *México: capital humano e ingresos. Retornos a la educación, 1994-2005*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5020/S0700877\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5020/S0700877_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato (2007). *Decreto de creación 40*, Año XCIV, Tomo CXLV, Número 146, 1-48. [https://gaceta.uveg.edu.mx/images/docs/norm\\_int/DECRETO\\_DE\\_CREACION%20\\_40.pdf](https://gaceta.uveg.edu.mx/images/docs/norm_int/DECRETO_DE_CREACION%20_40.pdf)

- Pons Bonals, L., Guzmán-Flores, T, y Andrade-Cázares, R. (2020). Investigación en un posgrado virtual profesionalizante del campo de la educación. *Mendive. Revista de Educación*, 18(4), 840-856. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962020000400840](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000400840)
- Psacharopoulos, G., y Patrinos, H. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. Policy Research Working Paper 8402. The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29672/WPS8402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes Sánchez, C. (2020). Rentabilidad de la educación. Una aplicación utilizando registros administrativos gubernamentales. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10(21), 00011. [doi.org/10.21696/rcsl102120201151](https://doi.org/10.21696/rcsl102120201151)
- Rivera, C. (2021). *Efecto de la pandemia en los estudiantes de posgrado en México*. <https://centrosconacyt.mx/noticia/efecto-de-la-pandemia-en-los-estudiantes-de-posgrado-de-mexico>
- Román, C. M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción es colar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2) 33-59. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Rosen, S. (1996). *Human Capital: Relations between Education and Earnings*. New York: Frontiers of Quantitative Economics.
- Rotem, N., Yair, G., y Shustak, E. (2020). Dropping out of master's degrees: Objective predictors and subjective reasons. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1070-1084. [doi.org/10.1080/07294360.2020.1799951](https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799951)
- Sánchez Gelabert, A., Valente, R. y Duart, J. (2020). Profiles of Online Students and the Impact of Their University Experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 230–249. [doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784](https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784)
- Seabra, F., Henriques, S., Cardoso, T., Barros, D., y Goulão, M. de F. (2018). E-learning in Higher Education: Academic Factors for Student Permanence. *Climate Literacy and Innovations in Climate Change Education*, 359–373. [doi: 10.1007/978-3-319-70199-8\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70199-8_21)
- Secretaría de Educación de Guanajuato. SEG. (2021). Panorama educativo de Guanajuato. <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/Documents/DocAnalisis/Panorama2021.pdf>
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 102-114. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51 (1), 1-17.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. In Giorguli, S. y Arnaut, A. (Eds.). *Educación mexicana: situación actual y perspectivas*. México: El Colegio de México.
- Solís, P. (2012). Social Mobility in Mexico. Trends, recent findings and research challenges. *Trace*, 62, 7-20. <http://journals.openedition.org/trace/1061>

- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: ANUIES. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)
- UNESCO. (2017). *Higher Education on the road to 2030*. <https://www.iiep.unesco.org/en/higher-education-road-2030>
- United Nations (UN). (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, UVEG. (2022). *Programa de Desarrollo Institucional 2024*. 1-70. [https://gaceta.uveg.edu.mx/images/docs/norm\\_int/ProgramaDesarrolloInstitucional2024\\_c.pdf](https://gaceta.uveg.edu.mx/images/docs/norm_int/ProgramaDesarrolloInstitucional2024_c.pdf)
- Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, UVEG. (2021). *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato*. [https://gaceta.uveg.edu.mx/images/docs/norm\\_int/Anexo\\_02\\_RIPPPA.pdf](https://gaceta.uveg.edu.mx/images/docs/norm_int/Anexo_02_RIPPPA.pdf)
- Urbina, C. J., y Ovalle, R. G. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413744648003/html/>
- Valdez, E. A., Román, P., Cubillas, R. y Moreno, C. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1- 16. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100007)
- Vilanova, G. (2018). Innovación en procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales. *Revista de Sistemas, cibernética e informática*, 15(2), 71-75. <https://www.iiisci.org/journal/pdv/risci/pdfs/xa095tz18.pdf>

# Capítulo 10

## Integración de TIC en las metodologías educativas de los docentes en el ámbito de educación superior

Dra. Rubí Estela Morales Salas  
Dr. José de Jesús Jiménez Arévalo  
Dr. Aduino Alejandro Casas Flores

### Resumen

En el entorno educativo actual, la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la docencia universitaria se ha convertido en un imperativo para mejorar la calidad del aprendizaje y preparar a los estudiantes para los desafíos de la era digital. Sin embargo, la efectiva y pertinente incorporación de las TIC en las metodologías educativas enfrenta diversos obstáculos que requieren un análisis en profundidad. El objetivo de este artículo es analizar desde la percepción de los docentes, la capacidad que tienen para integrar de manera efectiva y pertinente las TIC en sus metodologías educativas en el ámbito de la educación superior. Principio del formulario: Se empleó un enfoque cuantitativo de investigación, se aplicó la técnica de la encuesta a través de un instrumento cuestionario como herramienta principal para recopilar la información necesaria. Los resultados revelaron que, si bien la mayoría de los docentes reconocen la importancia de las TIC, existen desafíos en su integración efectiva, incluyendo falta de capacitación, tiempo limitado y resistencia al cambio. La encuesta evidenció que los docentes con formación en tecnología educativa demostraron una mayor confianza en su capacidad para integrar las TIC de manera significativa.

**Palabras clave:** Competencias digitales, TIC, Metodología educativa, Educación superior.

## Introducción

La metodología educativa en el aula a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se refiere a la forma en que se integran las herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Esta metodología busca aprovechar las ventajas que ofrecen las TIC para promover la participación activa, la colaboración, la personalización y el acceso por parte de los autores del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) a una variedad de recursos.

Surgen algunas ideas sobre cómo se puede llevar a cabo la metodología educativa para implementar las TIC en el aula, por ejemplo:

a. Enfoque en el estudiante: Las TIC permiten adaptar el aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes. Los docentes pueden utilizar plataformas y herramientas en línea para ofrecer actividades y recursos personalizados, lo que fomenta un aprendizaje más autodirigido y centrado en el estudiante (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018).

b. Aprendizaje activo: Las TIC brindan oportunidades para que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje. Los docentes pueden utilizar simulaciones, juegos educativos, actividades interactivas y debates en línea para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados (Morales y Veytia, 2022; Sierra, Palmezano y Romero, 2018).

c. Colaboración: Las herramientas en línea facilitan la colaboración entre estudiantes, incluso si no están físicamente en el mismo lugar. Plataformas de aprendizaje colaborativo, foros en línea, wikis y herramientas de trabajo en grupo pueden ayudar a los estudiantes a trabajar juntos en proyectos y actividades (Tomalá de la Cruz et al., 2020; Zuña, Romero y Palma, 2020).

d. Acceso a recursos: Las TIC permiten acceder a una amplia gama de recursos educativos en línea, como videos, artículos, tutoriales y más. Los docentes pueden enriquecer sus clases con estos recursos, lo que ayuda a los estudiantes a obtener información de diversas fuentes y comprender mejor los conceptos (Lozano, Zárate y Llaven, 2018).



e. Feedback inmediato: Las TIC posibilitan la retroalimentación rápida. Los docentes pueden utilizar plataformas en línea para calificar automáticamente cuestionarios y exámenes, lo que permite a los estudiantes recibir retroalimentación instantánea sobre su desempeño (Espinoza, 2021; Parra, Orejarena y Acosta, 2023).

f. Desarrollo de habilidades digitales: La metodología educativa con TIC también implica enseñar a los estudiantes habilidades digitales necesarias en la actualidad, como la búsqueda y evaluación de información en línea, la seguridad cibernética y el uso responsable de la tecnología (Antúnez y Veytia, 2020; Morales y Alatorre, 2021).

g. Flexibilidad: Las TIC ofrecen flexibilidad en términos de tiempo y lugar de aprendizaje. Los estudiantes pueden acceder a materiales y actividades en línea en momentos que se adapten a sus horarios y desde cualquier ubicación con acceso a Internet (Ramírez et al., 2018; Ruiz et al., 2018; Novoa et al., 2020).

h. Evaluación y seguimiento: Las TIC permiten a los docentes hacer un seguimiento más efectivo del progreso de los estudiantes. Mediante el análisis de datos, pueden identificar áreas en las que los estudiantes pueden necesitar más apoyo y ajustar su enfoque de enseñanza en consecuencia (Cabero y Palacios, 2021).

Estas son algunas ideas con las que los docentes pueden aprovechar las ventajas de incluir las diversas tecnologías para mejorar la metodología educativa de los docentes y aumentar la calidad y la eficacia del PEA, sin perder de vista que en todo momento se debe fomentar la participación activa, la colaboración y la personalización del aprendizaje. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar desde la percepción de los docentes, la capacidad que tienen para integrar de manera efectiva y pertinente las TIC en sus metodologías educativas en el ámbito de la educación superior. Principio del formulario

## Desarrollo

Se dice que para lograr una incorporación efectiva de las TIC en el entorno educativo depende de profesores que estén capacitados y motivados para aprovechar su potencial en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Koehler y Mishra, 2009). Esto implica un proceso prolongado de adquisición de habilidades tecnológicas o bien de competencias digitales, así como la consideración de la infraestructura tecnológica como un

requisito fundamental para posibilitar la integración exitosa de las TIC en las aulas (Carneiro, Toscano y Díaz, 2021; Torres y Cobo, 2017).

Por consiguiente, el tema de las competencias digitales en profesores de educación superior ha sido abordado en diversos estudios, los cuales han examinado las características de estas competencias, su aplicación en el entorno educativo, los niveles de dominio que los docentes han logrado a través de diferentes enfoques, como la capacitación, actualización o aprendizaje autodirigido, así como la situación actual tanto de las universidades como de sus profesores en este aspecto (Agreda, Hinojo y Sola, 2016; Gutiérrez, Cabero y Estrada, 2017; Pozos y Tejada, 2018; Prendes et al., 2018; Sandia, Aguilar y Luzardo, 2018).

Los resultados obtenidos de estos estudios han proporcionado herramientas confiables y válidas para explorar en profundidad las competencias digitales de los docentes, sin embargo para dar cumplimiento al objetivo de esta investigación, se optó por seleccionar un cuestionario desarrollado por Agreda, Hinojo y Sola (2016) que comprende cuatro competencias digitales: (1) Uso y Alfabetización Tecnológica, (2) Metodología Educativa a través de las TIC en el aula, (3) Formación del profesorado universitario en TIC y (4) Actitud ante las TIC en la Educación Superior. El cuestionario original se compone de 140 ítems con una escala tipo Likert de cuatro grados (1. Nulo, 2. Bajo, 3. Alto, 4. Muy alto). Para efectos de este estudio se analizó la dimensión 2 que tiene que ver con la metodología educativa a través de las TIC en el aula, compuesta de 20 ítems que refieren al nivel de competencia digital en esta dimensión.

## **Metodología**

Se desarrolló una metodología con enfoque cuantitativo, basado en los fundamentos presentados por Creswell (2014). Fusionó un diseño no experimental, tal como lo propusieron Hernández, Fernández y Baptista (2014). La perspectiva adoptada tuvo un carácter exploratorio, descriptivo y transversal. Estos enfoques metodológicos siguieron las directrices establecidas por Hernández y Mendoza (2018). Se utilizó la técnica de la encuesta para recolectar los datos de acuerdo con Lanuez y Fernández (2014); específicamente, se utilizó un cuestionario como herramienta principal para recopilar la información necesaria.

### ***Muestra y contexto***

La muestra estuvo compuesta por un total de 75 docentes adscritos al Departamento de Sistemas de Información de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara (UdeG), los cuales imparten asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información a estudiantes de nivel superior.

Para la selección de los participantes, se aplicó una estrategia de muestreo no probabilístico por conveniencia, cuyo enfoque se basa en la disponibilidad de las personas para participar en la investigación, se tiene en cuenta la disposición de acceso en un intervalo de tiempo específico o cualquier otra consideración práctica (Kinnear y Taylor, 1998, p. 406). Esta estrategia de muestreo permitió elegir a los docentes que cumplieran con los requisitos necesarios para el estudio, brindando la oportunidad de obtener datos relevantes y representativos dentro del contexto específico de la investigación.

Las edades de los docentes oscilaron entre los 30 y 60 años. Dentro de esta investigación, se observó que la edad promedio se situó principalmente entre los 41 y 50 años. En cuanto a la distribución por género, se encontró que el 67% de las respuestas correspondían a docentes masculinos, mientras que el 33% eran mujeres.

El 75% de los docentes encuestados afirmaron impartir clases exclusivamente en el nivel de licenciatura, mientras que el 12% se dedicó únicamente a la enseñanza en nivel posgrado. Adicionalmente, se identificó que el 13% de los docentes participantes en la encuesta impartían cursos en ambos niveles, tanto de licenciatura como en posgrado.

Como dato adicional se obtuvo que, el 77% de los docentes afirmó haber tomado al menos un curso de actualización en competencias digitales en los últimos 3 años. Sin embargo, se encuentra un porcentaje elevado del 23% de éstos que en ese mismo lapso no ha tomado ni un solo curso en cuestiones de competencias digitales.

### ***Procedimiento metodológico***

1. Una vez que se hicieron los ajustes pertinentes a la dimensión 2 del cuestionario, se hospedó en un formulario de Google con el objetivo de que los docentes pudieran responder a sus preguntas desde su dispositivo móvil o bien desde una computadora personal.

2. Se hizo una prueba piloto en la que intervinieron 10 docentes, en ella se comprobó que no existiera confusión en la interpretación de las preguntas. Hubo algunos ajustes que tuvieron que ver con la semántica de algunas palabras antes de su aplicación masiva.

3. Se utilizó el programa de software estadístico SPSS v24 para el análisis de datos y calcular la estadística descriptiva. Este análisis ayudó a identificar la capacidad que tienen los docentes para integrar de manera efectiva y pertinente las TIC en sus metodologías educativas en el ámbito de la educación superior y así crear estrategias que promuevan esta competencia tomando en cuenta el contexto de referencia.

4. Se obtuvo la prueba de Alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach que evaluó la consistencia interna de la prueba utilizada en el estudio. Esta prueba se basa en la covariación entre los ítems, en la que su valor se incrementa en la medida en que la proporción de covariación entre los ítems con respecto a la varianza total de la prueba es mayor. Así, un valor más alto del coeficiente Alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach indica una mayor confiabilidad de la prueba (Meneses et al., 2013, p. 91).

## **Resultados**

1. Como primer resultado se realizaron 22 ajustes al cuestionario en aspectos semánticos y ortográficos y se obtuvo un cuestionario digitalizado a través de Google Forms.

2. Para la prueba piloto se consideraron 10 docentes expertos que comprobaron la no dualidad de las preguntas del cuestionario. Se consideraron expertos, porque en anteriores ocasiones ya habían participado en validaciones de otros instrumentos, estos son docentes que cuentan con un tiempo completo en la universidad de adscripción y ostentan el título de doctores además de ser investigadores reconocidos en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional.

3. El cuestionario fue contestado de acuerdo con la percepción de 75 docentes, tomando en cuenta la escala Likert. Las respuestas se analizaron con el programa estadístico referido con anterioridad.

4. Una vez hecho el análisis de los datos, se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach y se obtuvieron los siguientes resultados:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Donde:

K = Número de ítems = 29

Vi = Varianza de cada ítem = 25.14009662

Vt = Varianza total = 386.2407057

A = Alfa de Cronbach ?

Resultado:

$$\alpha = \frac{29}{29-1} \left[ 1 - \frac{25.14009662}{386.2407057} \right]$$

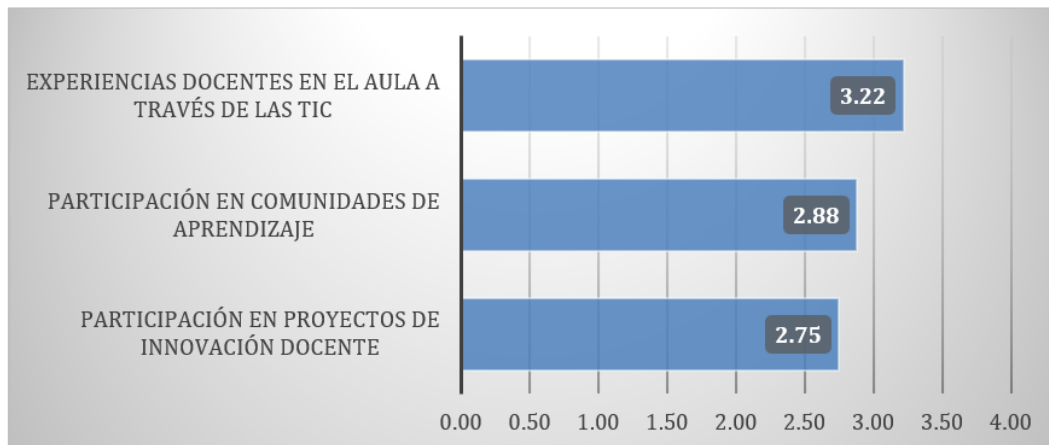
De acuerdo con la regla general, el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) tiene Consistencia interna Excelente, ya que su resultado es  $>0.9$ .

Los resultados obtenidos en relación con las respuestas de los ítems se obtuvieron a través de una escala Likert, que de acuerdo con la percepción de los docentes abarcó cuatro categorías: “Nulo (1)”, “Bajo (2)”, “Alto (3)” y “Muy alto (4)”. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los ítems contenidos en la dimensión 2:

1. Las experiencias docentes en el aula a través de las TIC, registró un nivel de 3.22 (Alto) como máximo, esto nos habla de que la mayoría de los docentes encuestados dominan las TIC en el aula y existe una gran oportunidad de insertarlos en la participación de comunidades de aprendizaje y en proyectos de innovación docente, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

*Implementación de experiencias y creación de ambientes de aprendizaje con TIC en el aula (entornos personalizados educativos)*



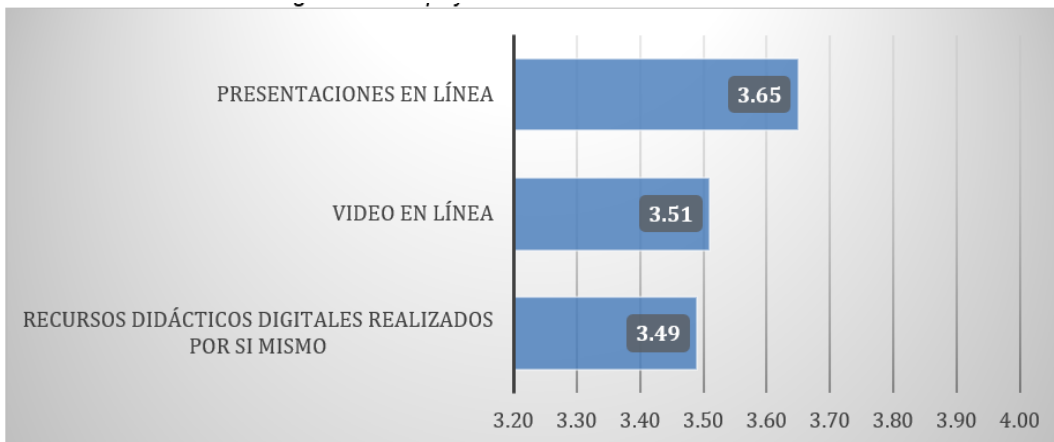
*Nota. Elaboración propia.*

2. En la figura 2, se aprecia que, la mayoría de los docentes encuestados utiliza las presentaciones de temas y videos para su clase en línea, así también maneja recursos didácticos digitales que el mismo docente realiza, por lo que existe una oportunidad de que los demás docentes se incluyan en esta práctica.

**Figura 2**

*Utilización de contenido digital como apoyo dentro del aula*

$$= \alpha 0.9683004766$$



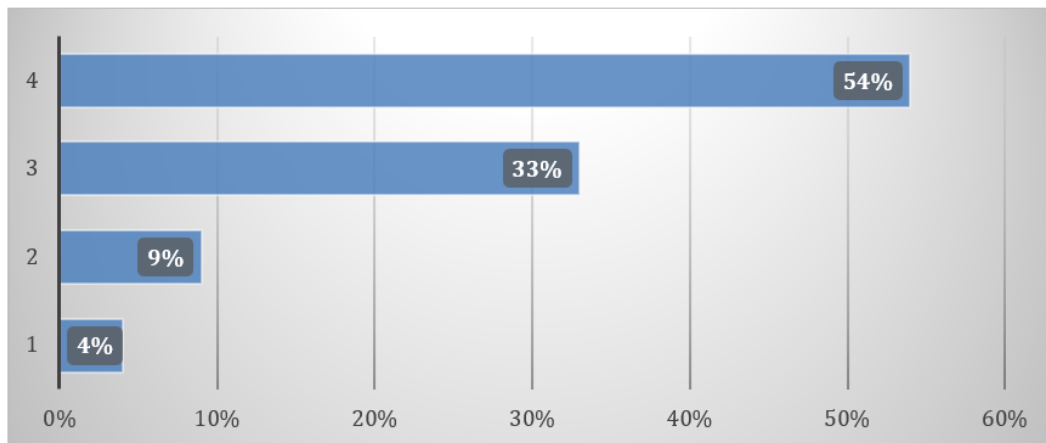
*Nota. Elaboración propia.*

3. En la figura 3, con el porcentaje más alto (87%) se aprecia que la mayoría de los docentes encuestados consideran que la inclusión de actividades digitales es muy importante para las actividades en el aula. Por otro lado, los valores más bajos (9% y 4%) indican que hay docentes que consideran que la inclusión de estas actividades no es tan

importante para la educación en el aula. En resumen, la pregunta plantea la importancia de incluir actividades digitales en el aula, y los datos proporcionados sugieren que el 87% de los encuestados versa en la opinión positiva al respecto.

**Figura 3**

*Inclusión de e-actividades en el aula*

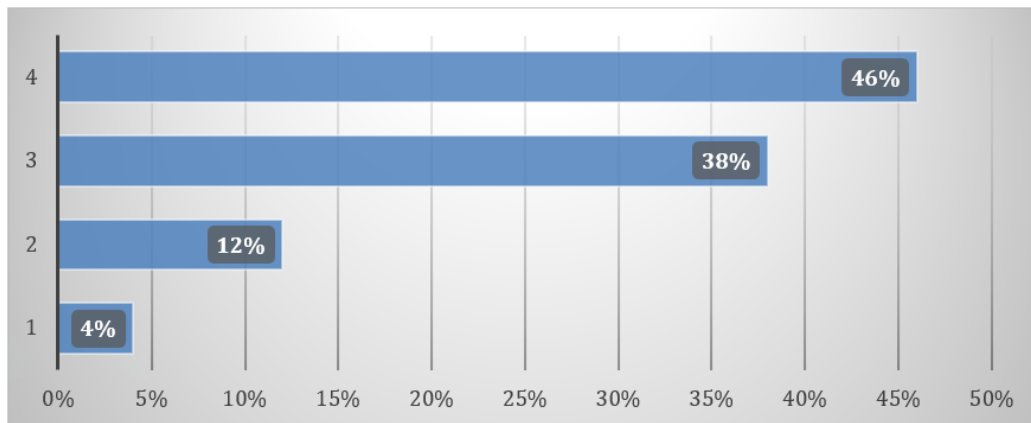


*Nota. Elaboración propia.*

4. El 84% de los docentes sugiere que la utilización de campos virtuales es muy útil e importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para promover el desarrollo de habilidades interpersonales como complemento en la educación. El valor más bajo (4%) sugiere que hay muy pocos docentes que consideran que la utilización de estos campos virtuales no es importante o útil en absoluto. En general, los datos sugieren que la mayoría de los docentes consideran entre Alta y Muy alta la utilización de campos virtuales universitarios para incluirlas en sus metodologías educativas (figura 4).

**Figura 4**

*Utilización de campos virtuales universitarios*

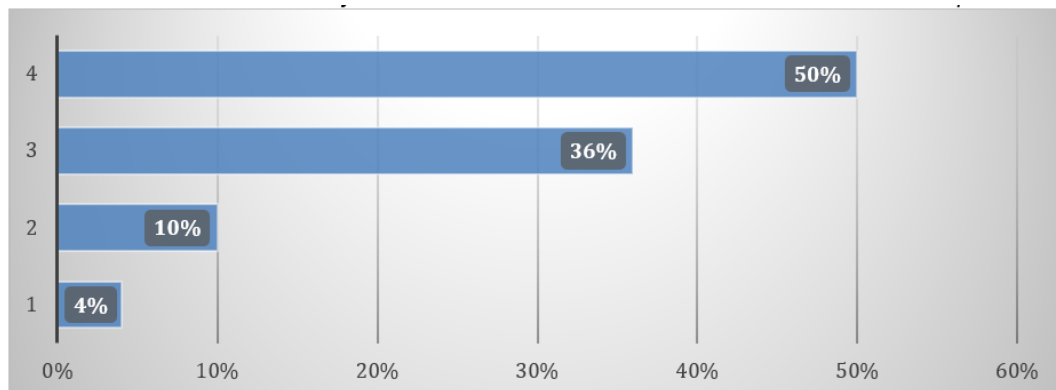


*Nota. Elaboración propia.*

5. En la figura 5, se muestra que el 86% de los docentes encuestados dicen tener acceso a distintos recursos mediante el uso de la tecnología en la educación, además de estructurar actividades de aprendizaje efectivas en diferentes dispositivos. Por otro lado, existe un 14% que considera innecesario el uso de tecnologías para acceder y hacer uso de recursos educativos.

**Figura 5**

*Acceso a recursos educativos y estructuración de actividades a través de diferentes dispositivos*

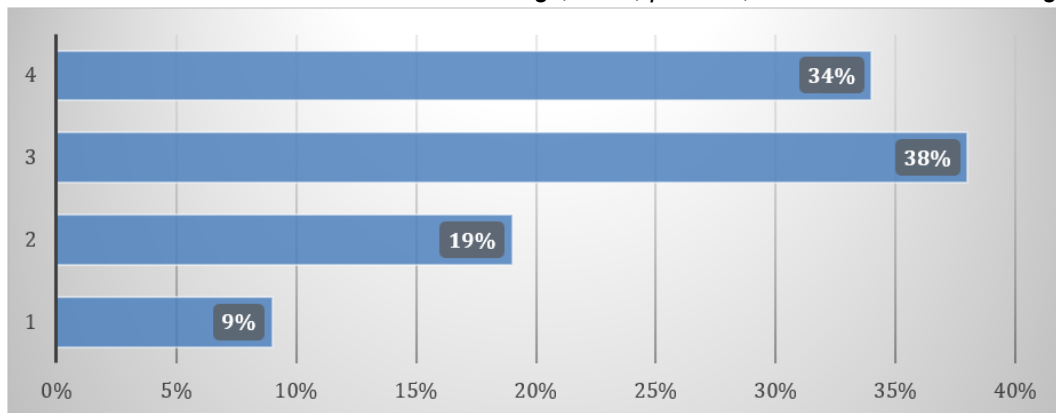


*Nota. Elaboración propia.*

6. Entre el 34% y el 38% de los docentes están totalmente de acuerdo en utilizar herramientas tecnológicas que permitan la participación activa de los usuarios, la colaboración y la creación de contenido en línea, como es el caso de uso de blogs, wikis, podcast, entre otros, tal como se aprecia en la figura 6.

**Figura 6**

*Uso de herramientas de la web 2.0 como blogs, wikis, podcast, como actividad de la asignatura*



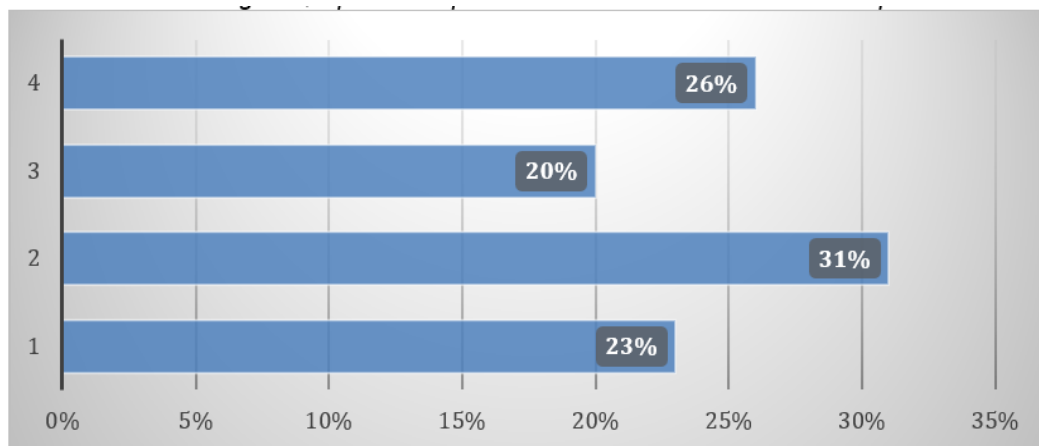
*Nota. Elaboración propia.*



7. La producción de códigos QR como una herramienta para acceder a la información relevante sobre el plan de estudios de una institución educativa, bibliografía obligatoria de la asignatura e información complementaria explicativa sobre algún tema, así como la implementación adecuada y la privacidad y seguridad de la información recopilada, representa al 46% de los encuestados, al considerarla como Alta y Muy alta dicha competencia. No así el 54% que dicen no requerir de esta herramienta por el simple hecho de que cualquier persona con el código puede acceder a esta información y por lo tanto suele ser poco confiable (figura 7).

**Figura 7**

*Producción de códigos QR para recopilar información relevante sobre el plan de estudios*

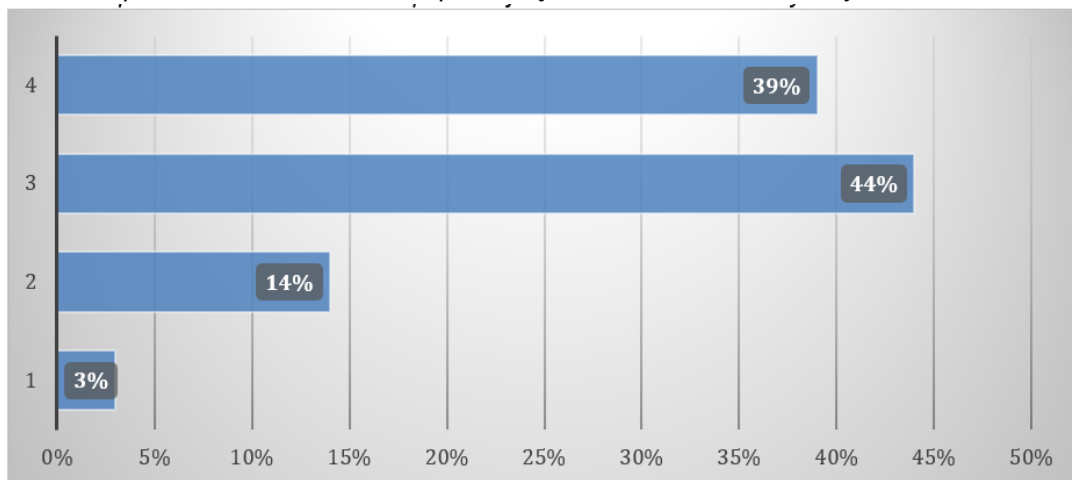


*Nota. Elaboración propia.*

8. Es importante considerar la importancia del aprendizaje colaborativo, la habilidad del educador para fomentar la colaboración, la importancia de incluir la tecnología en el aprendizaje colaborativo, los desafíos en la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo y la importancia de la colaboración fuera del aula, por lo que el 83% de los docentes así lo consideraron, el 17% no les es importante porque discurren que algunos alumnos no trabajan a la par de otros (figura 8).

**Figura 8**

*Habilidad para crear un entorno de aprendizaje colaborativo en el aula y fuera de ella*

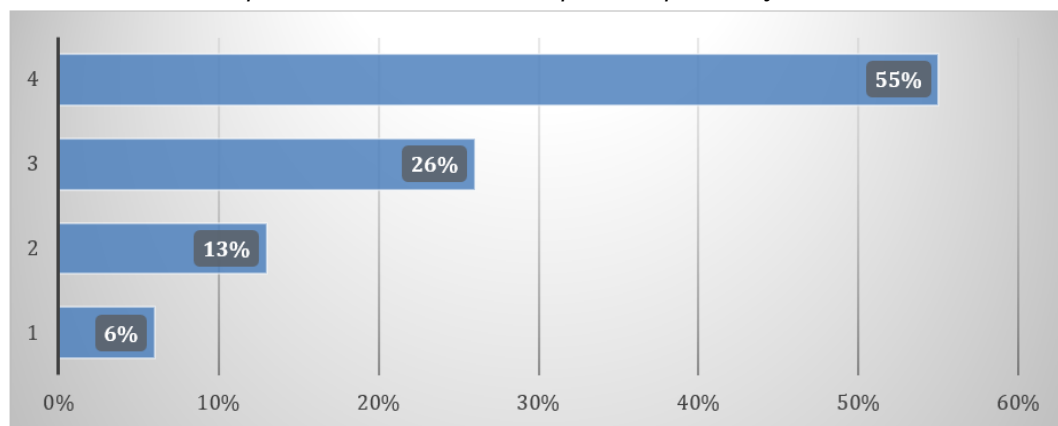


*Nota. Elaboración propia.*

9. El 81% de los docentes considera entre Muy alto y alto la importancia del uso del video como parte del material para el aprendizaje que puede ser beneficioso para los estudiantes y para el proceso de enseñanza. Es importante considerar los diferentes tipos de videos y las formas en que se pueden utilizar tanto en el aula como fuera de ella. Además, los docentes deben considerar las consideraciones técnicas necesarias y las posibles limitaciones. Por otro lado, el 19% no lo consideran importante ya que se puede tener una distracción en los alumnos al no considerarlo importante para su aprendizaje (figura 9).

**Figura 9**

*Uso del video como parte del material del aula para el aprendizaje*

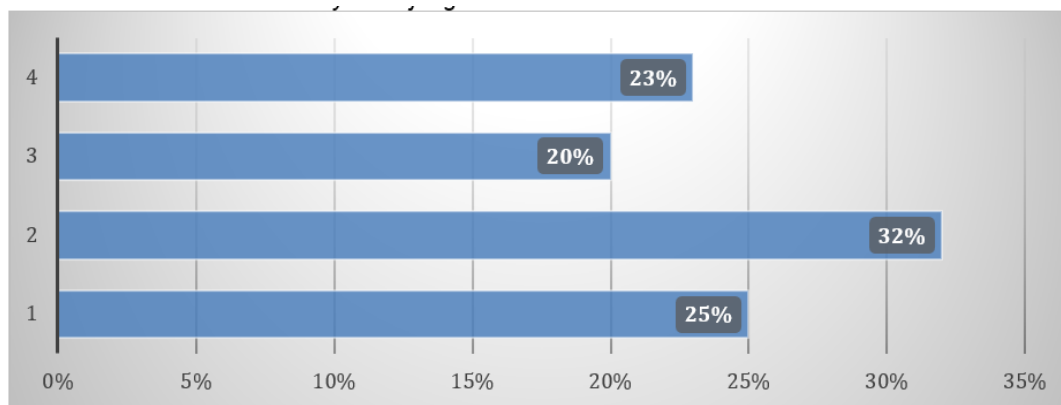


*Nota. Elaboración propia.*

10. Los simuladores y videojuegos utilizados en el aula pueden ser de diferentes tipos, desde simuladores virtuales que reproducen situaciones del mundo real, hasta videojuegos educativos diseñados específicamente para el aula. Por lo que el 43% considera importante tener este acceso, pero existe una resistencia por parte de los docentes a la utilización de estas herramientas así lo manifiesta el 57% de los docentes como se aprecia en la figura 10. Ante esta situación, existe una oportunidad de mejora y de actualización docente para que se atrevan a utilizarlo.

**Figura 10**

*Uso de simuladores virtuales y videojuegos en el aula como recurso educativo*



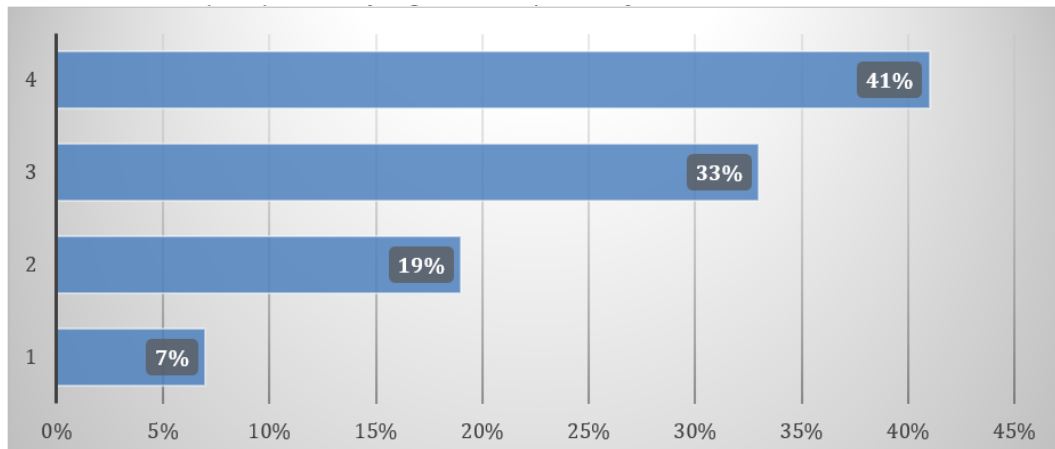
*Nota. Elaboración propia.*

11. El 74% de los docentes consideran importante proporcionar herramientas tecnológicas a los estudiantes para planificar y organizar su aprendizaje autónomo al considerarlo beneficioso para su desarrollo y aprendizaje. Es importante considerar las diferentes herramientas disponibles, las estrategias para implementarlas y los desafíos que pueden surgir. El 26% no lo considera útil ya que hay varios distractores en los alumnos que influyen no poner atención a los demás (figura 11).

12. La utilización de herramientas de alojamiento en la nube para compartir material educativo de la asignatura y otros materiales relevantes para la formación del alumnado puede ser beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes. Es importante considerar las diferentes herramientas disponibles, las estrategias para implementarlas y los desafíos que pueden surgir. Así lo consideran un alto porcentaje de docentes (93%), mientras que el 7% no lo considera importante ya que todavía existe resistencia al utilizar estas herramientas en los profesores (figura 12).

**Figura 11**

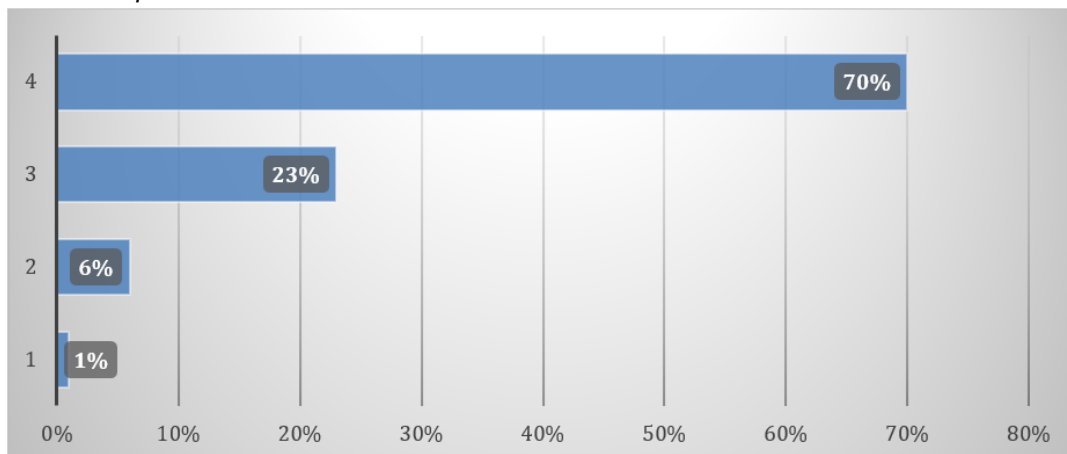
*Herramientas TIC para planificar y organizar el aprendizaje autónomo*



Fuente. Elaboración propia.

**Figura 12**

*Utilización de herramientas de alojamiento en la nube para compartir material educativo y otros materiales relevantes para la formación del alumnado*

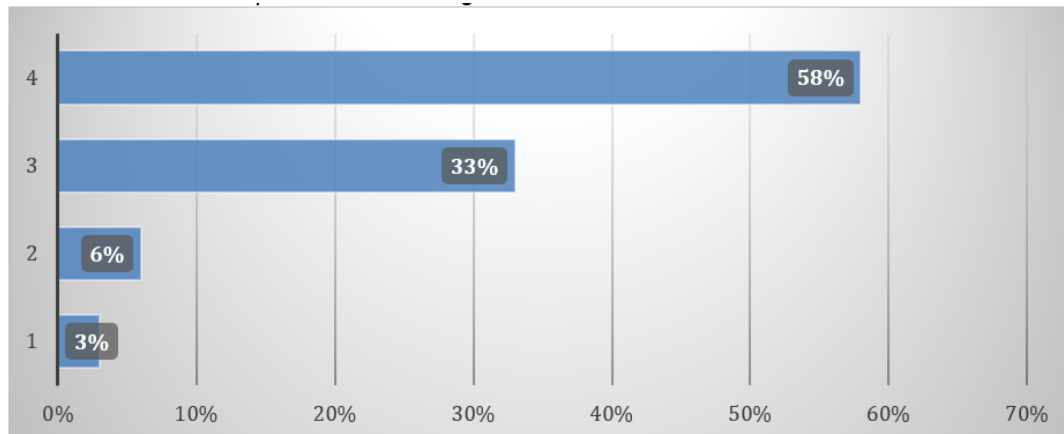


Nota. Elaboración propia

13. La evaluación de las competencias de la asignatura mediante el uso de las TIC puede ser una herramienta útil para medir el aprendizaje de los estudiantes y proporcionar retroalimentación de manera objetiva y personalizada. Es importante tener en cuenta las diferentes herramientas disponibles, las ventajas y desafíos que pueden surgir, y la necesidad de definir claramente las competencias a evaluar. El 92% de los encuestados consideran importante utilizar las TIC para evaluar al alumnado, no así el 9%, que se resiste a utilizar dichas herramientas TIC y lo hacen de manera tradicional (figura 13).

**Figura 13**

*Evaluación de las competencias de la asignatura mediante el uso de las TIC*

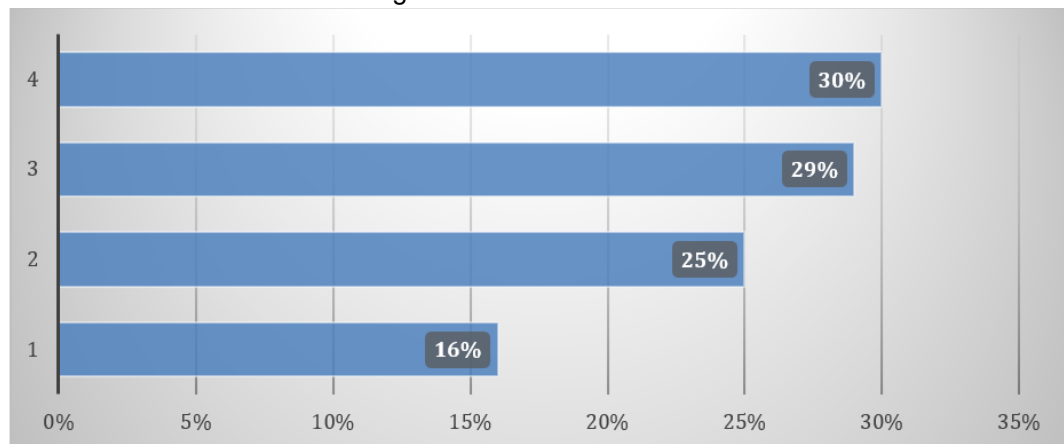


*Nota. Elaboración propia*

14. Utilizar los MOOC como recurso complementario en el aprendizaje de los estudiantes sobre un tema concreto de la asignatura puede ser una estrategia efectiva para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar el compromiso y la motivación de los estudiantes. El 59% de los docentes lo consideran importante, sin embargo, un alto porcentaje (41%) no se atreven a utilizar esta herramienta por desconocimiento o por no considerarlo provechoso para los estudiantes (figura 14).

**Figura 14**

*Planteamiento y utilización de los MOOC como recurso complementario en el aprendizaje del alumnado sobre un tema concreto de la asignatura*



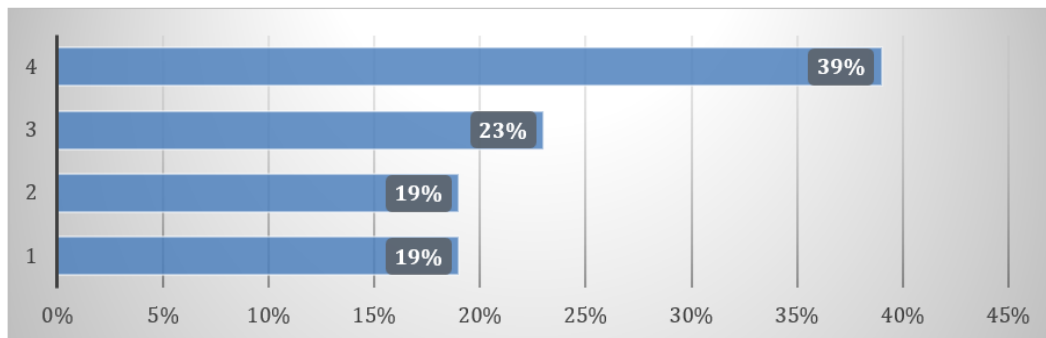
*Nota. Elaboración propia.*

15. Utilizar la videoconferencia en clase sobre un campo o temática destacada de la asignatura puede ser una herramienta efectiva para enriquecer el aprendizaje y brindar una perspectiva enriquecedora para los estudiantes. Aunque fue una técnica utilizada du-

rante el confinamiento causado por la pandemia del COPVID-19, el 62% de los docentes consideran importante usarla, sin embargo, el 38% dice que no les gusta usarla porque perciben que los estudiantes no ponen atención a dicha videoconferencia ya que existen diferentes distractores en el lugar que se encuentran (figura 15).

**Figura 15**

*Utilización de la videoconferencia en clase con expertos sobre un campo o temática destacada de la asignatura*

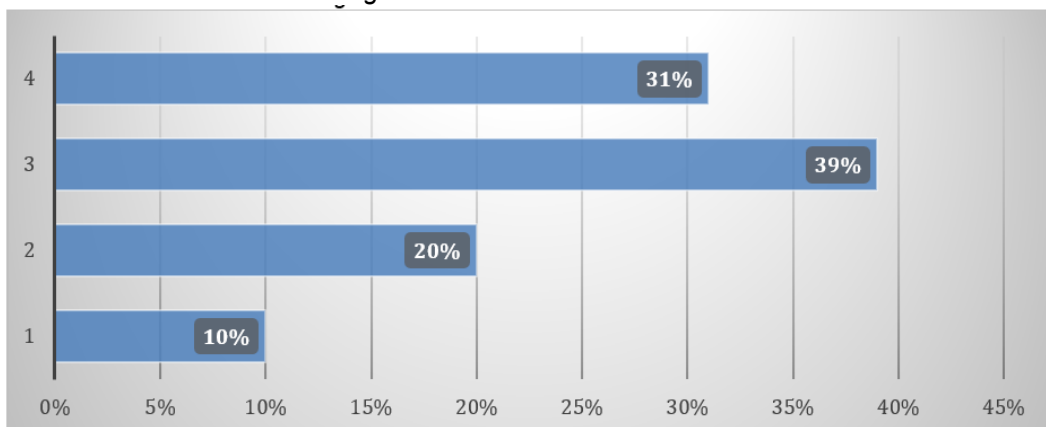


*Nota. Elaboración propia.*

16. El 70% de los docentes consideran importante utilizar herramientas tecnológicas para brindar un mejor apoyo a los estudiantes a través de la propuesta efectiva de estrategias o recomendaciones específicas en el campo de las tutorías. Solo el 30% de los encuestados no lo consideran útil para el desarrollo de tutorías, como se aprecia en la figura 16.

**Figura 16**

*Desarrollo eficaz de tutorías digitales*



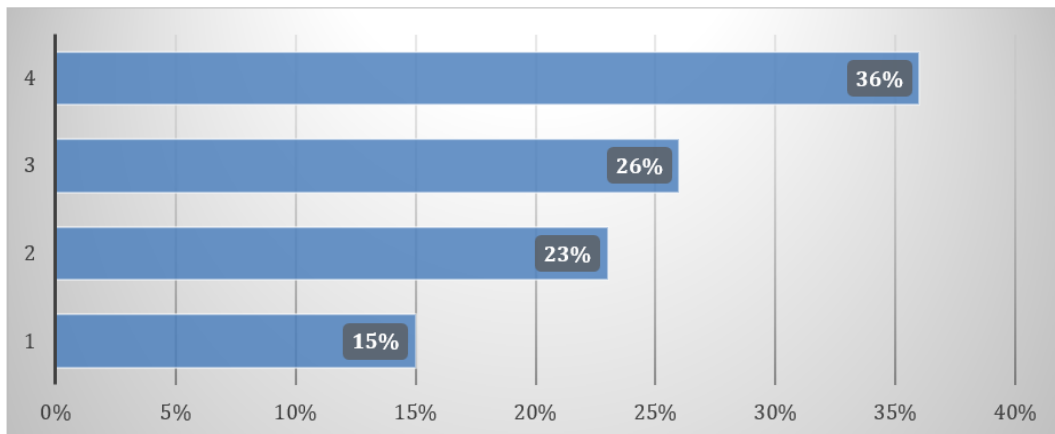
*Nota. Elaboración propia*

17. El aprovechamiento de las redes sociales dentro del aula favorecen la participación y fomentan la interacción de los estudiantes, como se muestra en la figura 17, el 62% de los docentes están de acuerdo y valoran la importancia de utilizar estas herramientas, mientras que el 38% aún no rompe el paradigma porque consideran que puede ser un distractor.

18. El uso de cuestionarios online contestados por estudiantes puede ser una herramienta valiosa para evaluar una metodología y detectar las necesidades de formación y mejora de la planificación curricular. Sin embargo, es fundamental diseñar los cuestionarios adecuadamente, garantizar la representatividad de la muestra, mantener el anonimato y la confidencialidad, el 70% de los docentes lo toman con importancia Alta y Muy alta al utilizar esta herramienta, no así el 30% que considera que no es importante para su asignatura, como se muestra en la figura 18.

**Figura 17**

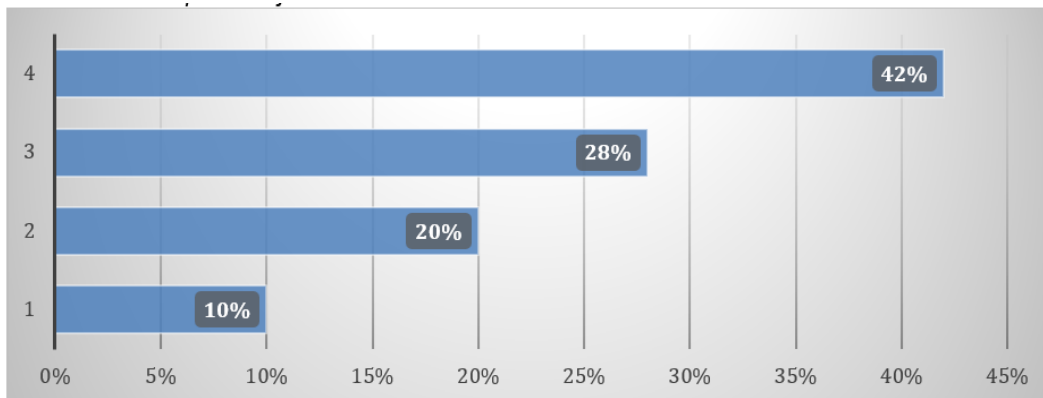
*Uso de las redes sociales como recurso dentro del aula*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 18**

*Evaluación del aprendizaje a través de cuestionarios online*

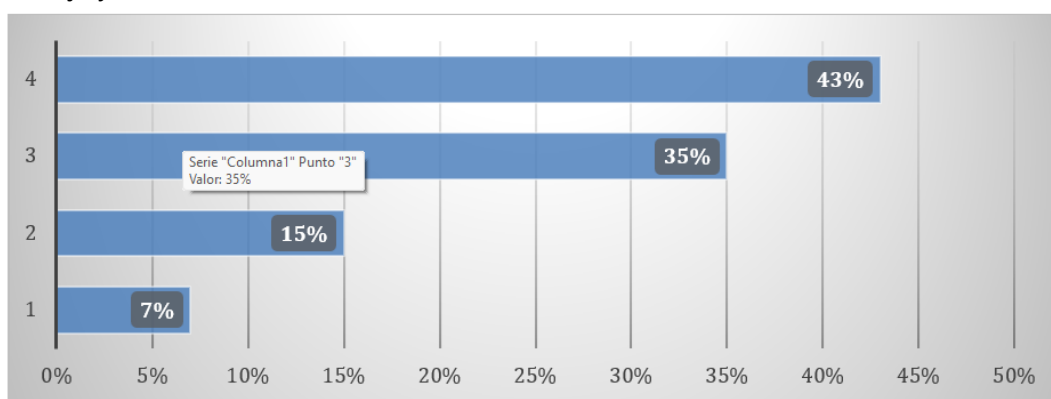


*Nota. Elaboración propia*

19. El manejo y conocimiento de las funciones del aula virtual son aspectos cruciales para el éxito de la educación en línea. Tanto docentes como estudiantes deben adquirir habilidades y conocimientos adecuados sobre las funciones disponibles, a través de capacitación y formación, experiencia y práctica, y contar con un buen soporte técnico. De acuerdo con la figura 19, el 78% lo consideran con importancia Alta y Muy alta el manejar y tener su curso en una plataforma virtual, mientras que el 22% sigue con la forma tradicional, por lo que se convierte en una oportunidad de capacitación docente.

**Figura 19**

*Manejo y conocimiento de las funciones del aula virtual*



*Nota. Elaboración propia.*

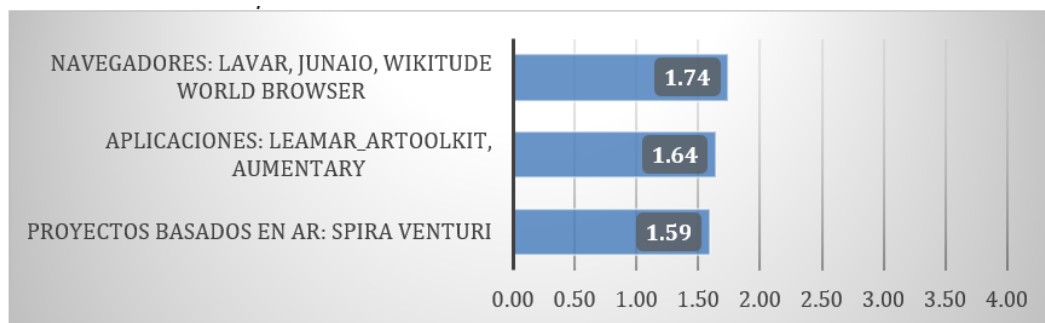
20. El conocimiento para el uso de herramientas que ayuden a la creación de actividades educativas a través de realidad aumentada son aspectos cruciales para aprovechar el potencial de esta tecnología en el ámbito educativo. La gráfica de la figura 20,



muestra que los docentes presentan niveles entre Nulo y Bajo con respecto a la utilización de estas herramientas por lo que existe un área de oportunidad para mejorar y aplicarlo en el aula tanto presencial como virtual.

**Figura 20**

*Uso de herramientas para la creación de actividades educativas a través de RA*



*Nota. Elaboración propia.*

En la tabla 1 y para facilitar la comprensión, se muestra un resumen de los resultados más significativos de esta investigación.

**Tabla 1**

*Resumen de los resultados*

Resultados	Escala
La mayoría de los docentes encuestados dominan las TIC en el aula y existe una gran oportunidad de insertarse en la participación de comunidades de aprendizaje y en proyectos de innovación docente, al ser protagonistas en la creación de ambientes de aprendizaje virtuales y online, personalizando los entornos educativos.	Alta – Muy Alta
Utilización de contenido digital como apoyo dentro del aula es alta, el mayor recuso es la presentación online, le sigue el video y múltiples recursos didácticos.	Alta- Muy
El 84% de los docentes sugiere que la utilización de campos virtuales es muy útil e importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para promover el desarrollo de habilidades interpersonales como complemento en la educación.	Alta

Los docentes aún no están convencidos del uso de herramientas de la web 2.0 como blogs, wikis, podcast, como actividad de la asignatura.	Bajo
Más de la mitad de los docentes encuestados no encuentran útil el uso y producción de códigos QR para recopilar información relevante sobre el plan de estudios.	Nulo-Bajo
Los docentes cuentan con la habilidad para crear un entorno de aprendizaje colaborativo en el aula y fuera de ella.	Alta- Muy Alta
Existe una resistencia por parte de los docentes a la utilización de simuladores y videojuegos en el aula.	Baja-Alta
El 74% de los docentes consideran importante proporcionar herramientas tecnológicas a los estudiantes para planificar y organizar su aprendizaje autónomo al considerarlo beneficioso para su desarrollo y aprendizaje	Alta-Muy Alta
La utilización de herramientas de alojamiento en la nube para compartir material educativo y otros materiales relevantes es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Alta- Muy Alta
Un alto porcentaje de los docentes encuestados considera muy útil el uso de las TIC como herramienta para la evaluación de las competencias de los estudiantes.	Alta- Muy Alta
La evaluación del aprendizaje a través de cuestionarios online es lo más usado en la práctica docente.	
El uso de los MOOC como recurso complementario en el aprendizaje de los estudiantes sobre un tema en específico, cuenta con una opinión dividida.	Bajo- Alto
Desarrollo eficaz de tutorías digitales.	Alto
El aprovechamiento de las redes sociales dentro del aula favorece la participación y fomenta la interacción de los estudiantes.	Bajo- Alto

---

El conocimiento para el uso de herramientas que ayuden a la creación de actividades educativas a través de realidad aumentada son aspectos cruciales para aprovechar el potencial de esta tecnología en el ámbito educativo, sin embargo, la mayoría de los docentes no la considera primordial en su aplicación.

---

Nulo – Bajo

*Nota.* Elaboración propia.

## Conclusiones

En el presente estudio se ha abordado con profundidad la cuestión de la capacidad de los docentes para integrar de manera efectiva y pertinente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en sus metodologías educativas dentro del contexto de la educación superior. Los resultados obtenidos revelan una serie de hallazgos significativos que arrojan luz sobre esta problemática y sus implicaciones.

Este estudio no solo contribuye a la comprensión de la situación actual en relación con la integración de las TIC en la educación superior, sino que también señala áreas en las que es necesario enfocar los esfuerzos de mejora y desarrollo. A medida que avanzamos hacia un futuro cada vez más tecnológico, es imperativo que los docentes estén bien preparados para liderar la transformación educativa y proporcionar a los estudiantes las habilidades y competencias necesarias para prosperar en una sociedad digital.

Se puede concluir que, en promedio, más del 85% de los docentes encuestados consideran como Alto y Muy Alto el uso y aplicación de herramientas tecnológicas en su metodología educativa. Ellos están conscientes que estas tecnologías favorecen la colaboración tanto en el aula como fuera de esta; a través del uso de foros, wikis, chat, plataformas virtuales y redes sociales entre otras, en donde estas últimas han cobrado un rol predominante en los últimos tres años, contribuyendo al fortalecimiento de las llamadas TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) y las TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación) (Morales y Rodríguez, 2020).

Se constata que, si bien la mayoría de los docentes reconocen la importancia de la incorporación de las TIC en la docencia universitaria, aún existen desafíos considerables en cuanto a su aplicación efectiva. La falta de familiaridad con ciertas herramientas tecnológicas, la resistencia al cambio y las limitaciones de tiempo son factores que emergen

como obstáculos frecuentes en el proceso de integración. Sin embargo, es alentador observar que un segmento sustancial de los docentes demuestra un compromiso genuino con el aprendizaje continuo y la adaptación.

Aquellos que han participado en programas de capacitación en tecnología educativa tienden a exhibir una mayor confianza en su capacidad para emplear las TIC de manera productiva en sus métodos pedagógicos. Esto resalta la importancia de proporcionar oportunidades de formación y desarrollo profesional que aborden específicamente la competencia digital.

Un aspecto crucial que surge de este estudio es la necesidad de un enfoque holístico en la integración de las TIC en la educación superior. Los docentes no solo deben adquirir habilidades técnicas, sino también comprender cómo las TIC pueden enriquecer el proceso de enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La creación de entornos de aprendizaje colaborativos, el uso de códigos QR y el almacenamiento en la nube, la personalización de los recursos digitales, la promoción del pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de las TIC son elementos clave que deben ser considerados de manera urgente y permanente en la práctica educativa.

En esta era, después de la revolución digital provocada por la pandemia de la COVID-19, se puede decir que la capacidad de los docentes para integrar efectivamente las TIC en sus metodologías educativas es un factor determinante en la calidad y la relevancia de la educación superior en la era digital. El análisis resalta la necesidad de abordar la competencia digital de los docentes a través de programas de formación continuada.

La integración efectiva de las TIC requiere un enfoque holístico, que incluya habilidades técnicas y la comprensión de cómo las TIC pueden mejorar el aprendizaje. La colaboración entre docentes, instituciones y expertos en tecnología educativa es esencial para superar los desafíos y promover una educación superior actualizada y relevante en la era digital.

A medida que la tecnología sigue evolucionando y transformando la forma en que accedemos y compartimos información, la comunidad educativa debe seguir trabajando en conjunto para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que las TIC presentan.

## Referencias

- Agreda, M., Hinojo, M. A. y Sola, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36846509004>.
- Antúñez, A. G. y Veytia, M. G. (2020). Desarrollo de competencias investigativas y uso de herramientas tecnológicas en la gestión de información. *Conrado*, 16(72). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000100096](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100096)
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Ed. *Metas Educativas*. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research Desing. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska-Lincoln. SAGE.
- Espinoza, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S221836202021000400389&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202021000400389&lng=es&tlng=pt).
- Fernández, F. J., Fernández, M. J. y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>
- Gutiérrez, J. J., Cabero, J. y Estrada, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10). <https://idus.us.es/handle/11441/54725>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. Sexta Edición.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc.Graw-Hill.
- Kinnear, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de Mercados: Un enfoque aplicado*. McGraw-Hill.
- Koehler, M. y Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.
- Lanuez, M. y Fernández, E. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. (CD-ROM). IPLAC.
- Lozano, A., Zárate, J. F. y Llaven, M. I. (2018). Uso de Recursos Educativos en Línea en el nivel medio superior: Desarrollo de competencias didácticas del docente. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (26), 114-135. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S187053082018000100114](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187053082018000100114)

- Meneces, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L. M., Turbany, J. y Valero, J. (2013). Psicometría. Editorial UOC. [https://www.researchgate.net/profile/JulioMeneces2/publication/293121344\\_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JulioMeneces2/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf)
- Morales, R. E. y Alatorre, E. P. (2021). Cultura infotecnológica para la investigación. En R. E. Morales Salas y A. G. Antúnez Sánchez (Coords.), Infotecnología: herramienta para la gestión de información en la investigación (pp. 35-55). Editorial Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3966>
- Morales, R. E. y Rodríguez, P. R. (2020). Las competencias digitales en TIC aplicadas en las organizaciones. International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC), 7(1), 25-35. <http://uajournals.com/ojs/index.php/ijisebc/article/view/764>
- Morales, R. E. y Veytia, M. G. (2022). Metodologías activas que mejoran el aprendizaje en la educación superior. UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis), 1(1), 93-111. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/3154>
- Novoa, P. F., Cancino, R. F., Uribe, Y. C., Garro, L. L. y Mendez, G. S. (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Revista Multi-Ensayos, 2-8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9331>
- Parra, B. D., Orejarena, H. A. y Acosta, H. U. (2023). Retroalimentación docente universitaria: una práctica de autorregulación del aprendizaje. Inclusión y Desarrollo, 9(1), 24-36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.9.1.2022.24-36>
- Pozos, K. y Tejada, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 59-87. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/712>
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. Revista de Educación a Distancia (RED), 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321591>
- Ramírez, G., Collazos, C. A., Moreira, F. y Fardoun, H. (2018). Relación entre el U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI: Revisión sistemática. Campus Virtuales, 7(1), 51-62. <http://hdl.handle.net/11328/2685>
- Ruiz Iduma, S., Ochoa Medina, I. E., Morales Tostado, M. D. C., Felix Enriquez, S. y Ortiz Noriega, A. E. (2018). Experiencias del aprendizaje ubicuo en la Universidad de Sonora en México. Red mexicana de investigadores en estudios organizacionales.
- Sandia, B. E., Aguilar, A. S. y Luzardo, M. (2018). Competencias digitales de los docentes de educación superior. Caso Universidad de Los Andes. Educere, 22(73), 603-616. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656676011/35656676011.pdf>
- Sierra, J. G., Palmezano, Y. A. y Romero, B. S. (2018). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las TIC en las aulas de clases. Panorama, 12(22), 31-41. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=343968243004>

- Tomalá de la Cruz, M. A., Gallo, G. G., Mosquera, J. L. y Chancusig-Chisag, J. C. (2020). Las plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *Recimundo*, 4(4), 199-212. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/899>
- Torres, P. C. y Cobo, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>
- Zuñá, E. R., Romero, W. J., Palma, J. C. y Baque, C. J. S. (2020). Plataformas virtuales y fomento del aprendizaje colaborativo en estudiantes de Educación Superior. *Sinergias educativas*, 1(5). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/38215810>

# Capítulo 11

## Internacionalización del currículum y su impacto en los perfiles educativos de una comunidad SEAD universitaria

Dra. María Cruz Cuevas Álvarez<sup>21</sup>

Dr. Marcos Pérez Mendoza<sup>22</sup>

### Resumen

El objetivo del presente capítulo es caracterizar el impacto de la Internacionalización del Currículum en los perfiles de la comunidad universitaria SEAD de la UJAT. La globalización forzó a las instituciones de educación superior a replantear la manera de acercar la oferta educativa a la sociedad en general a partir de las necesidades propias de los estudiantes. Una alternativa que además permitió dar cumplimiento a políticas educativas como cobertura y calidad educativa dando paso al proceso de internacionalización de la educación superior, la cual indica que debe incluirse una dimensión internacional orientada al desarrollo de habilidades blandas y duras en los futuros egresados para brindarles una característica diferenciadora en el mercado laboral fundamentado desde el enfoque por competencias. Lo que conlleva a un cambio en la forma de enseñar y aprender a resolver problemas, a desarrollar un pensamiento creativo y a profundizar en como contribuir en las comunidades tanto a nivel micro como macro. El surgimiento de la alternativa de la educación a distancia sucede a partir de la inclusión de la tecnología para el aprendizaje asíncrono y síncrono con oferta educativa a través de cursos MOOCs con participación mayormente de instituciones privadas y con un porcentaje menor por instituciones públicas. Su formalización toma lugar cuando a nivel nacional se cuenta con una oferta educativa a distancia en licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados. Lo cual obligó a que los docentes contaran con habilidades específicas para facilitar el aprendizaje en entornos virtuales. La comunidad SEAD de la institución estudiada ha

---

<sup>21</sup>Doctora en Administración Educativa. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, [maria.cuevas@ujat.mx](mailto:maria.cuevas@ujat.mx).

<sup>22</sup>Doctor en Ciencias Económico Administrativas. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, [marcos.perez@ujat.mx](mailto:marcos.perez@ujat.mx)



logrado consolidar a su plantilla docente para formar a sus futuros egresados acorde a las necesidades del mercado global. El enfoque utilizado fue el cualitativo con las técnicas sistematización de la experiencia con enfoque de tema y la revisión documental. Los hallazgos sugieren que tanto estudiantes como los docentes cumplen con las características necesarias para ser parte de este sistema a distancia, sin embargo, las habilidades necesarias cambian de manera vertiginosa con base en indicadores de impacto de egreso y de una encuesta internacional. Se concluye que en esta comunidad SEAD si se forma a los estudiantes tanto en habilidades blandas como duras.

**Palabras clave:** Internacionalización del curriculum, Educación a distancia, Perfiles educativos.

## Introducción

La internacionalización del curriculum ha permitido que la formación profesional o universitaria brinde espacios alternativos para aquellas personas que por sus diversas características y necesidades no pueden asistir a un lugar de manera física pero que a través de medios electrónicos y de manera autónoma puede hacerse responsable de su propio aprendizaje. La educación a distancia surgió a partir de la idea de satisfacer el rubro de cobertura para evitar que las instituciones consolidadas, con espacios comprometidos y oferta educativa establecida cayeran en una práctica denominada masificación de la educación. El entorno virtual ofreció la oportunidad de generar espacios nuevos para aquellas personas que se encontraban en una edad adulta, que trabajaban, y que eran jefes de familia, pero con deseos de obtener un grado académico sin que interrumpiera sus actividades laborales ni compromisos familiares.

La formación virtual también requería de la formación orientada hacia la dimensión internacional o global, para que los futuros egresados pudieran responder a las necesidades de mercado acorde al contexto global, en el cual el desarrollo de habilidades es imperante. Las habilidades que los empleadores buscan son diversas, pero básicamente podrían resumirse en cuatro habilidades: personales, sociales, laborales y digitales. El objetivo del presente capítulo es caracterizar el impacto de la Internacionalización del Curriculum en los perfiles de la comunidad universitaria SEAD de la UJAT. La información fue recopilada a través de las técnicas de investigación revisión documental y sistematización de la experiencia. La meta de este método es la exploración del contexto a partir de las experiencias descritas y analizadas de manera sociocrítica.

A partir de los hallazgos se obtuvieron cuatro categorías de análisis para describir las características tanto de los estudiantes como de los docentes, clasificadas en: habilidades personales, sociales, laborales y digitales, información que se detalla desde los inicios del SEAD a la fecha. En el caso de los docentes hubo una adición reciente en lo que respecta a habilidades digitales por habilidades pedagógicas digitales, aunque no aparece dentro del documento intitulado Modelo Educativo por su fecha de publicación, es una característica con la que se tendrá que dar cumplimiento por parte de los docentes como medio de asegurar que cuentan con el conocimiento pedagógico en diversas plataformas para facilitar el aprendizaje en este entorno. Se concluye que las características requeridas para ambos actores educativos permiten la creación de un ambiente de confianza y de aprendizaje significativo, así como para la vida.

## Desarrollo

La globalización es un fenómeno definido como “el flujo de la tecnología, economía, conocimiento, personas, valores e ideas a través de las barreras. La globalización afecta a cada país de diferente forma debido a la historia individual, tradiciones, cultura y prioridades” (Knight y de Wir, 1997, p. 6). Este fenómeno obligó a las instituciones de educación superior [IES] a responder en términos de formación profesional permitiendo que a nivel país hubiera autonomía en la manera en que se adaptaran. Puede llevarse a cabo a partir de cuatro enfoques: actividad, competencias, *ethos* y proceso (Qiang, 2003).

a) Enfoque por actividad: Se refiere a promueve actividades como el intercambio a nivel curriculum, estudiantil y docente, así como la asistencia técnica y tener estudiantes internacionales.

b) Enfoque por competencias: Enfatiza el desarrollo de habilidades, conocimiento, actitudes y valores orientado hacia la transferencia de conocimiento y desarrollar competencias internacionales e interculturales.

c) Enfoque por *ethos*: Crea un clima o cultura que valora o apoya las iniciativas y perspectivas internacionales e interculturales.

d) Enfoque de proceso: Se enfoca en la integración de la diimensión internacional e intercultural desde la enseñanza, la investigación y el servicio a través de una serie de actividaes, normas y procedimientos.

Desde la perspectiva de Knight (2004), al cambiar el mundo a partir de la globalización, también debía cambiar la educación superior. La dimensión internacional debe incluirse en los programas educativos para brindar una educación acorde a las expectativas del mercado global. Posteriormente, la autora definió el concepto como la integración de la dimensión global, internacional e intercultural en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el curriculum en la educación terciaria o en la educación superior (Knight, 2007).

Años más tarde, Knight (2021) se refiere a la internacionalización de la educación superior como el cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje con énfasis en el desarrollo de competencias en los estudiantes, tales como interculturales, comunicativas, habilidades blandas y duras para desarrollar pensamiento creativo, resolver problemas y profundizar en la contribución de comunidades locales, nacionales e internacionales en un mundo interconectado e interdependiente.

La internacionalización de la educación superior por lo tanto crea un impacto en la implementación de políticas educativas que requiere de un proceso de evaluación y control de la calidad educativa para garantizar los esfuerzos realizados que contribuyen a la pertinencia y calidad de la educación alineada con los resultados esperados (Quinteiro Goris, 2020).

La internacionalización de la educación superior busca la inclusión de estrategias para la formación de futuros egresados competitivos en el mercado global. La internacionalización potencia el perfil internacional de los estudiantes, mejora la calidad académica de los programas educativos, fortalecer la internacionalización del currículo, el prestigio o perfil internacional de la institución, aumentar y diversificar la oferta educativa (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2021). Dentro de otros beneficios identificados en este estudio realizado por las autoras, se resaltan las oportunidades de vida para los estudiantes, la interculturalidad y el respeto de otras perspectivas, redes temáticas regionales e internacionales y la acreditación institucional.

En América Latina, una estrategia de internacionalización del curriculum que se realiza haciendo uso de la tecnología y de la implementación de la educación virtual es brindar oferta educativa a través de cursos MOOC (Cursos Masivos abiertos online), del

cual se señala que la participación de las se divide entre públicas con porcentaje de participación del 49% y las privadas con un 51% de participación.

### **Educación a distancia: contexto internacional**

Tuning Latinoamérica creó un espacio de reflexión sobre la educación superior en particular con la finalidad de brindar respuesta a los procesos actuales de globalización, impulsando los procesos de internacionalización del currículo con impacto directo en los planes de estudio, con énfasis en multiculturalidad, innovación curricular y educación virtual o a distancia (Valdés Montecinos et al., 2015). Las modalidades virtuales surgieron como medida de especialización para las diferentes disciplinas, para brindar flexibilidad y como una solución emergente para el tema de cobertura (Valdés Montecinos, 2019).

Lo anterior exige a las instituciones de educación superior [IES] a procurar que las características de los estudiantes y de los profesores de los entornos virtuales se comprometan a que el aprendizaje será de tipo flexible y de carácter global, orientado hacia al desarrollo de habilidades, conocimiento y actitudes pertinentes a los ejercicios laborales del contexto actual (Rama, 2019).

### **Educación a distancia: contexto nacional**

La educación a distancia desde sus inicios fue concebida como una opción de educación alternativa o no escolarizada que pretendía ampliar y diversificar los servicios educativos acorde a las necesidades de formación y actualización a través de medios electrónicos de comunicación además de la radio y la televisión, estableciendo procedimientos adecuados y planeados para potenciar la educación y evitar su masificación en las instituciones ya existentes. Logrando consolidar con los años 312 programas educativos a nivel nacional apoyado con IES tanto públicas como privadas reportando: un 90% entre especializaciones, diplomados y cursos, una representación de Maestrías con un 9%, Licenciaturas con un .7% y un .3% en programas doctorales (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

En México, el perfil de los estudiantes del sistema de educación a distancia o virtual se han caracterizado por ser una población adulta, que trabaja y que cuentan con compromisos sociales adquiridos, características que los hacía considerarlos como el perfil deseable para este tipo de sistema. Pero a lo largo de los años, esa condición se

ha modificado derivado de diversos factores nacionales: economía, embarazos en edad joven, trabajar y estudiar por ambas situaciones; que los obligan a buscar un medio alternativo para su formación profesional. Esta modalidad a su vez permite que las personas cuya ubicación geográfica no les permite desplazarse fácilmente a una universidad, les ha resultado ser la opción más evidente. En otras palabras, quien tiene como objetivo profesional estudiar una licenciatura encontrará los medios para ello (Contreras Gutiérrez y Méndez Flores, 2015).

Desde la perspectiva de las IES, los docentes deben contar con capacitación, así como de experiencia para impartir programas en entornos virtuales de aprendizaje. Además, deben demostrar dominio de las TIC, desarrollar servicios y productos basados en conocimiento, ser capaces de evaluar la calidad de la calidad con y en tecnología, para formar recursos humanos de todo tipo de organizaciones e instituciones. Estos expertos también deben lograr la inclusión de la interdisciplinariedad para que los estudiantes se formen de manera integral y puedan brindar soluciones acordes a las demandas de su entorno.

Logrando con ello el binomio Pedagogía-TIC con enfoque a la formación de un mayor número de profesionales especializados e interdisciplinarios desde espacios o entornos virtuales con perspectiva académica internacional que coadyuve al desarrollo del país y pueda insertarse en el mercado global (Frexias Flores, 2015).

### **Educación a distancia: contexto estatal**

En el estado previo a la pandemia, dentro de las IES que brindaban la oferta a distancia se encontraba la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT], la Universidad del Valle de México [UVM], El Instituto Tecnológico de Monterrey [ITESM] - Educación Continua y el Instituto de Estudios Universitarios [IEU]. Siendo la UJAT la única institución pública que brindaba esta opción educativa. Después de la pandemia, surgieron otras instituciones que ofertaban esta modalidad y que a continuación se mencionan: Universidad del Valle del Grijalva [UVG], Universidad Virtual CNCI y la Universidad en Línea del gobierno federal como indicado por comunicación personal por Pérez Mendoza (20 de enero de 2023).

### **Sistema SEAD: contexto institucional**

El Sistema de Educación a Distancia [SEAD] de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco tuvo sus inicios en tres de sus divisiones en 2001 ofertando la Licenciatura

en Derecho en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades [DACSyH], un curso complementario de la Licenciatura en Enfermería en la División Académica de Ciencias de la Salud, capacitando a 386 profesores sobre diseño de guías didácticas y elaboración de materiales instruccionales (UJAT, 2011).

De 2001 a 2002 se buscó el apoyo de capacitación con la Universidad autónoma de Guadalajara [UaG], la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] y la empresa colombiana Portafolio de Consultores en Educación a Distancia. En 2003, la División Académica de Ciencias Económico Administrativas [DACEA] inició la oferta de las siguientes licenciaturas Administración, Contabilidad y Relaciones Comerciales, iniciando formalmente en 2004 bajo el siguiente esquema de trabajo:

- a) El profesor asignado para impartir una asignatura era el encargado de generar su Guía Pedagógica para un curso con duración de 9 semanas de trabajo.
- b) La Guía Pedagógica debía incluir cuatro actividades denominadas: Foro de discusión, Preliminar, de Aprendizaje e Integradora para cada unidad temática.
- c) La Guía Pedagógica se actualizaba cada vez que se impartía la asignatura para evitar el tráfico o plagio de actividades, pero también para que información se mantuviera actualizada.
- d) Las evaluaciones finales se realizaban de manera presencial y en los casos de personas que no habitaban en el estado, se les realizaba de manera virtual y en tiempo real, estando presentes el docente de la asignatura, el estudiante, un encargado del SEAD. El estudiante con cámara y micrófono activado durante la aplicación de la prueba.
- e) La versión de la plataforma Moodle que la institución utilizaba se encontraba limitada pues no contaba con las siguientes opciones: compartir video y tenerlo disponible para el estudiante en la plataforma. No contaba con el apartado habilitado de exámenes en línea, ni tampoco la opción de enviar mensajes para comunicarse por esa vía, por lo tanto, se utilizaba la comunicación asíncrona a través del correo electrónico y cuya revisión estaba indicada por parte de la Coordinación que fuera de al menos una vez al día para brindar respuesta casi inmediata al estudiante.

- f) El sistema inició con 14 profesores elegidos con base en los siguientes criterios: eran parte del equipo que impulsó el sistema, contaban con experiencia pedagógica empírica o profesional para generar las Guías Pedagógicas, para impartir al menos las asignaturas contempladas para el primer año de trabajo en lo que se sumaban otros profesores.
- g) Sin embargo, se detectaron áreas de oportunidad para lo cual se solicitó una capacitación con quiénes eran considerados los expertos en el tema para que los profesores adquirieran conocimientos adicionales para fortalecer su práctica docente en ese entorno virtual.
- h) Los estudiantes que ingresaban a este sistema debían cumplir con los siguientes requisitos: mayor de 30 años, casado, con un puesto de trabajo y con experiencia empírica sobre la licenciatura a cursar.

Conforme se fue obteniendo experiencia y siguiendo modelos de trabajo de otras instituciones cuyo sistema a distancia estuviera consolidado, se fueron adaptando estrategias o implementando buenas prácticas.

### ***Habilidades requeridas por el mercado global***

Dentro de las habilidades que las empresas buscan en un futuro candidato se encuentran cuatro deseables: personales, sociales, laborales y digitales que a continuación se explican.

1) Habilidades personales: Son aquellas que permiten a una persona demostrar destrezas y aptitudes propias de cada individuo y arraigadas a partir de sus experiencias personales, de las cuales se resaltan: responsabilidad, compañerismo, creatividad y liderazgo (AAU, 2021).

2) Habilidades sociales: Son un conjunto de conductas y hábitos observables tanto de pensamiento como de las emociones entre las personas. Es además un conjunto de pautas de funcionamiento y convivencia de las personas con las que se interactúa. Estas a su vez se desglosan en sociales: a) básicas, saber iniciar, mantener y finalizar una conversación; b) avanzadas: asertividad, opinar y pedir ayuda; c) emocionales: identificar y expresar sentimientos o emociones, empatía, respeto, entre otros; d) negociadoras:

como gestión de conflictos, negociación, altruismo y compartir con los demás; y e) organizadoras: capacidad de organizarse, de toma de decisiones y organizativas (Psicología-online, 2021).

3) Habilidades laborales: Los siguientes atributos son valorados por los empleadores acorde a Santander (2023) porque conllevan a la dedicación al trabajo, las ganas de aprender o el entusiasmo: a) adaptación al cambio, por las diferentes situaciones que puedan suscitar acorde al puesto de trabajo; b) trabajo en equipo, para operar sin problemas y de manera eficiente; c) actitud positiva, porque las personas más productivas son entusiastas y positivas; d) dedicación, es parte del compromiso en las tareas diarias de la organización; e) iniciativa, para realizar el trabajo de manera independiente y por voluntad propia; f) deseo de aprender, con la cual pueden ascender más rápido hacia el interior de una organización; g) sentido de pertenencia, para cuidar y procurar la empresa como si fuera propia; h) potencial de crecimiento, porque este tipo de personas buscan más allá de sus expectativas e i) hobbies, porque se demuestra dedicación, pasión y compromiso en lo que se hace.

4) Habilidades digitales: De acuerdo con la página de cursos enfocadas a MiPyMES (Economía del Gobierno de México, 2023), se mencionan las herramientas que todo empresario debe conocer y utilizar, entendiéndose entonces como todas aquellas habilidades que permiten el manejo o dominio de conocimientos de Ofimática tales como Word, Excel y Power Point, navegación en internet y uso de plataformas gratuitas como el ecosistema de Google y Redes Sociales en las organizaciones.

### **Revisión de la literatura**

Dentro de la revisión de la literatura o del estado del arte se encuentran pocos documentos sobre la internacionalización del curriculum y la educación a distancia, con énfasis en que se encuentran en un primer estadio, con muchas áreas de oportunidad y que se continúa estudiando en qué consiste este proceso pero además, cómo se puede implementar en países donde existe un limitado techo financiero para que las IES puedan internacionalizar sus contenidos curriculares para la formación integral de sus estudiantes y que sean competitivos en el nuevo escenario global (ver tabla 1).



**Tabla 1***Investigaciones relacionadas con la Internacionalización del Currículum y la Educación a Distancia*

Autor(es) y País año de publicación	País	Tema	Enfoque	Resultados / Hallazgos
Valdés Montecinos (2019).	España	Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización	Cualitativo	La internacionalización en la educación a distancia se presenta como una respuesta social, cultural y educativa de los países ante el impacto de la globalización. Y debe impactarse de manera integral en los planes de estudio a partir de una estrategia transversal, interdisciplinaria y multidisciplinaria, que se verá reflejado en una institución fortalecida para acceder y transmitir conocimientos en el contexto actual.
Pereira Medina (2020).	Venezuela	Virtualización de la Educación Superior: una ventana para la internacionalización en la Universidad Yacambú.	Cualitativo: experiencia educativa	La internacionalización del curriculum quedó definida como una dimensión estratégica, se logró como primera fase firma de alianzas de programas educativos en conjunto, flexibilidad a través de educación virtual para aquellos migrantes del éxodo más importante registrado en 2019 y que conforman el 60% de la matrícula en la modalidad a distancia. Fungiendo esta modalidad como la opción de continuar sus estudios en su país.
Mendoza de Torres y Villareal Torres (2021).	Venezuela	Internacionalización del currículo para la formación de competencias globales.	Cualitativo	Esta revisión de la literatura permitió comprender la tendencia de la Internacionalización del currículo, identificándola como una estrategia corporativa expresada en un proyecto institucional que favorece la competencia de los programas académicos obteniendo con ello visibilidad y posicionamiento que respaldan la formación profesional orientada a demostrar un desempeño idóneo, competitivo, y de calidad en entornos internacionales.

Benetoiné Argentina (2023).	Internacionalización del currículo: estudio de casos en universidades argentinas.	Cualitativo: estudio de casos. Existe un número de factores que intervienen en la implementación de un modelo internacionalizado en educación superior. Se requiere de recursos humanos certificados y recursos materiales adecuados para su implementación, la cual se deriva de la Internacionalización del Currículo y que debe ser parte de un plan global diseñado y organizado para toda la comunidad universitaria.
Tagua et al. Argentina (2023).	Tecnología Educativa e Internacionalización del currículo.	Cualitativo: estudio de caso. Internacionalización del currículo a partir de un intercambio virtual entre dos universidades de latinoamérica. Se implementaron clases espejo con evaluación por proyectos, portafolio de evidencias de su aprendizaje y actividad de WebQuest para el trabajo colaborativo. Se realizó de manera síncrona y por videoconferencias, lo que permitió potenciar los contenidos curriculares y las metodologías de trabajo.

*Nota.* Elaboración propia.

## Metodología

Este capítulo se realizó a partir de la metodología de sistematización de una experiencia con enfoque de tema, modalidad investigativa que se ha desarrollado aceleradamente a nivel internacional en los últimos años (Berdegué et al., 2000; Expósito Unday y González Valero, 2017; Jara, 2018; Villamizar Escobar y Barbosa-Chacón, 2017). Este método se refiere a describir cualquier experiencia que haya significado llevar un proceso que se haya importante para quienes la ejecutan, partiendo de un contexto teórico llevado a la práctica. De enfoque de tema donde las experiencias y los casos estén enmarcadas en un mismo tema. En un reporte en el cual se aportan evidencias empíricas, que permiten sintetizar aprendizajes utilizando el tema central que a su vez servirá como el hilo conductor de la narrativa del proceso. Se conforma de un proceso cíclico de 3Rs: revisar, rectificar y reimpulsar con la finalidad de extraer aprendizajes y compartirlos.

También se realizó una revisión documental acorde a Restrepo y Tabares (2000) al estar la Sistematización de una Experiencia Educativa fundamentada en el enfoque cualitativo y cuya meta es la exploración de contextos para obtener descripciones y explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica, relacionada con la información del Modelo Educativo del SEAD-UJAT, las características tanto de los estudiantes como de los docentes de este entorno educativo, así como la historia a partir de su creación a la actualidad. Así mismo, se realizó una revisión de la literatura (Purdue University, 2022), específicamente sobre los temas de internacionalización del currículo y educación a distancia para detectar puntos principales y específicos para delinear los contextos internacionales, nacionales y estatales IES para finalmente hacer mención de la institución de adscripción de los autores del documento.

El objetivo del presente estudio es caracterizar el impacto de la Internacionalización del Curriculum en los perfiles de la comunidad universitaria SEAD de la UJAT. La información recuperada a través de la revisión documental permitió comprender el contexto de la institución, así como los trabajos posteriores hasta lograr la consolidación de su sistema, el cual se concretó con la publicación de un documento institucional denominado Modelo Educativo del SEAD.

En lo que respecta al análisis empírico de los perfiles de los estudiantes y de los docentes se obtuvo a partir de la experiencia propia de los autores: uno como estudiante de la Licenciatura en Relaciones Comerciales, y del otro autor como docente fundador del sistema y la experiencia obtenida como participante del diplomado por Virtual Educa, información que fue apoyada con el documento previamente mencionado.

## **Hallazgos**

La necesidad de proveer una oferta educativa acorde a necesidades de personas que trabajan, que se encuentran en edad adulta y con dependientes familiares, era necesidad no satisfecha en el estado y a su vez, un área de oportunidad para la institución. A partir de 2004, el objetivo se convirtió entonces en brindar una oferta de vanguardia, con autonomía en el aprendizaje y que posteriormente se convirtiera en la opción emergente para cumplir con el rubro nacional de cobertura.

El sistema de educación a distancia desde sus inicios ha requerido que los partici-

pantes tanto estudiantes como los docentes cuenten con las siguientes características y que además se estipulan a partir del Modelo Educativo establecido por la institución para dar legalidad al sistema y una fundamentación epistemológica, para brindar las bases de que lo que hoy es el Sistema de Educación a Distancia [SEAD] (UJAT, 2011).

### ***Características de los estudiantes***

El estudiante es definido como aquél que se dedica al estudio de tiempo completo, pertenece a un grupo homogéneo de edad adulta, de conocimiento, con experiencia de vida, trabaja, tiene obligaciones familiares, cuenta con dependencia financiera, cuyo aprendizaje sucede en espacios virtuales y cuenta además con los siguientes tipos de habilidades.

#### *Habilidades personales:*

Aquellas consideradas básicas que caracterizan al ser humano. El estudiante debe poder organizarse, administrar su tiempo y ser autodidacta además de autónomo. En el aula virtual debe demostrar participación activa, respetuosa, curiosa y estar abierto a la crítica, habilidades lingüísticas, lógica matemática y motriz.

#### *Habilidades sociales:*

Son las que permiten tener una mejor convivencia y asociado con la Inteligencia Emocional de las que se resaltan la asertividad, empatía, escuchar y pedir ayuda.

#### *Habilidades laborales:*

Éstas se refieren a las aptitudes necesarias para un trabajo específico o demandadas en el mercado laboral para que el estudiante pueda trabajar en equipo, demostrar liderazgo y tener la capacidad de manejar conflictos.

#### *Habilidades digitales:*

Dominio de medios tecnológicos: computadora, tableta o celular con conectividad, así como de Ofimática: Word, Excel y PowerPoint.

Dentro de la revisión de la literatura se encontró un listado de indicadores como guía para comprender o verificar si una IES realizará un impacto directo en sus futuros

egresados en relación con las competencias o habilidades requeridas por el campo laboral. Este listado se denomina indicadores para medir el impacto al momento del egreso (Hernández Nava y Amador Fierros (2016) y se refieren a:

1. Entendimiento de su disciplina y la naturaleza de su práctica desde una perspectiva global.
2. Comprensión de su responsabilidad ante las problemáticas mundiales.
3. Dominio de una o dos lenguas no maternas.
4. Dominio de las TIC como parte de sus estrategias de aprendizaje.
5. Habilidades interculturales (entendimiento, formas de vida, saber relacionarse y llegar a acuerdos con personas de otras culturas.
6. Habilidades de comunicación.
7. Capacidad para resolver problemas desde distintas perspectivas.
8. Capacidad para trabajar en equipos multiprofesionales y multiculturales (p. 233).

Como información adicional se detectó que en la actualidad las habilidades han sido divididas entre blandas y duras, siendo las duras todo el conocimiento adquirido a partir de una formación profesional universitaria y las blandas como aquellas que involucran sentimientos y actitud relacionadas a cada individuo (Cuevas Álvarez y Pérez Mendoza, 2022).

El grupo ADECCO en una encuesta obtenida por 14,800 participantes conocedores del tema de 25 países mencionan en su reporte que el 73% de las compañías estarán midiendo el desempeño en función de resultados en lugar de cantidad de horas trabajadas, el 74% incrementará el enfoque en la salud mental y el 46% no ha podido mantener personal por más de un año de trabajo (Grupo ADECCO, 2021, 2022). Este grupo también hace referencia a la cumbre de empleos del Foro Económico Mundial donde se prospecta que estas serían las habilidades bajo demanda para el 2025:

- Ciencia de los datos y manejo de la nube
- Inteligencia artificial y aprendizaje de máquinas

- Ciencia del Big Data
- Estrategia y Marketing Digital
- Automatización
- Desarrollo de negocios
- Transformación Digital
- Ciberseguridad
- Desarrollo de Apps y Software
- Internet de las cosas

Y con las de mayor demanda seguirán siendo las habilidades blandas: resolución de problemas, pensamiento crítico, autoadministración, trabajar con otras personas, aprendizaje activo, resiliencia, manejo del estrés y flexibilidad. Con lo que se estima que un 50% de la fuerza laboral necesitará capacitación sobre esos temas cada seis meses.

### ***Características de los docentes***

El profesor, además debe realizar tres roles, el de experto disciplinar, facilitador y profesor. El experto disciplinar es aquél que domina una disciplina o área de conocimiento y es responsable del diseño instruccional de los contenidos. El facilitador permite la adquisición del aprendizaje integrando conocimientos de la ciencia, tecnología y sociedad en su guía didáctica. El profesor es un agente que motiva y potencia el aprendizaje independiente y autónomo del estudiante y cuenta además con los siguientes tipos de habilidades.

#### ***Habilidades personales:***

El experto disciplinar, el facilitador y el profesor es aquella persona que cumple con estos tres roles, pero además tiene la capacidad de organizarse, ser autónomo, es decir, no requiere de supervisión ni monitoreo, se conduce de manera respetuosa de manera verbal y escrita, es una persona que está abierta a escuchar comentarios, si se equivoca el estudiante puede corregirlo de manera fundamentada, crea además un entorno virtual donde existe la confianza y la interacción.

*Habilidades sociales:*

El docente que cumple con los roles previamente mencionados demuestra escucha atenta por lo tanto se comunica de manera asertiva, con empatía y brinda ayuda a sus estudiantes ya sea por medio de asesorías individuales o grupales para facilitar el aprendizaje de la asignatura.

*Habilidades laborales:*

El docente permite o crea el escenario propicio para que sus estudiantes desarrollen liderazgo a través del trabajo en equipo, destaca el liderazgo en algún estudiante en particular o permite que los demás lo designen, puede resolver algún conflicto entre compañeros de clase o en su defecto y dependiendo de la magnitud del conflicto, sabe a dónde dirigirse para canalizar a las personas con la problemática presentada.

*Habilidades digitales:*

Dominio y conocimiento de medios tecnológicos: computadora, tableta o celular con conectividad, así como de Ofimática: Word, Excel y Power Point.

En 2008, con la finalidad de subsanar conocimientos empíricos en aspectos tales como diseño de guías pedagógicas, retroalimentación y asesoría académica tanto asincrónica como síncrona, se impartieron cursos de capacitación para los docentes con el apoyo de la institución Virtual Educa ubicada en Colombia. En el diplomado, con duración de un año, además de enseñarse conceptos o teorías, se procuró que el participante experimentara lo que sucede cuando se está en el rol de estudiante.

El profesor participante tuvo plazos de entrega, actividades a realizar tales como foro de discusión, actividad preliminar, de aprendizaje e integradora. Se brindaban especificaciones con respecto a la cantidad de caracteres de participación para el foro, para esa fecha no se incluía el citado de fuentes ni referencias. La actividad preliminar debía realizarse con los conocimientos que cada participante tenía sin necesidad de investigar o realizar lecturas previas.

Para el caso de la actividad de aprendizaje era el momento de la clase como tal, que debía incluir una introducción, un desarrollo y una conclusión de un tema, con ejemplos suficientes para quién leía la información, apoyado de un breve video, además de

un espacio para preguntas y respuestas del docente de manera síncrona o asíncrona dependiendo cual fuera la necesidad del participante. La actividad integradora como su nombre lo indica, permitía la aplicación del conocimiento empírico y del recién adquirido para la solución de una problemática en particular utilizando el estudio de caso u otro tipo de ejercicio, tales como: pregunta con respuestas de opción múltiple, relacionar conceptos, completar ideas o relacionar situaciones con imágenes.

Al término de la fecha para cada unidad se informaba a través de la plataforma *Moodle* los resultados para cada etapa, así como la calificación global de la unidad que se estaba trabajando. La experiencia además de clarificar en qué consiste cursar una asignatura en el Sistema de Educación a Distancia, brindó a los participantes de una experiencia inmersiva que a su vez llevaba a la consideración de aspectos tales como: conectividad, tiempo de dedicación, tiempos flexibles de entrega, carga de trabajo para cada unidad y posible amalgamación de unidades para evitar repetición de temas o duplicación de trabajo e inclusive tener una gama de actividades para cada caso.

En 2011, se aprobó y emitió el documento intitulado Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia, en el cual se estipulan las bases teóricas y epistemológicas del modelo, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de los materiales didácticos, las características del estudiante y del profesor de este sistema, lo que conlleva a una nueva capacitación. En 2013, se aperturan dos centros de educación a distancia en los municipios de Jalapa y Jonuta con las carreras de Administración, Contaduría y Trabajo Social. Lo cual obliga a la institución y a los docentes a realizar un ajuste en la manera en que se impartían las licenciaturas en el SEAD.

El docente revisaba las actividades y brindaba retroalimentación, asíncrona o síncrona por los medios acordados con sus estudiantes. A partir de la creación de estos dos nuevos centros, se obliga a los docentes a tener una hora de sesión con sus estudiantes de manera síncrona con audio y video impartiendo una clase, es decir, una clase magistral en formato virtual. Lo cual impactó de manera negativa al formato educativo ya no era el estudiante el responsable de su aprendizaje, sino que tendría que esperar a la clase del docente para posteriormente realizar sus actividades.

Esto llevaron a cabo las siguientes actividades adicionales para el docente: sesiones presenciales de clase en el campus para cumplir con la hora de clase por grupo,



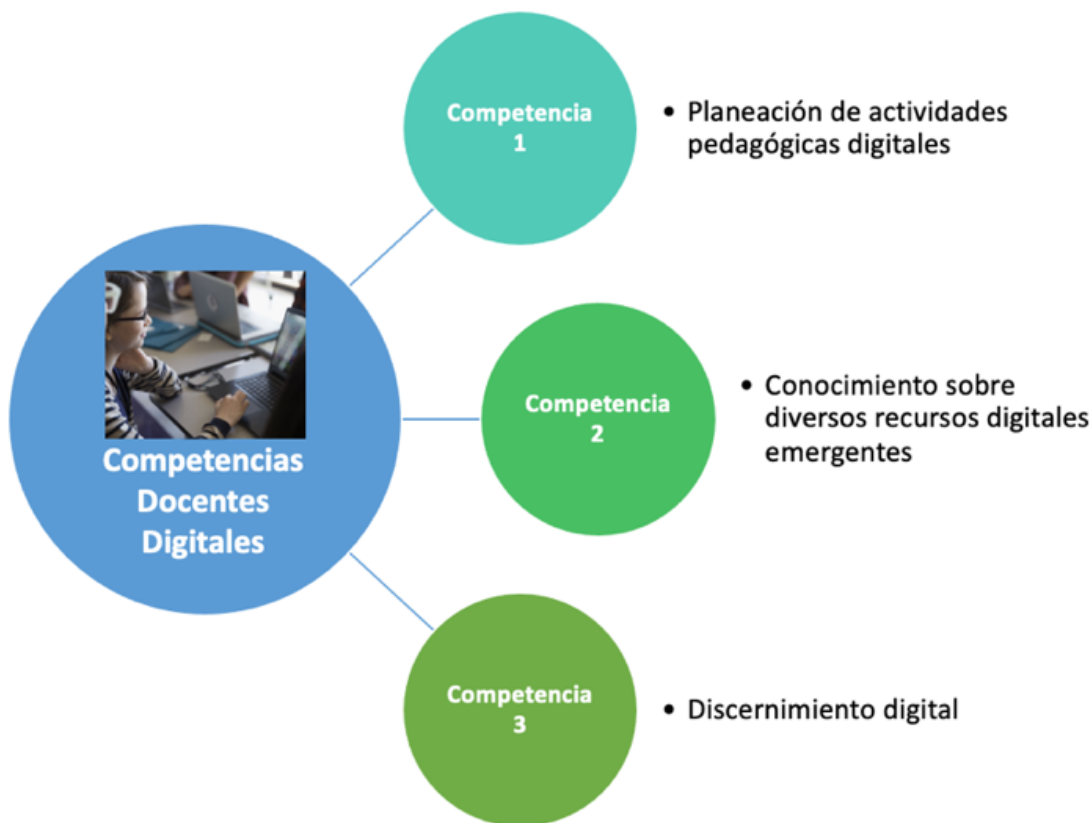
la cual se imparte a través de una videollamada, se responde a preguntas y respuestas posterior a la presentación del tema, revisión de actividades en la plataforma, además de inversión de tiempo para la preparación de sus otras clases por contrato denominadas presenciales. Lo que complicó las actividades del docente al punto de tomar la decisión de retirarse del sistema y quedarse solamente con sus clases presenciales, impactando negativamente al sistema sobretodo por aquellos docentes que iniciaron en la misma, contaban ya con antigüedad, experiencia y capacitación sobre entornos virtuales.

Para 2019, se comienza a vislumbrar la necesidad de continuar la formación profesional a través de entornos virtuales con el inicio de la pandemia al otro lado del mundo. En México, la necesidad abrupta surgió en marzo de 2020, lo que forzó tanto a profesores como estudiantes con la migración de lo presencial a lo virtual, excepto en los casos de aquellos que ya se encontraban en esa modalidad. Sin embargo, continuaba latente el desarrollo de habilidades pedagógicas digitales originada por el *boom* de aplicaciones nuevas, su conocimiento e implementación.

La institución, en conjunto con el Sindicato de Profesores e Investigadores de la UJAT [SPIUJAT] y un grupo de facilitadores conformado por 5 docentes, impartieron un diplomado de capacitación para el desarrollo de las Competencias Pedagógicas Digitales y así brindar los conocimientos y técnicas para mejorar su pedagogía en entornos virtuales para impartir educación acorde a la nueva necesidad detectada. En este programa se capacitó a un total de 120 profesores provenientes de las 12 divisiones de la institución en el periodo de noviembre de 2021 a mayo de 2022 cuyo objetivo secundario era además brindar entrenamiento para acreditar la certificación en TIC para la educación de ICDL. Para este efecto, se diseñó un modelo de Competencias Docentes Digitales acorde a las necesidades detectadas de capacitación y que permitiera a los participantes tener éxito en dicha certificación. Habilidades pedagógicas digitales: Estas permiten que el docente de esta modalidad conozca y sepa aplicar conocimientos y estrategias pedagógicas para enseñar en esta modalidad en función del modelo elaborado y publicado por la UJAT-SPIUJAT y que se presentan en la figura 1:

**Figura 1**

*Competencias Docentes Digitales*



*Nota.* Elaboración propia con base en SPIUJAT (2021).

Competencia 1: Enriquecer su didáctica haciendo uso de la tecnología y crear su propia metodología de enseñanza con la cual permite la participación activa de sus estudiantes.

Competencia 2: Solicitar entregas a través de diversos recursos digitales, conocer su finalidad y conocimiento.

Competencia 3: Guiar, enseñar y proveer recursos o fuentes confiables digitales para la búsqueda de información, los medios apropiados para el aprendizaje y el trabajo colaborativo digital, así como las plataformas para la verificación de la autenticidad de trabajos de investigación.

En este sentido, se proponen además que las actividades solicitadas para entrega en entornos virtuales estén diseñadas con base en el modelo de estilos de aprendizaje de Kolb (Rovira Salvador, 2017) y que a continuación se describen:

1. Experiencia Concreta [EC]: Donde se dan las experiencias inmediatas y específicas que permiten realizar observación.
2. Observación Reflexiva [OR]: El observador elabora una serie de hipótesis sobre la información que recibe y lo que puede significar.
3. Conceptualización Abstracta [CA]: A partir de esa serie de hipótesis se pueden formar los conceptos abstractos y las generalizaciones durante el aprendizaje.
4. Experimentación Activa [EA]: En la cual el estudiante experimenta o practica con los conceptos ubicados en otros contextos o situaciones.

Esta consideración de los estilos de aprendizaje permite que el estudiante pueda pasar por los cuatro momentos del aprendizaje de Kolb desde su perspectiva como alumno, los cuales son: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Álvarez-Torres et al., 2022).

En el segundo semestre de 2022, debido a las situaciones laborales y el incremento de características o requerimientos que el docente del SEAD debía cumplir, y evitando quedarse sin plantilla docente, se ofreció a aquellos profesores cuya contratación estaba establecida como hora-semana que se quedaran en el sistema o se quedaran de manera presencial. Permitiendo con ello, que aquellos con cargas académicas en otras instituciones o que cuentan con un trabajo adicional en la iniciativa privada, pudieran laborar sin la presión del horario de clases presenciales, y con un ajuste acorde a disponibilidad docente para las asesorías por videollamadas en el campus.

Una estrategia clave de la institución es la detección de necesidades de capacitación de su plantilla docente por lo cual a través de su oficina de vinculación acercando los cursos de capacitación orientados a las certificaciones CONOCER, los cuales impulsan la profesionalización y promueven los estándares de competencia con los cuales se puede obtener una ventaja competitiva, reducción de riesgo en la prestación de servicios, eficacia y eficiencia. Además de impartir ofertar cursos y diplomas a nivel institucional como en las diversas divisiones.

Otra estrategia de la institución es el acercamiento de los agentes de los diversos sectores productivos a pláticas o conferencias para que den a conocer sus necesidades de contratación, las habilidades que esperan de los futuros egresados y también ofrecer

espacios para servicio social o prácticas profesionales para puedan formarse acorde a la filosofía de una empresa en particular. Algunos estudiantes han logrado concretar plazas de trabajo por haber demostrado habilidades organizativas, por su iniciativa, comunicación asertiva y dominio de las TIC. Convirtiéndose ellos mismos en promotores del buen funcionamiento del sistema de educación a distancia, al compartir sus experiencias a otros estudiantes, motivando a su vez a otros a que logren sus objetivos.

## Conclusiones

Se concluye que las características iniciales requeridas para ser parte del SEAD de esta institución educativa cambiaron conforme a las necesidades generacionales de los estudiantes, a la situación tanto económica como política del país aunado a los requerimientos globales en cuestión de formación profesional. Lo que a su vez generó la preferencia de asistir a un aula física por un aula virtual, por motivos de tiempo de estudio y por cuestiones geográficas, permitiendo con ello una oferta educativa flexible en cuestiones de horarios y accesible para aquellos cuya opción universitaria quedaba en otro estado. Si bien las habilidades requeridas en los estudiantes para su ingreso no han cambiado mucho, se añadieron el uso y dominio de una tableta o celular con acceso a Ofimática y conectividad. Se destacan además habilidades de tipo personales, sociales y laborales para trabajar de manera colaborativa en este entorno.

Para el desarrollo de esas habilidades se sugiere además que las actividades de aprendizaje que se incluyan en las guías didácticas o actividades de evaluación permitan que el estudiante pase por los cuatro momentos de aprendizaje de Kolb que originalmente se denominan estilos de aprendizaje: alumno activo, reflexivo, teórico y pragmático para que el proceso de aprendizaje suceda y se convierta en aprendizaje significativo. Asegurando con ello la retención de información por medio de la relación de conocimientos previos y una conexión personal con los materiales. Que a su vez se transformará en aprendizaje para la vida, por medio del planteamiento de actividades donde se apliquen de forma práctica como en los estudios de caso, los contenidos aprendidos.

Otro aspecto por resaltar son los nombres con los cuales se engloban a las diferentes habilidades en dos grandes conceptos: blandas y duras, pero lo preocupante de estos constructos es la relevancia que los empleadores le brindan a las habilidades blandas por encima de las duras. Considerando que el conocimiento adquirido es un aspecto

que todo empleado debe de cumplir como si fuera analizado en un listado de criterios, que además dejaron de ser prioritarios convirtiéndose en fundamentales. Dando lugar a las habilidades blandas como aspectos requeridos en cualquier candidato a ingresar a las empresas, lo que obliga a las IES al desarrollo de estas habilidades y a la búsqueda de su desarrollo en entornos virtuales.

Para el caso de los docentes, se resaltan tres roles a desarrollar, lo cual hablaba de una fuerte carga de trabajo pues además debían diseñar guías didácticas cada vez que impartían una asignatura en un nuevo ciclo académico trimestral. Considerando que los ciclos académicos actuales son semestrales y la guía didáctica ya no se modifica, el reto continúa siendo el cumplimiento de los diferentes roles apoyados de sus habilidades personales, sociales y laborales.

Actualmente, deben además hacer uso de sus habilidades docentes digitales, pues cada vez surgen nuevas herramientas tecnológicas que permiten diversificar los materiales didácticos, y que al implementarlos permiten crear una asignatura con refuerzo pedagógico actual, dinámico y lúdico. Características que sirven de apoyo para crear un ambiente de confianza y de aprendizaje significativo, así como para la vida.

## Referencias

- Álvarez-Torres, J. H., Cuatindioy-Imbachi, J., González-Palacio, L., Risco, M. A. L., González-Palacio, M. y Aguirre-Morales, J. (2021). Antecedentes de los Estilos de Aprendizaje para Entornos Virtuales. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(1), 236-248. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n1a14>
- American Andragogy University [AAU] (2021, 24 de septiembre). *Habilidades personales: qué es y cuáles son sus ventajas en las empresas*. AAU. <https://www.aauniv.com/s/blog/habilidades-personales-que-es-y-cuales-son-sus-ventajas-en-las-empresas/>
- Benetoine, P. (2023). *Internacionalización del currículo: Estudio de casos en universidades argentinas*. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/internacionalizaciondelcurriculo/>
- Berdegú, J., Ocampo, A. y Escobar, G. (2000). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural: Guía metodológica*. Programa para el Fortalecimiento de la Capacidad de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos FIDA en América Latina y el Caribe [PREVAL] – Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola para América Latina y el Caribe [FIDAMERICA].

- Bosco Hernández, M. D. y Barrón Soto, H. S. (2008). La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa. UNAM.[http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco\\_Barron\\_Educacion\\_a\\_distancia\\_Mex\\_2008.pdf;jsessionid=225E82217C00F190F353E-9802770B285?sequence=1](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf;jsessionid=225E82217C00F190F353E-9802770B285?sequence=1)
- Contreras Gutiérrez, O. y Méndez Flores, G. (2015). El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México. En J. Zubieta García y C. Rama Vitale (Coord.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (pp. 47-64). UNAM-Virtual Educa.
- Cuevas Álvarez, M. C., Pérez Mendoza, M., Arias Moguel, G. U. y Dzib Moo, d. L. B. (2021). *Competencias digitales del docente del siglo XXI: Una introspección hacia la Internacionalización del Currículo Universitario*. SPIUJAT. Fondo Editorial UJAT.
- Cuevas Álvarez, M. C. y Pérez Mendoza, M. (2022). Competencias y habilidades para el mercado laboral pospandemia. En L. Martínez Pérez, J. Rebolo Meza, V. Berroterán Martínez, M. M. Terán Cázares, E. D. Galaviz Rendón, G. T. Camacho Echeverría, E. Biviano Pérez, B. F. Esquinca Castillejos, E. Nava Zavala, R. C. Suárez Jiménez (pp. 416-431), *Tendencias profesionales y educativas ante la cuarta revolución industrial y la nueva normalidad*. Universidad Tecnológica de Tabasco [UT].
- Economía del Gobierno de México. (2023, 26 de agosto). Habilidades digitales. Economía del Gobierno de México.<https://mipymes.economia.gob.mx/courses/habilidades-digitales/>
- Expósito Unday, D. y González Valero, J. Al. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. Gaceta Médica Espirituana. 19(2). <https://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1497/html>
- Frexias Flores, R. (2015). El binomio Pedagogía-TIC. En J. Zubieta García y C. Rama Vitale (Coord.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (pp. 155-171). UNAM-Virtual Educa.
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372633>
- Grupo Adecco. (2021). Resetting Normal: Defining the new era of work 2021. Grupo Adecco. <https://www.adeccogroup.com/future-of-work/latest-research/resetting-normal-2021/>
- Grupo Adecco. (20 de agosto de 2022). The 10 In-Demand Skills for 2025. Grupo Adecco. <https://www.adeccogroup.com/future-of-work/latest-insights/top-10-in-demand-skills-for-2025/>
- Hernández Nava, J. E. y Amador Fierros, G. (2016). La dimensión internacional del currículum. *Los primeros pasos...en la Universidad de Colima*. Perspectiva Institucional.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Knight, J. y De Wit, H. (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. European Association for International Education.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Association for Studies in International Education, 8(1). <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

- Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. En J. J. F., Forest y P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 207-227). Springer International Handbooks.
- Knight, J. (2021). Higher education internationalization: concepts, rationales, and frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65-88. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3090/59986>
- Mendoza de Gómez, B. y Villareal Torres, M. J. (2021). Internacionalización del currículo para la formación de Competencias Globales. *Revista REDINE*, 13(2), 65-78.
- Valdés Montecinos, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Revista TELOS*, 21(3), 754-775.
- Pereira, J. (2020). Virtualización de la educación superior: una ventana para la internacionalización en la universidad Yacambú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 146-159.
- Pérez Mendoza, M. (2023, 30 de enero). Oferta educativa a distancia previo y posterior a la pandemia [Comunicación personal].
- Psicología-online. (2021, 4 de octubre). Habilidades sociales: qué son, tipos, listado y ejemplos. Psicología-online. <https://www.psicologia-online.com/habilidades-sociales-que-son-tipos-listado-y-ejemplos-4587.html>
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-262. [https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2\\_Qiang.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_Qiang.pdf)
- Quinteiro Goris, J. A. (2020, 7 de marzo). *La internacionalización de la educación superior: ¿y la medición para cuándo?* UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-la-medicion-para-cuando/>
- Rama, C. (2013). *Las tendencias de la educación a distancia en un mundo global. I Seminario Internacional: E – Learning: Un proceso innovador*. Universidad Inca Gracilazo de la Vega – Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. Perú.
- Restrepo, M. y Tabares, L. (2000). Métodos de Investigación en Educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 1-10.
- Rovira Salvador, I. (2017, 22 de noviembre). *El modelo de Kolb sobre los 4 estilos de aprendizaje*. Psicología y mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelo-de-kolb-estilos-aprendizaje>
- Santander. (2023, 26 de agosto). *17 habilidades que buscan los empleadores*. Santander. <https://www.santander.com.ar/banco/online/iu/formacion-e-inspiracion/busqueda-de-trabajo/17-habilidades-que-buscan-los-empleadores>
- Tagua, M. A., Almeida de Castro Machado, P. R. y Dari, N. (2023). Tecnología educativa e internacionalización del currículo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 21(21), 1-24.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT] (2011). *Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia*. UJAT. [https://archivos.ujat.mx/sead/Modelo\\_ISEaD.pdf](https://archivos.ujat.mx/sead/Modelo_ISEaD.pdf)

Valdés Montecinos, M., Chavez, N. y Ossandon, C. (2015). Formación de Capital Humano Avanzado: El desafío del hoy. [Virtual Educa Seminario: La internacionalización de la educación superior en la sociedad del conocimiento]. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia [CUAED]. Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM].

Valdés Montecinos, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775. <https://www.redalyc.org/journal/993/99360575012/html/>



# Capítulo 12

## De la presencialidad a la virtualidad y de vuelta: Estudio de caso del Programa Académico de Lenguas Extranjeras

Dra. Lizette Rivera Lima<sup>23</sup>

Lic. Marisela Malinali González Ramos<sup>24</sup>

Mtra. Traci Teresa Capris Tarquinio<sup>25</sup>

### Resumen

El objetivo de este capítulo es describir los efectos en el modelo educativo, la modalidad y los indicadores del cambio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara dentro del Programa Académico de Lenguas Extranjeras del modelo tradicional presencial al modelo virtual derivado de la pandemia por el virus Covid-19 y el posterior regreso a las aulas de forma híbrida y presencial durante el periodo de 2019A a 2023A. La investigación fue de tipo longitudinal con alcance descriptivo mediante el método de estudio de caso. Los resultados reflejan efectos disímiles en la enseñanza de idiomas tanto por la lengua como por la modalidad; así, previo a la pandemia las modalidades eran presencial y *b-learning*, introduciéndose la modalidad virtual en la pandemia, después de la pandemia, se introdujo la modalidad presencial enriquecida intercambiando el trabajo en el aula por el trabajo autodirigido en plataforma. Los indicadores del cambio de enseñanza presencial a virtual y de regreso a la presencialidad, se tradujeron en la disminución por los cursos de inglés intensivo y el aumento de la demanda por la modalidad *b-learning* que, a partir de la pandemia, duplicó su número de cursos y triplicó el número de estudiantes inscritos en ella, pero no aumentó el aprovechamiento de los mismos, registrando semestre a semestre las tasas más altas de reprobación de las 3 modalidades. En el caso de terceras lenguas, no obstante que en el periodo post

<sup>23</sup>Doctora en Estudios Fiscales. Universidad de Guadalajara, <https://orcid.org/0000-0002-5397-4066>

<sup>24</sup>Licenciada en Turismo. Universidad de Guadalajara, <https://orcid.org/0009-0007-0871-1260>

<sup>25</sup>Maestra en Ciencias Políticas. Universidad de Guadalajara, <https://orcid.org/0009-0002-5432-9357>

pandémico se tratara de establecer la modalidad presencial enriquecida, el poco contacto con la lengua meta, provocó el regreso a la modalidad presencial. De esta forma, se concluyó que el modelo basado en las competencias lingüísticas y comunicativas de lenguas extranjeras, puede desarrollarse en las modalidades presencial, híbrida o virtual, siendo altamente recomendable incorporar el uso de plataformas LMS como herramienta y apoyo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas pues es un medio de comunicación entre la o el docente y la o el estudiante, facilita el tránsito entre las modalidades y reduce los efectos negativos de la transición de la presencialidad y la virtualidad.

**Palabras clave:** Enseñanza de lenguas extranjeras, Digitalización, Modelo híbrido, Educación virtual, Ambientes virtuales de aprendizaje.

## Introducción

Los métodos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas han sufrido, a lo largo de la historia, modificaciones contundentes debido a las demandas y cambios en la sociedad; por ejemplo, en el año 1665, la Universidad de Cambridge cerró sus puertas debido a la epidemia de la peste negra (Sala, 2020) demostrando que las instituciones educativas pueden sobrevivir y adaptarse a su entorno pese a los desafíos que se presenten.

En la historia reciente, con la llegada de la Pandemia COVID-19 en el año 2020, 1.5 billones de estudiantes y 60 millones de profesores de todo el mundo tuvieron que mudar sus actividades escolares desde un modelo presencial a uno virtual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, también sufrió este proceso de transformación en conjunto con las demás disciplinas.

El objetivo de este capítulo es describir los efectos en el modelo educativo, la modalidad y los indicadores del cambio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara (UdeG) dentro del Programa Académico de Lenguas Extranjeras (PALE) del modelo tradicional de enseñanza presencial, al modelo a distancia derivado de la pandemia y el posterior regreso a las aulas de enero de 2019 a julio de 2023.

Se debe destacar que si bien el aprendizaje de un idioma extranjero puede contar con el soporte de herramientas digitales como aplicaciones, plataformas y sitios de

internet que ofrecen el contacto con el idioma fuera del aula (Mahrooqi y Troudi, 2014), la relevancia de investigar e indagar la efectividad de estos recursos en conjunto con el impacto en el aprendizaje de los discentes se fomenta a partir de la crisis sanitaria (Echauri-Galván et al., 2021).

Bajo este precepto, este apartado contiene el tema y objetivo de investigación; se continúa con el desarrollo que incluye la metodología de investigación, la presentación del caso, las preguntas de investigación, la revisión de la literatura y el análisis de los datos relacionados con el caso incluyendo los indicadores de la oferta de cursos y la tasa de reprobación de los alumnos antes, durante y después de la pandemia. Por último, se cierra el capítulo con las conclusiones de la experiencia del PALE en la UdeG en el período de estudio y se complementa el documento con las fuentes de información consultadas.

## **Metodología**

Se eligió la metodología de estudio de caso porque conlleva una investigación sistemática, lógica y profunda de un fenómeno dentro del ámbito escolar determinado por sus particularidades (Soto y Escribano, 2019), como lo es el PALE; lo cual permite obtener resultados de interés tanto para la investigación como para la toma de decisiones basados en la experiencia.

La investigación es longitudinal porque se realizaron mediciones de forma retrospectiva a lo largo del tiempo (Manterola, et al., 2019) para estudiar patrones sobre la variación y las condiciones en el tiempo para estimar las tasas de cambio entre las cohortes (Arnau y Bono, 2008), además de ser de profundidad descriptiva acorde a la metodología de estudio de caso porque busca contar la experiencia en el aprendizaje de lenguas en el PALE.

Se estructuró la investigación siguiendo los pasos del estudio de caso expuestos por Rivera (2021) que consiste en:

- Seleccionar y plantear del caso. El caso seleccionado fue el PALE, cuyas características y particularidades se desarrollan en el apartado siguiente.
- Formular las preguntas que guiarán la investigación. Las interrogantes se elaboraron conforme al objetivo general para documentar la experiencia de PALE antes,

durante y después de la pandemia, así como para servir de guía de la entrevista a la informante clave.

- Revisar la literatura. Se revisaron las posturas de años recientes respecto a los modelos de enseñanza aprendizaje de lenguas.
- Analizar e interpretar los datos. La obtención de datos del caso se realizó conforme a Arias (2019) bajo criterios de fiabilidad, confiabilidad, pertinencia y relevancia; de ahí que los datos se obtuvieron de forma directa de la Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2023); asimismo, se eligió como informante clave (Arias, 2019) a la directora del PALE (T. Tarquinio) dado que su desempeño al frente programa durante el periodo de estudio, la convierte en una fuente viva idónea para documentar la experiencia.
- Realizar el informe. En este caso, la redacción del informe corresponde al presente documento.

### ***Planteamiento y definición del caso***

La UdeG cuenta con programas especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras que se encargan de difundir, promover y gestionar el aprendizaje y uso de idiomas extranjeros con fines académicos como es el caso del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP) que tiene cobertura en toda la red universitaria (Universidad de Guadalajara [UdeG], 2023c) y el PALE con cobertura en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA).

Se debe notar que PALE a diferencia de FLIP, se creó en 2013 para implementar un espacio didáctico en la enseñanza de idiomas extranjeros de manera eficaz y medible en el CUCEA por lo cual, concentra materias curriculares de lengua extranjera obligatorias para diferentes licenciaturas en el área de ciencias económico administrativas y tiene como objetivo la certificación de las competencia en la lengua a un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) sea en inglés que en una tercera lengua (Consejo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2013).

Aunado a lo anterior, el CUCEA es el centro universitario con mayor cantidad de estudiantes matriculados en toda la red Universitaria al calendario 2023A (UdeG, 2023b)

notando que el PALE, aún sin impartir materias a licenciaturas especializadas en lenguas, ha contado en los últimos años con el mayor número de alumnos de lenguas extranjeras de la UdeG a nivel superior (UdeG, 2023c), convirtiéndose en un referente institucional y nacional.

El período de estudio comprendió del 16 de enero de 2019 al 15 de julio de 2023 que corresponde a los semestres 2019A a 2023B; durante este tiempo, el PALE ofertó cursos de inglés, francés y lengua adicional al español que incluyen italiano, francés, alemán y japonés (T. Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

Cabe destacar que los cursos de inglés son asignatura obligatoria para 4 licenciaturas y optativa abierta para otras 7 licenciaturas (Consejo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2013); en tanto francés, es una asignatura obligatoria solo para el caso de la Licenciatura de Gestión de Negocios Gastronómicos (Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, [CUCEA], 2019).

Por otro lado, la asignatura de lengua adicional al español es curso curricular para los alumnos de la licenciatura en Turismo porque forma parte del área de formación básica particular selectiva una vez que terminan los cursos de inglés (CUCEA, 2016). En este sentido, a pesar de que esta asignatura no es obligatoria para otras carreras, sí es posible que estudiantes de otras formaciones tomen dichos cursos como materias optativas que pueden o no tener efectos en sus créditos (T. Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

### ***Preguntas de investigación***

Para tener más detalles sobre el caso de estudio y conforme a la temática de libro, para sistematizar la experiencia en clases virtuales en PALE, se tomaron los siguientes criterios para formular las preguntas:

- Modelo educativo y académico utilizado, lo cual pretende describir el modelo de PALE y observar si hubo un cambio en este derivado de la pandemia.
- Modalidades de los cursos a impartir. Se planteó conocer cuáles fueron las modalidades de cursos de PALE durante el periodo de estudio.

- Indicadores de desarrollo de la educación a distancia. En este caso, se buscó sistematizar los efectos que tuvo la pandemia en la demanda de los alumnos de los cursos y del número de alumnos en estos.
- Otros indicadores que reflejen el impacto de los proyectos de educación a distancia en el contexto institucional. Se buscó conocer si la pandemia tuvo afectación en el rendimiento escolar de los alumnos por el cambio de clases presenciales a virtuales y de regreso a la presencialidad.

Por lo anterior, se plantearon las siguientes interrogantes del caso:

1. ¿Cuál fue el modelo educativo de PALE antes, durante y después de la pandemia?
2. ¿En qué modalidades se impartieron los cursos de lenguas en PALE y cuáles fueron sus características antes, durante y después de la pandemia?
3. ¿Cómo fue la demanda de cursos antes, durante y después del cambio de enseñanza de presencial a virtual y de regreso a las aulas en el PALE?
4. ¿Cómo se comportó el índice de reprobación de los alumnos antes, durante y después del cambio de enseñanza de presencial a virtual en el PALE?

## Revisión de la literatura

### ***El modelo de competencias lingüísticas y comunicativas y las modalidades en la enseñanza de lenguas***

La educación presencial ha estado latente en la sociedad desde hace varios años, aproximadamente a inicios del siglo XX y ha perdurado hasta el siglo XXI, con una búsqueda exhaustiva de crear una educación más integral y holística (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021). Así, el concepto de modelos educativos empezó a promover la creación de ambientes que permitieran el desarrollo de ideas, proyectos y estrategias (Apodaca-Orozco et al., 2017) pero, es importante definir a que se refiere la palabra “modelo” en el campo de la educación.

En este sentido, Gómez et al. (2019) establece que el modelo pedagógico hace referencia a las maneras en cómo aprende por sobre las maneras en cómo se enseña,

en donde se consideran las aportaciones teóricas, filosóficas y psicológicas del individuo para crear entornos favorables que promuevan su aprendizaje.

Así, los modelos se establecen con bases teóricas y metodológicas del aprendizaje y la enseñanza y el tipo de modelos puede variar según los autores y el enfoque que este tenga (Ortiz, 2021); a pesar de esta circunstancia, se puede observar en la literatura la división de los modelos pedagógicos en dos vertientes: modelos pedagógicos en educación tradicional y en educación a distancia (Bustamante y Delgado, 2022; Escudero, 2017; Mendoza, 2020; Robles, et al., 2022).

El primero, se basa en los modelos de educación tradicional, donde se le da valor a lo memorístico y no se promueve el aprendizaje activo, generando lo que se conoce como un “pacifista intelectual” sin iniciativa por el saber (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021). Conforme a lo anterior, este trabajo involucra un elemento más a la educación tradicional: la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se debe notar que es posible encontrar en literatura el uso del vocablo “modelo” y “modalidad” como sinónimos, por lo cual, en el presente trabajo se toma en cuenta la definición del autor De Miguel (2006), quien menciona que la modalidad es “los distintos escenarios donde se llevan a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje por parte de los actores y que se diferencian entre sí dependiendo de sus enfoques didácticos y recursos para su ejecución”; conforme a lo anterior, una modalidad hace énfasis a las palabras “escenarios” y “recursos” para poder realizar las actividades pedagógicas.

De esta forma, Prendes et al. (2021) opinan que la totalidad de los modelos de enseñanza de este siglo se basan en las competencias. Por su parte, Fadda y Rezzónico (2021) recuerdan que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas basa su enfoque en las competencias lingüísticas y comunicativas; la primera de ellas comprende los conocimientos y destrezas de tipo lexical y de sintaxis, así como la capacidad de la persona para emplearlos; mientras que la segunda, significa que la persona es capaz de desenvolverse en los ámbitos sociolingüístico y pragmático en una lengua extranjera. En el mismo tenor, para efectos de este trabajo, las modalidades que fueron conceptualizadas, tomadas y aplicadas a partir de la crisis sanitaria COVID-19 son: presencial, virtual e híbrida.

### ***La enseñanza y aprendizaje de lenguas en la modalidad presencial***

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no ha sido la excepción en cuanto a las costumbres y hábitos que se tienen en una modalidad tradicional, ya que se establece el aprendizaje de manera presencial, donde los estudiantes se encuentran en un mismo lugar con el docente (Bachelor, 2019).

En el caso del aprendizaje de Lenguas Extranjeras, se considera que la comunicación es parte fundamental para lograr los objetivos; sin embargo, esto llega un debate sobre cuál es la mejor manera para la enseñanza de un idioma donde la tecnología tiene cada vez un lugar más importante (Bachelor, 2019).

A partir de esta perspectiva, se empiezan a implementar nuevas estrategias para que los estudiantes sean capaces de desarrollar sus competencias a través de métodos que permitan su autonomía y protagonismo en el aprendizaje (incluyendo lenguas extranjeras); esta premisa se utiliza en los modelos virtual o a distancia.

### ***La enseñanza y aprendizaje de lenguas en la modalidad virtual***

Las herramientas digitales para el aprendizaje de idiomas han estado presentes desde antes de la Pandemia COVID-19 con las llamadas CALL (Computer-Assited Learning Language), término acuñado desde 1989 por Hardistty y Windeatt (Gündüz, 2005) que hace referencia al enfoque de enseñanza y aprendizaje de idiomas utilizando la tecnología que supone el cambio de paradigma (Tafazoli, et al., 2020) del modelo presencial tradicional.

Bahari et al. (2023) explica que en la actualidad el término CALL es utilizado para referirse a todo soporte tecnológico con base en la computadora que ayude a mejorar las habilidades cognitivas en el aprendizaje de una Segunda Lengua o una Lengua Extranjera. Así, la presencialidad ya no representa un problema para que las actividades educativas se lleven a cabo, ya que las diversas herramientas y plataformas tecnológicas pueden llegar a dar cobertura para hacer llegar la información de manera sincrónica y asincrónica (Garduza y Toledo, 2021).

En el estudio realizado por Garduza y Toledo (2020) se buscó saber si había una mejora en la adquisición de lenguas extranjeras a través del uso de los ambientes, des-



tacando que alrededor del 70% de alumnos confirmó el uso de ambientes virtuales como una gran herramienta y brindando ventajas para el aprendizaje; aunque, se debe tomar en cuenta que un porcentaje mayor de los estudiantes (80%) refirió preferir las clases presenciales sobre las clases virtuales; ya que, las consideran más completas; de forma semejante, Ruiz (2021) obtuvo resultados similares al entrevistar a estudiantes de primaria sobre su experiencia durante el confinamiento.

Los resultados de Pastran, et. al (2020) respecto a la enseñanza de lenguas de forma remota, muestran que las TIC's hicieron más dinámicos y colaborativos los roles de docentes y estudiantes durante la pandemia, al permitir mayor flexibilidad de horarios, la promoción del autoaprendizaje y el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, resaltando la importancia del empleo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje como facilitadores del aprendizaje. Igualmente, Cervantes (2021) expone que la enseñanza de lenguas extranjeras empleaba, desde hace décadas, numerosas herramientas TIC's; lo cual, en el tiempo de la pandemia, significó que profesores de otras áreas o cursos tuvieran que usar recursos que eran ya ampliamente conocidos y usados por los profesores de lenguas tales como videos o audios en línea.

Por lo tanto, el uso de plataformas virtuales y herramientas digitales como páginas web y apps para aprender un idioma sigue siendo de manera instrumental, sin llegar a reemplazar las ventajas de la presencialidad. Aunque, como sostienen Gómez y Lazao citados en Ruiz (2021), el reto sigue siendo buscar una manera en que se contemplen estos elementos para un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se involucre no solo como herramientas, sino para promover la experimentación, la simulación y el factor lúdico en el ejercicio de enseñanza.

### ***La enseñanza y aprendizaje lenguas en la modalidad híbrida***

El variado uso de las TIC en las instituciones educativas ha marcado tendencias para las diferentes modalidades de enseñanza. Una de ellas, toma las cualidades del modelo presencial (o tradicional) y del modelo a distancia (virtual o en línea), la cual se la denomina como modelo o aprendizaje híbrido (González, 2020). Este modelo alude a la integración de un método de enseñanza presencial (*face to face*), al mismo tiempo que se usa de manera complementaria las estrategias y metodologías virtuales con el uso de las TIC o actividades a través de herramientas digitales (González, 2020).

En la práctica se suelen emplear como sinónimos la modalidad híbrida y el *blended-learning* también nombrado como *b-learning* e incluso o como señala Gisbert, et al. (2018) los sinónimos incluyen el aprendizaje híbrido, el aprendizaje de forma semipresencial, incluso el aprendizaje mixto o mezclado; sin embargo, para efectos de este trabajo, se toma como referencia la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) la cual aclara que hay cierta diferencia entre ellos; ya que, si bien ambos mezclan la presencialidad con la virtualidad, el *blended-learning*, muestra de manera evidente cuáles son las actividades y los resultados de cada una de las partes que lo componen (presencial y virtual); mientras que el modelo híbrido, es aquel que involucra el uso de la tecnología para subsanar los problemas que puede tener la modalidad presencial, en donde el uso de herramientas digitales puede ser menor o de mayor grado.

Según González (2020), hay tres principales fortalezas que tiene la modalidad híbrida: la primera, se refiere a que el espacio físico ya no es lo más relevante para lograr un aprendizaje porque la interacción se puede lograr mediante la conectividad desde cualquier espacio o lugar. La segunda, es que una parte del curso dentro de esta modalidad tiene que haber una interacción en línea para marcar las rutas y el ritmo de aprendizaje y la tercera, es que tanto la presencialidad como la virtualidad siguen el trayecto de enseñanza y aprendizaje de manera interconectada. Una de las características de esta contemporaneidad, es que se promueve la autonomía del discente para que puedan aprender con los recursos proporcionados por los profesores.

En este sentido, Calvet et al. (2022) analizaron la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de una modalidad híbrida a partir de la Pandemia COVID-19 y establecieron que esta modalidad puede ser favorable siempre y cuando se tengan en cuenta los siguientes factores:

- Elaboración de materiales didácticos para ambas modalidades (presencial o virtual) con bases teóricas y metodológicas fundamentadas en las necesidades del contexto educativo (obtenidas a partir de un diagnóstico previo).
- Promoción del método experimental para el aprendizaje, donde se incita a los discentes a trabajar en equipo y realizar tareas comunicativas en escenarios reales fuera del aula (pueden ser de manera presencial o virtual).

- Autorreflexión llevada a cabo por los estudiantes acerca de los aprendizajes adquiridos dentro y fuera del aula con la tecnología.

Los factores antes mencionados fueron ejercicios realizados por los actores educativos que permitieron llevar a cabo las actividades de manera virtual y presencial. Si bien los resultados de la investigación mostraron que hubo un detrimento en el nivel cultural del aprendizaje del idioma por el factor de la interacción, los estudiantes mostraron un desarrollo de competencias lingüísticas de un nivel B1 (el cual se considera nivel medio) (Calvet et al., 2022).

### **Datos y análisis de datos**

Los datos del modelo, las modalidades de PALE y los cambios institucionales con incidencia en PALE se obtuvieron a través de la entrevista con la directora del programa y de la revisión de la normativa que emitió la UdeG para hacer frente a la pandemia; mientras que los indicadores de desarrollo de la educación a distancia y otros indicadores del impacto de los proyectos de educación a distancia, se obtuvieron de la Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2023). Igualmente, para efectos de esta investigación, se dividió el tiempo de estudio en antes, durante y después de la pandemia, periodos que se describen en líneas sucesivas.

### ***Modelo, modalidades y cambios institucionales***

Conforme al dictamen de creación, el objetivo del PALE, es que las y los estudiantes lleguen al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2013), lo cual implica que el PALE basa su modelo de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, desarrollando progresivamente las competencias del A1 al B1 del MCER durante 4 semestres de aprendizaje de la lengua extranjera.

El período pre pandémico o antes de la pandemia se identifica en los semestres o ciclos 2019A y 2019B en el cual, las clases en el PALE se impartían según la lengua y el tipo de modalidad. A saber, el ciclo o semestre A abarca del 16 de enero al 15 de julio; mientras que el ciclo o semestre B inicia el 16 de julio y termina el 15 de enero del año siguiente (UdeG, 2023a). De forma general, se identifican las modalidades presencial y *b-learning*; así, inglés se impartía en la modalidad presencial de forma intensiva con

clases de 2 horas de lunes a jueves más 2 horas de trabajo autodirigido en 3 módulos bajo la dirección de 2 profesores con evaluaciones prácticamente semanales y modalidad *b-learning* cuyos destinatarios eran los estudiantes que se encontraran trabajando y tuvieran horarios de clase reducidos a través de trabajo autodirigido en la plataforma *Moodle* con una duración de 6 horas más una clase presencial de 4 horas los viernes con un docente o bien, 2 sesiones presenciales de 2 horas martes y jueves a las 7:00 am o a las 6:00 pm (PALE Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, 2019; T. Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

Por otra parte, las terceras lenguas se impartían en clases presenciales 2 veces por semana para los idiomas de francés, italiano, japonés y alemán con una duración de 2 horas cada sesión los días lunes y miércoles o martes y jueves más 2 horas semanales de trabajo autodirigido (T. Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

El período pre pandémico terminó en el semestre 2020A, específicamente, el día 16 de marzo de 2020 el cual fue el último día de clases presenciales previo al cese de actividades presenciales el 17 de marzo de 2020 decretado en la Circular 4 (UdeG, 2020).

Debe mencionarse que en este periodo, los cursos en el PALE contaban ya con elementos de virtualidad mediante el uso de la plataforma *Moodle* como *Learning Management System* (o LMS), el cual sirve de apoyo para distribuir material pedagógico y actividades de los profesores y así, llevar a cabo un trabajo autodirigido por parte del discente (Bradley, 2021); por lo que al inicio del semestre, todo el alumnado se inscribía y estaba en contacto con la o el docente para seguir parte de las actividades de su curso en línea (T. Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

Es importante aclarar que si bien *Moodle* puede ser considerado un LMS o un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), para ser considerado como este último, es necesario usar una propuesta pedagógica creativa e innovadora que emplee todos sus atributos para desarrollar el aprendizaje (Del Prete y Cabero, 2019); lo cual no sucede en el caso de PALE, ya que los profesores utilizan la plataforma como una herramienta para complementar las clases con actividades pedagógicas.

El período pandémico o el período durante la pandemia inició en el ciclo 2020A con la orden de cese de actividades presenciales el día 17 de marzo de 2020 en la UdeG

(UdeG, 2020) y comprendió también los semestres 2020B, 2021A y 2021B, así como la primera parte del semestre 2022A, cuando se ordenó el regreso paulatino a las aulas (UdeG, 2022). En esta etapa, las condiciones sanitarias del crecimiento de la pandemia obligaron al traslado en línea de la totalidad de las actividades docentes y administrativas en todos los niveles para lo cual, la UdeG puso a disposición del profesorado la lista de los correos del alumnado, así como *Moodle* y *classroom* como plataformas y como *Hangouts Meet* herramienta de comunicación sincrónica (UdeG, 2020).

Se debe notar que mientras que la UdeG hacía su mayor esfuerzo para generar listas de correos, habilitar plataformas y establecer medios sincrónicos de comunicación, el PALE ya contaba con los correos del alumnado y con una plataforma con actividades, exámenes y la totalidad de sus estudiantes registrados en línea (T. Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

Así, el cambio en la impartición de clases en el PALE tuvo lugar después de la realización del primero de tres exámenes parciales de forma presencial (T. Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023) y trajo como consecuencia la adopción de medidas extraordinarias flexibles para finalizar el semestre de acuerdo a la Guía que contiene los Lineamientos Generales para la Evaluación y Conclusión del ciclo escolar 2020 “A” de la Universidad de Guadalajara, en el contexto de la Pandemia por COVID-19 (Coordinación General Académica y de Innovación, 2020) que enfatizó la empatía, el rezago tecnológico y el entendimiento de las condiciones sociales y sanitarias del momento.

En este orden de ideas, las terceras lenguas acordaron cambiar la evaluación en 2020A, sustituyendo el tercer examen parcial por un proyecto (Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023). La Guía en mención también dio la oportunidad al alumnado que no tuvieran el aprovechamiento suficiente para superar el curso de llevar a cabo actividades de recuperación que le permitieran la suficiencia del curso o, solicitar la baja de su inscripción al curso (Coordinación General Académica y de Innovación, 2020). En este período se dejó de ofertar el alemán como lengua adicional al español porque su demanda se había reducido previo a la pandemia; lo cual provocó el cese de la oferta de esta materia y la conclusión de los cursos de esta lengua (Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

En 2020B, las asignaturas de inglés intensivo también se flexibilizaron al desarrollar el curso en un módulo bajo la dirección de un profesor y disminuyendo el número de exámenes a presentar (Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

El período post pandémico se da a partir del regreso a las aulas el 8 de febrero de 2022 durante el ciclo 2022A mediante la circular 5 (UdeG, 2022) hasta el semestre 2023A que finalizó en julio 15 de 2023 y que corresponde al periodo de elaboración de este trabajo, se caracteriza por el paulatino regreso a las aulas y la adopción de 4 modalidades emergentes de educación para la continuación de las clases en el CUCEA, a partir del ciclo 2022B, a saber:

- Presencial enriquecida: alrededor del 10 al 30% de las clases presenciales tienen lugar en el centro universitario, pero también se desarrollan de forma virtual con una conexión sincrónica.
- Virtual: Todas las actividades de enseñanza se dan en forma virtual y en su mayoría de forma asíncrona en una plataforma, complementando con una o dos sesiones en las cuales participa la profesora o el profesor en una sesión en plataformas de *Zoom* o *Meet*.
- Mixta: Combina la asistencia presencial en el aula y el uso de una plataforma como sistema de gestión del aprendizaje, aunque entre el 30% al 70% del curso se desarrolla en los ambientes virtuales.
- HyFlex: Se adopta principalmente en posgrados y permite estar en el aula o bien conectado sincrónicamente a la clase en vivo (Centro de Innovación Docente - CUCEA, 2022).

Durante el semestre 2022A, la materia de inglés intensivo se impartió 2 días de forma presencial sincrónica; es decir maestros y alumnos se conectaban en el horario de clase para llevar a cabo el curso y 2 días de trabajo presencial en el aula, para impartirse desde el semestre 2022B en la modalidad presencial enriquecida teniendo 2 días de forma presencial y 2 días de trabajo autodirigido en plataforma; mientras que los cursos de inglés en modalidad *b-learning* volvieron a impartirse 4 horas presenciales en una o

dos sesiones por semana para realizar el resto del trabajo de forma autodirigida bajo la modalidad mixta (Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

Finalmente, en el caso de terceras lenguas, durante el semestre 2022A los cursos se impartieron un día por semana de forma presencial y otro día de forma presencial sincrónica mediante *Zoom* o *Meet*; durante el semestre 2022B la modalidad fue presencial enriquecida, teniendo un día presencial y un día de trabajo en plataforma; aunque, a partir del semestre 2023A, se regresó de forma presencial a ambos días (Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

De la misma forma, el regreso a las aulas tuvo diferencias en la evaluación; mientras que inglés mantuvo la aplicación de los exámenes en línea y el desarrollo del curso a cargo de un profesor, las terceras lenguas regresaron a la aplicación de exámenes presenciales y eliminaron el proyecto como medio de evaluación (Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

### ***Indicadores de desempeño y otros indicadores que reflejen el impacto de los proyectos de educación a distancia***

De los datos obtenidos de la Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2023) durante el periodo de estudio, primero, se categorizó la información conforme a la lengua en inglés y terceras lenguas que incluyen francés como materia obligatoria y francés como lengua adicional al español junto con italiano y japonés, excluyendo el alemán porque su desaparición no está relacionada a la pandemia.

Posteriormente, se tomó en cuenta la modalidad de aprendizaje de acuerdo a sus características iniciales en el periodo pre pandémico, advirtiendo 2 modalidades: *b-learning* (1 o 2 sesiones presenciales con la mayoría del trabajo en plataforma) y presencial que tenía 2 formas: inglés intensivo con 4 días con clases presenciales o terceras lenguas con 2 sesiones presenciales; de ahí para tener mayor segmentación de los datos se eligieron como categorías: inglés intensivo, *b-learning* y terceras lenguas.

Para efectos del conteo, se tomaron en cuenta únicamente las y los estudiantes que hubieran asistido a cursos y que tuvieran una calificación en alguno de los rubros de evaluación; esto es, al ser inglés y las terceras lenguas cursos prácticos, no se registra calificación cuantitativa; en cambio, se registra “Acreditado” (AC) cuando obtuvo 80% de los puntos de la

evaluación, o bien “No acreditado” (NA) en caso contrario (Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos, 2017; Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

Se hace la aclaración que también se puede registrar “Sin derecho” (SD) si el alumno no asistió al 80% del curso, pero se excluyó este rubro del análisis porque en el caso del PALE, el SD significa que no presentó ningún elemento de la evaluación. Igualmente, si bien el NA y el SD tienen materialmente los mismos efectos de repetición del curso, para la medición de la reprobación se contabilizaron sólo los casos que presentaron evaluaciones, pero no obtuvieron el 80% de los puntos (Tarquinio, comunicación personal, julio 13, 2023).

Asimismo, conforme a las preguntas de investigación planteadas, se analizaron los indicadores de demanda de los cursos antes, durante y después de la pandemia y los índices de reprobación durante el mismo período.

### *Demanda de cursos*

El inicio de la pandemia en el semestre 2020A marcó un punto de inflexión en la demanda de cursos de lenguas en el PALE, pues la transición de la presencialidad a la virtualidad representó una disminución de 262 alumnos respecto al período anterior, equivalentes a 5% de la demanda total; este fenómeno también es visible en el semestre de transición de la virtualidad a la presencialidad 2022A dado que, en ambos semestres transicionales se observó una reducción en el número de alumnas y alumnos que tomaban clases de idiomas. En el resto de los semestres, la oferta aumentó en todos los casos al compararse con el período inmediato anterior sin importar si se encontraba en el período pre pandémico, pandémico o post pandémico (tabla 1).

**Tabla 1**

*Demanda por número de alumnos por tipo de curso y lengua de 2019A a 2023A en el PALE*

Ciclo	Inglés intensivo	Inglés <i>b-learning</i>	Terceras lenguas	Total
2019 <sup>a</sup>	2961	310	1044	4315
2019B	3316	274	898	4488
2020 <sup>a</sup>	2868	368	990	4226
2020B	2724	429	1083	4236
2021 <sup>a</sup>	2841	409	1097	4347



2021B	2911	492	1135	4538
2022 <sup>a</sup>	2712	627	1089	4428
2022B	2729	757	1026	4512
2023 <sup>a</sup>	2628	939	1016	4583

*Nota.* Elaboración propia con datos de la Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2023).

Por otra parte, al analizar la oferta desglosada de los alumnos por modalidad de aprendizaje, la variación más representativa de la demanda se dio en el alumnado que optó por tomar cursos de inglés en la modalidad de *b-learning* dado que en la totalidad del periodo de estudio se presentó un crecimiento superior al 300%; aunque, si bien el crecimiento en la demanda no ha sido correlacionado a los momentos de la pandemia, a partir del semestre pandémico 2021A, se identificó una demanda creciente y sostenida por esta modalidad.

En el caso de inglés intensivo, el punto máximo de demanda fue en el período pre pandémico; a pesar de que durante la pandemia la oferta fue en aumento, al hacer el cambio de la virtualidad a la presencialidad se observó una disminución en la demanda. Por otro parte, las terceras lenguas presentaron una disminución previa a la pandemia; después de ese punto mínimo, presentaron un crecimiento sostenido durante la pandemia y hasta el semestre de transición de la virtualidad a la presencialidad para disminuir en el período post pandémico.

A mayor abundamiento, al analizar la oferta total de cursos de idiomas en el periodo estudiado, se aprecia que la oferta ha tenido un comportamiento constante en el PALE en todo el período, ya que la pérdida máxima de cursos ofertado del inicio al fin del período estudiado fue de sólo de 1 curso, e incluso al comparar el máximo y el mínimo de cursos ofertados; la disminución más significativa fue de 7 cursos entre el semestre 2019A y el semestre 2022B, lo cual representa una variación máxima de 3% de la oferta total (tabla 2).

**Tabla 2**

*Demanda por tipo de curso y lengua en términos de número de cursos ofertados del ciclo 2019A al ciclo 2023A*

Ciclo	Inglés intensivo	Inglés <i>b-learning</i>	Terceras lenguas	Total
2019A	108	16	57	181
2019B	108	16	56	180
2020A	108	16	54	178
2020B	106	18	56	180
2021A	106	18	51	175
2021B	106	18	54	178
2022A	101	24	53	178
2022B	98	27	49	174
2023A	94	33	53	180

*Nota.* Elaboración propia con datos de la Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2023).

Se aprecia que inglés intensivo ha tenido una pérdida de cursos a partir del período pandémico que continúa extendiéndose durante el período post pandémico, llegando a perder casi el 13% de su demanda global. De forma contraria, la modalidad de *b-learning* se mantuvo estable durante el periodo pre pandémico y después del semestre de transición de la presencialidad a la virtualidad ha tenido un crecimiento constante durante y después de la pandemia, llegando a crecer más del 200% entre el periodo pre pandémico y el periodo post pandémico.

El comportamiento de las terceras lenguas ha sido constante porque si bien hay una variación entre el máximo de 57 cursos en el periodo pre pandémico y el mínimo de 49 cursos que tuvo lugar en el período post pandémico, se observa que dicha variación máxima fue del 7% durante el periodo observado; porque, a pesar de que el mínimo registrado fue de 49 cursos, esta cifra tuvo una recuperación del 8% en el semestre sucesivo.

### *Indicadores de reprobación*

En el periodo pre pandémico se registró el índice global más alto de reprobación en el PALE en el periodo de estudio, pues alrededor del 28% de los alumnos registrados para el ciclo 2019B no aprobaron los cursos de lengua. Por el contrario, los menores índices de reprobación se presentaron en el semestre transicional 2020A derivado de la fle-

xibilidad y sensibilización de la UdeG hacia el alumnado conforme a la Guía que contiene los Lineamientos Generales para la Evaluación y Conclusión del ciclo escolar 2020 “A” de la Universidad de Guadalajara, en el contexto de la Pandemia por COVID-19 (Coordinación General Académica, 2020) que en el caso de terceras lenguas provocó la supresión del tercer parcial y la modificación de la evaluación de alumnos por proyectos (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Aprovechamiento del alumnado en el PALE en términos porcentuales del ciclo 2019A a 2023A por tipo de curso*

Ciclo	Inglés intensivo		Inglés <i>b-learning</i>		Terceras lenguas		Totales	
	AC	NA	AC	NA	AC	NA	AC	NA
2019A	77.51%	22.49%	58.06%	41.94%	79.02%	20.98%	76.48%	23.52%
2019B	72.41%	27.59%	62.41%	37.59%	73.50%	26.50%	72.01%	27.99%
2020A	86.09%	13.91%	74.18%	25.82%	90.71%	9.29%	86.13%	13.87%
2020B	82.27%	17.73%	60.61%	39.39%	87.17%	12.83%	81.33%	18.67%
2021A	78.00%	22.00%	67.73%	32.27%	86.24%	13.76%	79.11%	20.89%
2021B	79.18%	20.82%	61.18%	38.82%	85.90%	14.10%	78.91%	21.09%
2022A	79.13%	20.87%	66.03%	33.97%	76.31%	23.69%	76.58%	23.42%
2022B	76.36%	23.64%	58.39%	41.61%	86.65%	13.35%	75.69%	24.31%
2023A	75.53%	24.47%	62.41%	37.59%	86.61%	13.39%	75.30%	24.70%
Media	78.50%	21.50%	63.44%	36.56%	83.57%	16.43%	77.95%	22.05%

*Nota.* Elaboración propia con datos de la Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2023).

Se debe notar que conforme a la normativa emergente para finalizar el ciclo 2020A antes mencionada, las alumnas y los alumnos podían haber optado por dar de baja la materia en lugar de no acreditar el curso; sin embargo, no aprovecharon la normativa específica y tuvieron que repetir el curso en el semestre sucesivo como se aprecia en la Tabla 4.

**Tabla 4**

Aprovechamiento del alumnado en el PALE del ciclo 2019A al ciclo 2023A por tipo de curso

Ciclo	Inglés intensivo		Inglés <i>b-learning</i>		Terceras lenguas		Totales	
	AC	NA	AC	NA	AC	NA	AC	NA
2019A	2295	666	180	130	825	219	3300	1015
2019B	2401	915	171	103	660	238	3232	1256
2020A	2469	399	273	95	898	92	3640	586
2020B	2241	483	260	169	944	139	3445	791
2021A	2216	625	277	132	946	151	3439	908
2021B	2305	606	301	191	975	160	3581	957
2022A	2146	566	414	213	831	258	3391	1037
2022B	2084	645	442	315	889	137	3415	1097
2023A	1985	643	586	353	880	136	3451	1132

*Nota.* Elaboración propia con datos de la Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2023).

Según se observa en las tablas 3 y 4, la media de reprobación en *b-learning* fue alta en todo el período de estudio comparada con la media global total de reprobación de la enseñanza de lenguas en el PALE pues representa casi el 37% de los alumnos reprobados; es decir, una o un estudiante de *b-learning* tiene mayores posibilidades de reprobar que alguien que toma clases en inglés intensivo.

En el caso de inglés intensivo, la mayor tasa de reprobación se presentó en el período pre pandémico de 2019B y después de tal periodo, todas las tasas de reprobación se ubicaron entre los 2 a 3 puntos porcentuales de diferencia de este máximo. Por otro lado, el menor índice de reprobación se registró, como se ha señalado anteriormente, en el semestre transicional entre la presencialidad y la virtualidad y el semestre sucesivo virtual.

Por lo que ve a las terceras lenguas, se registraron los menores índices de reprobación en todo el periodo; a mayor detalle, el semestre transicional de la presencialidad a la virtualidad presentó el menor índice de reprobación en terceras lenguas bajo los mismos argumentos vertidos para inglés intensivo y *b-learning*. Por otra parte, el semestre presencial 2019B del periodo pre pandémico registró el índice más elevado de reprobación; no obstante, la transición entre el periodo pandémico y post pandémico fue proble-

mática para el alumnado y sí tuvo un efecto significativo en la reprobación de terceras lenguas pues casi se duplicó la tasa al volver a las aulas una vez iniciado el semestre.

## Conclusiones

El anuncio de la suspensión de clases presenciales en 2020 por la pandemia del Covid-19 obligó a cerrar las universidades y en el caso de la UdeG, se determinó mudar todas las actividades docentes y administrativas a la virtualidad de un día a otro para evitar contagios. En el caso del PALE, el cambio obligado por las condiciones sanitarias, no se tradujo en una variación intempestiva en el modo de trabajo porque la totalidad de cursos contaba previo a la pandemia, con trabajo autodirigido de los alumnos en un LMS, en lo particular, se contaba con la plataforma *Moodle*, lo cual favoreció la continuidad del curso a través de clases en línea.

Conforme a lo anterior, no se observó un cambio en el modelo de aprendizaje antes, durante o después de la pandemia, puesto que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el PALE continuó basándose en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, respondiendo a la pregunta de investigación 1.

Respecto a las modalidades de cursos del PALE, se observó que sí hubo una variación ocasionada por la pandemia; ya que, si bien previó a 2020, las modalidades de cursos que se ofertaban eran presencial y *b-learning*, durante la pandemia, ambas cambiaron a modalidad virtual y después de la pandemia, se sumó al PALE la modalidad de presencial enriquecida conforme a las disposiciones del centro universitario.

En el mismo orden de ideas, se concluye que las diferencias entre inglés en modalidad presencial (intensivo) e inglés *b-learning* se desdibujaron cuando se adoptó la modalidad presencial enriquecida, ya que inglés intensivo pasó de 4 días presenciales, a 2 días presenciales más 2 días de trabajo en plataforma; es decir, hubo una transformación de la modalidad ocasionada por la pandemia que privilegió el trabajo autodirigido del alumno en plataforma y redujo las diferencias prácticas entre la modalidad presencial y *b-learning*. Lo anterior da respuesta a la pregunta 2 de investigación.

Por lo que se refiere a los indicadores de desempeño y otros indicadores del impacto de los proyectos de educación a distancia en el contexto institucional, los resultados de la experiencia del PALE reflejan efectos disímiles en la enseñanza de idiomas,

tanto por la lengua como por la modalidad en el cual se han impartido. Así, se identificó la pandemia como un factor decisivo para el crecimiento de inglés *b-learning* y el aumento de la demanda por este tipo de modalidad de cursos; sin embargo, el crecimiento de la demanda no significó el aumento del aprovechamiento del aprendizaje del inglés porque esta modalidad registró semestre a semestre las tasas más altas de reprobación de las 3 modalidades; lo cual, se traduce en un área de oportunidad de mejora del PALE.

En el caso del semestre transicional 2020A en la UdeG en el cual las clases presenciales fueron intempestivamente cesadas y trasladadas a la virtualidad, se presentó el menor índice de reprobación en el PALE motivado por la adopción de lineamientos emergentes que emitió la UdeG para favorecer la flexibilidad, la continuidad de clases y los cambios en las evaluaciones; lo cual, en el PALE se tradujo en la sustitución del tercer examen parcial por un proyecto en el caso de terceras lenguas.

En el caso de terceras lenguas, se observó que pueden impartirse ya sea, bajo la modalidad virtual, presencial enriquecida o presencial, siempre y cuando se empiece y termine el semestre bajo los mismos parámetros, pues en caso de hacer variaciones una vez iniciado el semestre, ocasiona que el aprovechamiento baje y la tasa de reprobación se duplique; igualmente, el poco contacto con la lengua meta, provocó el regreso a la modalidad presencial en aula para ambas sesiones. Lo anterior da respuesta a las preguntas 3 y 4 de investigación.

La experiencia del PALE demuestra que las competencias lingüísticas y comunicativas en lenguas extranjeras pueden desarrollarse de forma presencial, híbrida o virtual; sin embargo, independientemente de la modalidad del curso, siempre es altamente recomendable incorporar el uso de plataformas LMS como herramienta y apoyo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras pues es un medio de comunicación entre la o el docente y la o el estudiante, facilita el tránsito entre las modalidades y reduce los efectos negativos de la transición de la presencialidad y la virtualidad porque tanto el estudiantado como el cuerpo docente están familiarizados sobre el uso de la plataforma de aprendizaje para su beneficio.

## Referencias

- Apodaca-Orozco, G. U., Ortega, L. P., Verdugo, L. E., y Reyes, L. E. (2017). Modelos Educativos: Un Reto para la Educación en Salud. *Ra Ximhai*, 13(2), 77–86. <https://doi.org/10.35197/rx.13.02.2017.06.gg>
- Arias, F. G. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: un estudio cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 20-43. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.32224>
- Arnau, J. y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. *Modelos de diseño y análisis. Escritos de psicología*, 2(1), 32-41. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n1/original3.pdf>
- Bachelor, J. W. (2019). El Aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: Un Estudio Comparativo de Métodos Didácticos en la Enseñanza de L2. *Revista Educación*, 43(2), 20–33. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014>
- Bahari, A., Wu, S., y Ayres, P. (2023). Improving ComputerAssisted Language Learning Through the Lens of Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 35(53), 1–30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-023-09764-y>
- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 68-92. <https://doi.org/10.46328/ijte.36>
- Bustamante, M. M. y Delgado, M. J. (2022). Educando desde la virtualidad. El modelo pedagógico del Instituto Superior Tecnológico Argos. *Res Non Verba Revista Científica*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i1.632>
- Calvet, N., Hernández, J. y Acosta, R. (2022). Aprendizaje híbrido en inglés en la Universidad en tiempos de pandemia. *MENDIVE*, 20(1). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveU-PR/article/view/2480>
- Centro de Innovación Docente - CUCEA. (2022, 13 de junio). Modalidades educativas en CUCEA. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Jz0KGGJbobU&t=182s>
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2016). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo*. [https://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/licenciaturas/plan\\_de\\_estudios\\_turi\\_claves\\_pdf.pdf](https://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/licenciaturas/plan_de_estudios_turi_claves_pdf.pdf)
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2019). *Malla curricular, Gestión de Negocios Gastronómicos*. <https://www.cucea.udg.mx/es/oferta-academica/licenciaturas/gestion-de-negocios-gastronomicos/programa-de-licenciatura/sugerencia-de-trayectoria>
- Cervantes, D. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192–198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Modelos híbridos en educación primaria. Experiencias de adaptación, desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas*. Mejoredu.

- Consejo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (2013). *Dictamen de creación del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Dictamen 185/3 de las Comisiones Permanentes de Educación del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas.
- Coordinación General Académica y de Innovación (2020). *Guía que contiene los Lineamientos Generales para la Evaluación y Conclusión del ciclo escolar 2020 "A" de la Universidad de Guadalajara, en el contexto de la Pandemia por COVID-19*. [http://www.cga.udg.mx/sites/default/files/guia\\_lineamientos\\_evaluacion\\_udcg\\_2020-a.pdf](http://www.cga.udg.mx/sites/default/files/guia_lineamientos_evaluacion_udcg_2020-a.pdf)
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover El Cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Del Prete, A, y Cabero, J. (2019). Las plataformas de formación virtual: algunas variables que determinan su utilización. *Apertura*, 11(2), 138-153. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1521>
- Dirección del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. (2023). Estadísticas del sistema oficial de calificaciones del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras para los ciclos escolares 2019A, 2019B, 2020A, 2020B, 2021A, 2021B, 2022A, 2022B y 2023A. [Tablas estadísticas]. <https://epale.cucea.udg.mx/>
- Echauri-Galván, B., García-Hernández, S. y Fernández-Gil, M. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala revista de lenguaje y cultura*, 26(3), 603-621. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a08>
- Escudero, A. (2017). Aportaciones al proceso horizontal de transversalización de la Educación a Distancia en las instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 46(182), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.02.003>
- Fadda, S., y Rezzónico, M. G. (2021). Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3311–3317. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-167>
- Galván-Cardoso, A. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, (7)12, 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>.
- Garduza, M. C., y Toledo, J. (2021). Educación Virtual: Aprendizaje de una lengua extranjera. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2936>
- Gisbert, M., De Benito, B., Pérez, A., Salinas, J. (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Gómez, J. L., Monroy, L., y Bonilla, C. A. (2019). Caracterización de los Modelos Pedagógicos y Su Pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164–189. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>



- González, D. (2020). Aprendizaje Híbrido: aportes para el desarrollo pedagógico de una educación en modalidad presencial- virtual. *Universidad autónoma de Occidente*. [https://www.researchgate.net/publication/350017753\\_Modelo\\_de\\_aprendizaje\\_Hibrido](https://www.researchgate.net/publication/350017753_Modelo_de_aprendizaje_Hibrido)
- Gündüz, N. (2005). Computed Assited Learning Language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.
- Mahrooqi, R., y Troudi, S. (2014). *Using technology in foreign language teaching*. Cambridge Scholars Publishing.
- Manterola, C.; Quiroz, G.; Salazar, P. y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343–352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Ortiz, A. (2021). Modelos Educativos y Tendencias Pedagógicas: La Pedagogía del Amor. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 89–106. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1221>
- PALE Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2019, junio 10). Para más información de modalidad B-Learning. [Imagen adjunta]. Facebook. <https://www.facebook.com/palecucea/photos/para-m%C3%A1s-informaci%C3%B3n-de-modalidad-b-learning-da-click-en-este-linkhttpsurlzscopy/1237734373061734/>
- Pastran, M., Gil, N. y Cervantes, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC´S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158–165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Prendes, M. P., Sánchez-Vera, M. M., y De Jódar, O. (2021). Desarrollo de la competencia lingüística a través de las TIC: el proyecto AROSE. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa-Revie*, 8(2), 4-24. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.21>
- Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos. (2017). Obtenido el 13 de julio de 2023 de [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_general/rgepa-oct-2017.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/rgepa-oct-2017.pdf)
- Rivera, L. (2021). La suspensión provisional en el bloqueo de cuentas bancarias en México. Estudio de caso jurisprudencia 2a./j. 87/2019: The provisional suspension of the blocking of bank accounts in Mexico. Case study jurisprudence 2a./j. 87/2019. *Inicio*, (16), 13–19. <https://doi.org/10.32870/dfe.vi16.100>
- Robles, D. A., Hernández, M. J., Mendoza, V. C. y Guaña, J. (2022). La educación tradicional vs La educación virtual. *RECIMUNDO*, 6(4), 689-698. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(4\).octubre.2022.689-698](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.689-698).

- Ruiz, D. (2021). El reto de la enseñanza de idiomas online. En S. Sevilla-Vallejo (Ed.), *Teaching and learning in the 21St Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy*. (pp. 11-19). Adaya Press.
- Sala, C. (21 de julio de 2020). *Isaac Newton y la educación a distancia por la peste que dio con la ley de gravitación universal*. La razón Cataluña. <https://www.larazon.es/>
- Soto, E. R. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa en D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Tafazoli, D., Gómez-Parra, M.-E., y Huertas-Abril, C. A. (2021). Teachers' Computer-Assisted Language Learning (CALL) literacy: A comparative study in Spain and Iran. *International Journal for 21st Century Education*, 7(1), 3–18. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v7i1.13220>
- Universidad de Guadalajara (2023b). *Estadísticas de Alumnos*. Coordinación General de Control Escolar. <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos>
- Universidad de Guadalajara. (2020). Circular 4. [https://www.udg.mx/sites/default/files/circular\\_4\\_2020.pdf](https://www.udg.mx/sites/default/files/circular_4_2020.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (2022). Circular 5. [https://www.udg.mx/sites/default/files/circular\\_5\\_2022.pdf](https://www.udg.mx/sites/default/files/circular_5_2022.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (2023a). *Calendarios*. <http://escolar.udg.mx/aspirantes/calendarios>
- Universidad de Guadalajara. (2023c). Informe de Actividades 2022 Unidad de Lenguas. Universidad de Guadalajara. [https://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2023/01/Informe\\_2022\\_UL.pdf](https://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2023/01/Informe_2022_UL.pdf)

# Capítulo 13

## Panorama de los programas de maestría en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

Dr. Guillermo Anaya Quintal<sup>26</sup>

### Resumen

La Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) es una de las más importantes del país en función de la matrícula y número de programas con que cuenta. Desde su fundación en 2007 se ha caracterizado por ser una institución de vanguardia con un modelo flexible que permite la inclusión de aquellas personas que presentan dificultad para asistir a una universidad presencial. En este capítulo, se hace una breve semblanza de la UVEG desde su fundación, características que la distinguen, modelo de gestión educativa, entre otras. La descripción se encuentra centrada en sus programas de posgrado; concretamente en las seis maestrías con las que cuenta. Se presentan datos relevantes sobre las tasas de crecimiento, los indicadores de aprobación y retención, así como algunos datos sociodemográficos de la población estudiantil que la compone.

**Palabras clave:** UVEG, Maestrías, Matrícula, Aprobación, Retención.

### Introducción

La Universidad Virtual del Estado de Guanajuato en sus 16 años de existencia se ha convertido en una de las principales instituciones en su tipo por la cantidad de matrícula atendida, el número de programas que oferta y la calidad de sus servicios educativos. Se presenta una breve semblanza de la institución, así como de su modelo educativo, oferta de programas y características relevantes que la distinguen.

---

<sup>26</sup>Doctor en Ciencias de la Administración. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, [guanaya@uveg.edu.mx](mailto:guanaya@uveg.edu.mx).

En el presente capítulo se centra en los seis programas de maestría que oferta abarcando un periodo del 2015 al 2022 con un análisis de la tasa de crecimiento de la matrícula, indicadores educativos de aprobación y retención, así como un perfil del alumno atendido y sus prácticas educativas reales. La cuestión a resolver con esta información es cuáles son los puntos clave para actualizar los programas de maestría en 2024. Cabe señalar que cinco de estos seis programas se encuentran acreditados ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2022).

La importancia de mantener actualizados los programas con base en indicadores clave es brindar un mejor servicio al público atendido, así como mejorar la calidad educativa del posgrado. Por ello el objetivo es identificar las tendencias en la matrícula, así como aspectos relevantes de la misma con el fin de actualizar los programas de posgrado.

## **Desarrollo**

### ***Breve semblanza de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato***

La Universidad Virtual del Estado de Guanajuato UVEG nace en el 2007. El Decreto Gubernativo Número 40 da origen a la creación de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato el 11 de septiembre del 2007. Se funda como “un organismo público descentralizado de la Administración Pública Estatal, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propios, sectorizado a la Secretaría de Educación de Guanajuato” (p. 4).

La UVEG se funda con el objeto de

Ofrecer educación de calidad a través de un modelo educativo innovador y flexible acorde a las necesidades regionales, basada en ambientes virtuales de aprendizaje y apoyada en tecnologías de información y de comunicación avanzadas, favoreciendo la equidad, cobertura e incremento de la oferta educativa, con apertura a esquemas de colaboración interinstitucional (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, 2007, p. 4)

La UVEG ha trascendido tanto las fronteras del estado como las nacionales, pues actualmente poco menos de la mitad de la matrícula se encuentra fuera de Guanajuato y se cuenta con alumnos en más de 60 países del mundo.

Actualmente la Misión de la UVEG es:

Ofrecer programas educativos de calidad, a través de un modelo innovador y flexible, soportado en las tecnologías de información y comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC); para una sociedad del conocimiento global; favoreciendo la inclusión, la igualdad y la pertinencia con el desarrollo económico y social, en un entorno de cultura de paz (Gaceta UVEG, 2023, párr. 1).

Mientras que la Visión de la UVEG se declara como:

Somos una Institución de calidad mundial, con una cultura de innovación dinámica y una amplia oferta de programas educativos de vanguardia, impulsando el desarrollo integral y la alta competitividad de nuestros egresados, quienes se convierten en agentes transformadores de la sociedad, en un mundo globalizado, social y económicamente activo (Gaceta UVEG, 2023, párr. 2).

Las líneas estratégicas (Gaceta UVEG, 2023, párr. 4) que rigen el rumbo de los proyectos en la UVEG son las siguientes:

### **PERSPECTIVA SOCIAL**

Crecimiento de la matrícula y cobertura

Pertinencia de la oferta educativa

Gestión de competencias para la vida y el trabajo

Inclusión, responsabilidad social y desarrollo sostenible

### **PERSPECTIVA DE USUARIOS**

Oferta educativa de calidad

Ecosistema transversal (incluir vinculación laboral, seguimiento a egresados y aliados estratégicos)

### **PERSPECTIVA DE PROCESOS INTERNO**

Eficiencia y mejora de procesos

Seguimiento y Evaluación

## PERSPECTIVA DE RECURSOS

Gestión del talento humano

Infraestructura para el desarrollo institucional

## PERSPECTIVA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO

Modelo educativo innovador

Gestión del conocimiento aplicado

La UVEG, en su evolución a través de 16 años de existencia, se ha desarrollado hasta convertirse en una de las instituciones virtuales más importantes del país. En noviembre del 2022 se tenían inscritos únicamente dentro de los programas de maestría de la UVEG 2790 alumnos matriculados en sus seis programas. Originalmente tuvo su base en la ciudad de Irapuato, Guanajuato, pero a partir del 2018 cambió su ubicación con instalaciones propias en la ciudad de Purísima del Rincón, Guanajuato (ver figura 1).

### Figura 1

Fotografía de la sede central de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato



Nota. UVEG. 2023, <https://uveg.edu.mx/index.php/es/directorio/acerca-de-la-uveg>.

Los programas educativos en la UVEG son de naturaleza flexible de tal forma que se interrumpen las actividades cotidianas del estudiante. Su orientación es profesionalizante y se puede iniciar el proceso de inscripción los 365 días del año a través de una plataforma amigable e intuitiva. Se cuenta con seis periodos de ingreso al año, por ser

bimestrales los módulos cuyos calendarios se encuentran publicados en la misma plataforma de esta manera el alumno puede iniciar sus estudios de acuerdo a su conveniencia (UVEG, 2023).

Además, se cuenta con una amplia red de Centros de Acceso Educativo (CAE) en cada municipio del estado de Guanajuato, dependiendo de la población del municipio puede haber más de uno, para facilitar el acceso de aquellos estudiantes que no cuenta con equipo de cómputo o conexión a internet. También tiene una red de Telebachilleratos presenciales orientados a poblaciones con menos de 2500 habitantes para contribuir a la inclusión educativa y combatir el rezago en el estado de Guanajuato.

Los programas educativos en la UVEG emplean un Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) basado en un Moodle altamente adaptado a las necesidades de la institución. Sin embargo, actualmente se tienen planes de migrar a un nuevo LMS más sofisticado para mejorar la experiencia educativa de las alumnas y alumnos de la UVEG.

El modelo flexible de la Universidad Virtual del Estados basado en el constructivismo y centrado en el alumno facilita el aprendizaje al ritmo de cada usuario. Las clases son en modalidad asíncrona con materiales realizados por un equipo de expertos en cada disciplina, así como en pedagogía y diseño de materiales educativos apoya el aprovechamiento académico de los participantes.

Cabe señalar que el alumno no está solo en este proceso, ni los módulos son autodidactas pues siempre se cuenta con un asesor que, además de pasar filtros rigurosos para asegurar su dominio en el módulo, cuenta con formación impartida por la misma UVEG para acompañar de una forma eficaz y eficiente a los alumnos asignados a su grupo en esta modalidad virtual asíncrona. En los niveles de bachillerato, técnico superior universitario y licenciatura se cuenta además con un sistema de tutoría a cargo del departamento psicopedagógico para apoyar en caso de requerirse.

La Universidad Virtual del Estado de Guanajuato cuenta actualmente con preparatoria en línea con seis campos disciplinares propedéuticos, tres programas de Técnico Superior Universitario, 11 programas de nivel licenciatura, 6 programas de maestría y un doctorado, así como programas de educación continua con y sin costo.

Cabe destacar que la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato fue la primera institución totalmente virtual que obtiene su incorporación a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Centro Occidente, Consejo Regional, 2023). Actualmente, se encuentra en un proceso de actualización y mejora continua para contribuir de forma sustancial tanto al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 como al Programa de Gobierno 2018-2024 del Estado de Guanajuato, Programa Sectorial Educación de Calidad 2019-2024 y al Plan Estatal de Desarrollo al 2040. De igual forma, se adhiere a las tendencias educativas señaladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021).

### **Los programas de maestría en la UVEG**

Los programas de maestría tuvieron sus inicios dentro de la UVEG en septiembre del 2010 en una modalidad cuatrimestral en la cual se cursaban 2 materias por periodo y, en caso de cumplir determinados requisitos de promedio y secuencia de aprobación se podía autorizar la carga máxima que consistía en cursar hasta tres módulos dentro de un cuatrimestre. Sin embargo, esta modalidad presentó dificultades académicas, principalmente en los cumplimientos de las evidencias de aprendizaje, así como de cuestiones administrativas. El resultado era una matrícula muy reducida sin un crecimiento relevante.

Por lo anterior, se decide establecer un cambio a partir del 2015 en el cual se lleva a cabo la transición a un modelo de gestión modular en el cual se cursa una única materia, se le denomina módulo en la UVEG, cada seis y media semanas con semana y media sin clase por lo que los módulos son bimestrales. Se puede asignar la carga máxima, cursar dos módulos en el mismo bimestre, siempre y cuando sea a partir del quinto módulo, se cuente con un promedio de 90 sin haber reprobado previamente. Esta carga máxima se puede tomar en bimestres alternados. Con esta modalidad modular se logra mejorar el desempeño académico, así como disminuir los indicadores de abandono y deserción. En este capítulo se delimita esta descripción a partir de enero del 2015 que corresponde a la gestión de la modalidad modular y solamente se abordará el nivel de posgrado con las maestrías actuales.

En la actualidad, la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato cuenta con la siguiente oferta educativa para maestrías:



- Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente.
- Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea.
- Maestría en Administración Estratégica.
- Maestría en Gestión de la Salud.
- Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política.
- Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental.

### **Tasa de crecimiento de la matrícula de las maestrías UVEG 2015 - 2022**

En la Tabla 1 se puede ver los primeros cuatro programas de maestría, dos en el área educativa y dos en el área de administración y políticas públicas. Estos programas inician con matrículas reducidas, aunque ya se aprecia que los programas del área educativa superan en más del doble a los programas de administración y políticas públicas.

**Tabla 1**

*Matrícula 2015*

Programa	2015					
	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	21	45	69	82	87	106
Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	14	24	32	40	49	50
Maestría en Administración Estratégica	0	0	0	0	0	0
Maestría en Gestión de la Salud	0	0	0	0	0	0
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	6	9	7	9	20	18
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	8	16	24	20	37	34

*Nota.* Elaboración propia.

En relación con el segundo año (2016) de la aplicación del modelo modular se puede apreciar el crecimiento de los cuatro programas iniciales en la Tabla 2. Los programas del área educativa rápidamente se posicionan con tres cuartos de la totalidad del número de alumnos.

**Tabla 2***Matrícula 2016*

Programa	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	106	129	151	162	180	198
Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	56	62	73	72	80	87
Maestría en Administración Estratégica	0	0	0	0	0	0
Maestría en Gestión de la Salud	0	0	0	0	0	0
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	19	23	23	26	41	35
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	37	47	48	53	52	53

*Nota.* Elaboración propia.

En el tercer año (2017) se puede visualizar en la Tabla 3 la incorporación del quinto programa, la Maestría en Administración Estratégica, cuyo crecimiento resulta notorio pues en su tercer periodo ya había logrado duplicar su matrícula y prácticamente igualan a las dos maestrías en administración y políticas públicas.

**Tabla 3***Matrícula 2017*

Programa	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	175	179	185	201	225	238
Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	84	80	71	78	72	86
Maestría en Administración Estratégica	0	0	0	55	93	120
Maestría en Gestión de la Salud	0	0	0	0	0	0
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	40	36	44	46	46	47

Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	53	70	67	75	77	77
--	----	----	----	----	----	----

*Nota.* Elaboración propia.

En 2018 se puede identificar (ver Tabla 4), que los programas del área educativa y la Maestría en Administración Estratégica continúan con su crecimiento de un 50 a un 100%; sin embargo, los dos programas del área de administración y políticas públicas tienden a reducir su ritmo de crecimiento e incluso a un retroceso en su matrícula abarcando solamente el 18%.

**Tabla 4**

*Matrícula 2018*

Programa	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	244	269	265	280	306	310
Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	89	88	89	95	97	105
Maestría en Administración Estratégica	146	211	221	249	273	293
Maestría en Gestión de la Salud	0	0	0	0	0	0
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	48	45	38	33	44	46
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	78	85	84	87	83	95

*Nota.* Elaboración propia.

Como se puede ver en la Tabla 5, el año 2019 el crecimiento de los programas en educación y de administración estratégica sigue en aumento hasta abarcar ambos el 81% de la matrícula, aunque la Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea empieza a decrecer su tasa de crecimiento. En este mismo ritmo, los programas de administración y políticas públicas tienen un crecimiento con una tasa muy reducida.

**Tabla 5**

*Matrícula 2019*

Programa	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	321	357	426	450	479	517

Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	114	110	114	130	127	144
Maestría en Administración Estratégica	322	379	397	414	451	492
Maestría en Gestión de la Salud	0	0	0	0	0	0
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	46	47	44	39	46	50
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	90	92	102	100	98	101

*Nota.* Elaboración propia.

Con la llegada de la Pandemia por la Covid-19, a partir del periodo modular de mayo – junio se detecta un repunte en las tasas de crecimiento en todos los programas de maestría pues mientras otras instituciones estaban buscando formas de adaptarse a las condiciones de confinamiento, la UVEG ya tenía sus programas preparados por naturaleza para impartirse de manera virtual como se puede ver en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Matrícula 2020*

Programa	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	595	606	667	759	795	806
Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	164	172	209	229	283	277
Maestría en Administración Estratégica	520	546	625	698	723	764
Maestría en Gestión de la Salud	0	0	0	0	0	0
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	50	55	65	70	69	75
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	106	104	122	122	129	117

*Nota.* Elaboración propia.

En el año 2021, los programas de educación y administración estratégica continuaron su crecimiento, aunque a una menor tasa; mientras que los programas de administración y políticas públicas presentaron una tasa de descenso notorio. Sin embargo, se introdujo un nuevo programa, la Maestría en Gestión de la Salud, el cual presentó en el

transcurso del año una tasa de crecimiento muy notable creciendo para finales del 2021 cuatro veces la matrícula inicial como puede verse en la Tabla 7.

**Tabla 7***Matrícula 2021*

Programa	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	848	880	866	826	935	964
Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	297	335	336	344	322	328
Maestría en Administración Estratégica	786	859	873	892	902	889
Maestría en Gestión de la Salud	67	165	198	216	245	271
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	82	82	65	67	67	66
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	131	127	123	131	129	125

*Nota.* Elaboración propia.

En el año 2022 reinician las clases presenciales en la mayoría de las instituciones de nivel superior, este cambio provoca un ligero descenso en la matrícula de todos los programas de maestría, salvo la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente y en la Maestría en Gestión de la Salud como puede verse en la tabla 8.

**Tabla 8***Matrícula 2022*

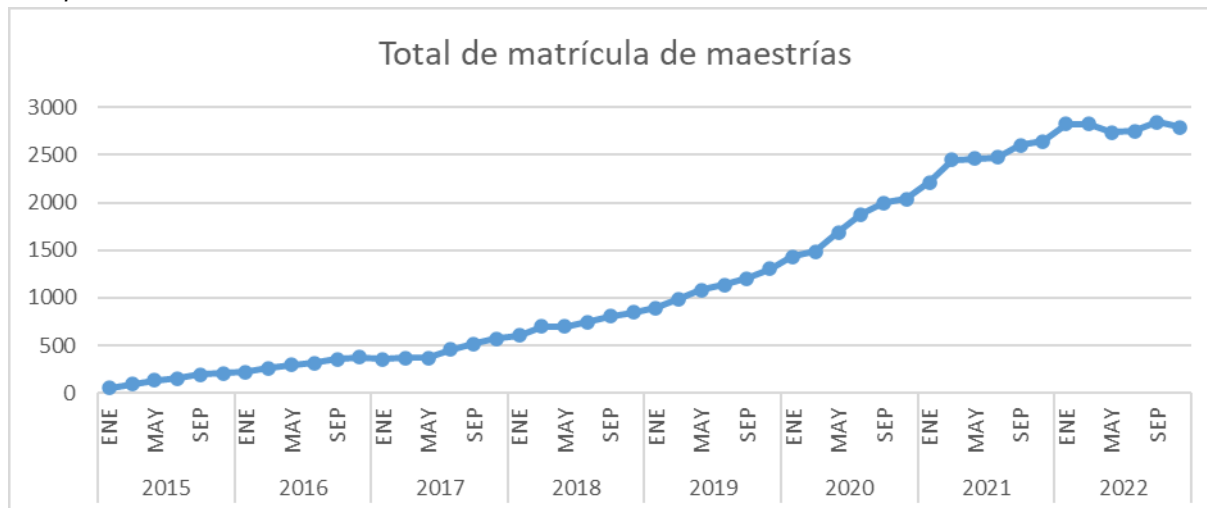
Programa	ENE	MAR	MAY	JUL	SEP	NOV
Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente	1034	1031	1010	1011	1049	1068
Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea	338	345	327	305	311	286
Maestría en Administración Estratégica	952	933	909	923	947	898
Maestría en Gestión de la Salud	303	324	319	340	369	372
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política	67	66	63	62	59	50
Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental	128	124	111	107	113	116

*Nota.* Elaboración propia.

En la Figura 2 se muestra un análisis global del comportamiento de la matrícula de todos los programas sumados.

**Figura 2**

*Comportamiento de la sumatoria de la matrícula de las maestrías UVEG 2015-2022*



*Nota.* Elaboración propia.

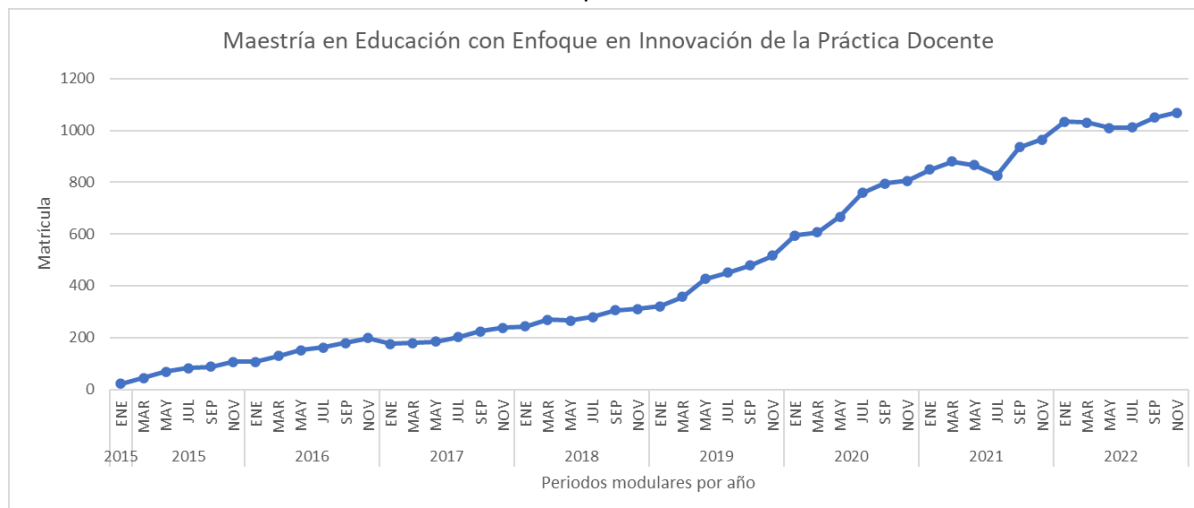
En esta figura se puede ver el crecimiento sostenido de la matrícula de las maestrías en la UVEG. Se pueden detectar dos hitos que producen cambios en la tendencia. El primero se identifica después de mayo del 2017, fecha en la cual se incorpora la Maestría en Administración Estratégica lo cual propicia un cambio al alza en la tendencia de la matrícula captada dado el éxito de este programa.

Otro hito se da a partir de marzo del 2020 debido a la Pandemia Covid-19 tuvo una modificación, también al alza, en su tendencia de crecimiento. Al ser una institución que nació virtual, como dice su lema, se facilitó un crecimiento natural dado que otras instituciones tuvieron que adaptarse a la modalidad virtual, pero la UVEG ya estaba preparada para ello por lo que captó una mayor matrícula. Incluso la UVEG se convirtió en facilitador de otras instituciones radicadas en el estado de Guanajuato para que incorporaran la modalidad virtual y poder continuar con sus labores docentes por medios digitales dadas las condiciones de confinamiento.

Pasando al análisis del crecimiento de la matrícula por cada programa, a continuación, se presenta el caso de la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente. En la Figura 3 se muestra de forma gráfica el comportamiento de la matrícula.

**Figura 3**

*Matrícula de la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente*



*Nota.* Elaboración propia.

En la Figura 3 se puede detectar un cambio al alza en la tendencia de la matrícula de la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente a partir del 2019 dado en la Ley General del sistema para la carrera de maestras y Maestros solicita un posgrado para la promoción, así como la figura de becas comisión.

Haciendo un análisis por tasa de crecimiento del programa de la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente se detecta que del año 2015 al 2016 el crecimiento es sumamente alto, 126%, debido al cambio de modalidad. En los siguientes años continua el aumento en la tasa de crecimiento hasta llegar a su 66% en 2020. A partir de entonces este programa continúa con un crecimiento constante, pero la tasa de crecimiento empieza a disminuir (ver Tabla 9).

**Tabla 9**

*Tasa de crecimiento de la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente*

Año	Matrícula acumulada	Tasa de crecimiento
2015	410	
2016	926	126%
2017	1203	30%
2018	1674	39%
2019	2550	52%
2020	4228	66%

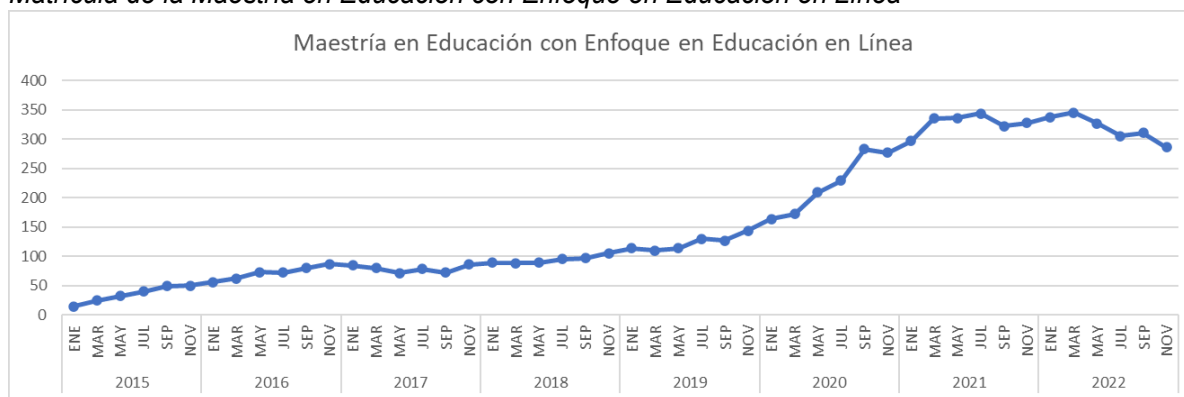
2021	5319	26%
2022	6203	17%

*Nota.* Elaboración propia.

Siguiendo con los programas del área educativa en UVEG, a continuación, se presenta el crecimiento de la Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea. En la Figura 4 se muestra el crecimiento de este programa. En este caso, la matrícula siempre ha sido menor que en el programa de Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente. El hito que hace despegar este programa es la Pandemia por Covid -19 pues a partir de mayo del 2020 su crecimiento se acelera de una tendencia línea a una polinómica de segundo grado, una parábola.

**Figura 4**

*Matrícula de la Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea*



*Nota.* Elaboración propia.

Al realizar el análisis de la tasa de crecimiento anual se tienen los datos mostrados en la tabla 10.

**Tabla 10**

*Tasa de crecimiento de la Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea*

Año	Matrícula acumulada	Tasa de crecimiento
2015	209	
2016	430	106%
2017	471	10%
2018	563	20%
2019	739	31%



2020	1334	81%
2021	1962	47%
2022	1912	-3%

*Nota.* Elaboración propia.

De la Tabla 10 resulta notorio que el personal docente de todo el país se volcó a buscar adquirir las competencias necesarias para impartir clases en línea y el programa de la Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea resultaba idóneo. El hecho de subir de una tasa del 31% al 81% es un indicio de la alta demanda por esta necesidad emergente. Sin embargo, empezó a disminuir a partir del 2021 dado que surgieron una gran cantidad de alternativas.

Cabe señalar que dada la disminución de la tasa de crecimiento de ambos programas del área de educación es que actualmente se han rediseñado en el presente año por ser ambas maestrías ya maduras en sus contenidos y requerir una actualización. El lanzamiento de ambos programas actualizados está programado para enero del 2024.

En relación con el programa de la Maestría en Administración Estratégica, da inicio a su operación en julio del 2017 con un crecimiento de matrícula elevado; sin embargo, la tendencia al alza detonada por el confinamiento debido a la Pandemia del Covid – 19 en mayo del 2020 está actualmente retrocediendo a su tendencia lineal original como se puede ver en la Figura 5.

**Figura 5**  
*Matrícula de la Maestría en Administración Estratégica*



*Nota.* Elaboración propia.

En lo que respecta la tasa de crecimiento anual de la Maestría en Administración Estratégica, en la Tabla 11. Como se puede observar, este programa comenzó con un crecimiento sumamente elevado comparado con el resto de los programas y ha seguido su ascenso. Sin embargo, la tasa de crecimiento se ha ido reduciendo por haber alcanzado su etapa de madurez.

**Tabla 11**

*Tasa de crecimiento de la matrícula de la Maestría en Administración Estratégica*

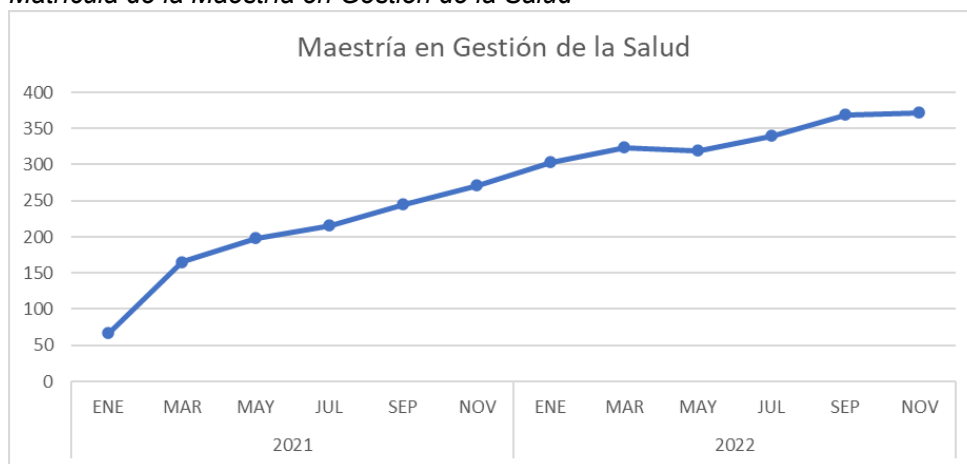
Año	Matrícula acumulada	Tasa de crecimiento
2017	414	
2018	1569	279%
2019	2653	69%
2020	4142	56%
2021	5367	30%
2022	4610	-14%

*Nota.* Elaboración propia.

Respecto a la Maestría en Administración Estratégica se tiene planeado iniciar la actualización del programa en 2024 para revitalizar el programa y dar inicio con esta oferta académica renovada en 2025. En cuanto a la Maestría en Gestión de la Salud, es el programa de maestrías de más reciente creación dando inicio sus operaciones en enero del 2021. En la Figura 6 se muestra su crecimiento sostenido.

**Figura 6**

*Matrícula de la Maestría en Gestión de la Salud*



*Nota.* Elaboración propia.

Dado que apenas cuenta con dos años de operación la tasa de crecimiento solamente cuenta con la comparativa de arranque la cual se muestra en la Tabla 12.

**Tabla 12**

*Tasa de crecimiento de la Maestría en Gestión de la Salud*

Año	Matrícula acumulada	Tasa de crecimiento
2021	1162	
2022	2027	74%

*Nota.* Elaboración propia.

Ahora se presentan los programas del área de Administración y Políticas Públicas. El primer programa a describir es la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política. Este programa presenta una tendencia que a primera vista parece caótica; sin embargo, responde a una curva polinómica de segundo grado, una parábola cóncava hacia abajo como se puede ver en la Figura 7. La matrícula de este programa siempre ha estado por debajo de los 90 alumnos por periodo modular, con ello se convierte en el programa de maestrías con menor matrícula de todos los ofertados por UVEG comparado, por ejemplo, con los 1068 alumnos matriculados en el periodo noviembre – diciembre de 2022 de la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente.

**Figura 7**

*Matrícula de la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política*



*Nota.* Elaboración propia.

En relación con su tasa de crecimiento de la matrícula anual, en la Tabla 13 se muestra la irregularidad de su alza y, aunque también se vio impulsada en 2020 por la pandemia de Covid-19, inmediatamente regreso a su tendencia a la baja. Sin embargo, su baja matrícula apunta a un análisis de la pertinencia del programa.

**Tabla 13**

*Tasa de crecimiento de la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política*

Año	Matrícula acumulada	Tasa de crecimiento
2015	51	
2016	150	194%
2017	247	65%
2018	255	3%
2019	268	5%
2020	359	34%
2021	438	22%
2022	383	-13%

*Nota.* Elaboración propia.

Siguiendo con el área de administración y políticas públicas, a continuación, se describe la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental. Este programa presenta un crecimiento menos caótico, pero también se ajusta a una tendencia de tipo polinómico de segundo grado con una parábola cóncava hacia abajo por lo que se espera un decrecimiento de la matrícula (ver Figura 8).

**Figura 8**

*Matrícula de la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental*



*Nota.* Elaboración propia.

En relación con la tasa de crecimiento, en la Tabla 14 se puede ver que su tendencia es a la baja, salvo por el impulso temporal provocado por el confinamiento debido a la pandemia de Covid-19. También es un programa cuya pertinencia es necesario evaluar.

**Tabla 14**

*Tasa de crecimiento de la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental*

Año	Matrícula acumulada	Tasa de crecimiento
2015	139	
2016	290	109%
2017	419	44%
2018	512	22%
2019	583	14%
2020	700	20%
2021	766	9%
2022	699	-9%

*Nota.* Elaboración propia.

En este caso, se realiza el señalamiento respecto a estos dos programas de maestría del área de administración y políticas públicas que se ha decidido fusionarlos en uno solo y actualizar los contenidos para revitalizar el área. De esta forma se tiene planeado aperturar en enero del 2024 con un programa renovado que concentre los mejores contenidos de ambas maestrías iniciales y permita un crecimiento que se acerque al resto de los programas de maestría.

### **Indicadores de aprobación y retención de las maestrías en UVEG**

En cuanto a algunos indicadores relevantes registrados en la plataforma de la UVEG se pueden destacar la retención y aprobación, los cuales se muestran en la Tabla 15. Se destaca que el indicador aprobación nunca ha estado por debajo del 90%, mientras que la retención jamás ha bajado del 80% salvo en el primer periodo de medición en marzo del 2015.

**Tabla 15**

*Indicadores de aprobación y retención para los posgrados UVEG 2015 - 2022*

Año	Mes	Aprobación	Retención
2015	ENE	97.7%	N/D
	MAR	90.9%	75.5%
	MAY	87.8%	87.2%

	JUL	97.1%	81.1%
	SEP	96.7%	89.4%
	NOV	94.4%	85.0%
2016	ENE	94.1%	85.1%
	MAR	92.8%	87.2%
	MAY	94.8%	85.8%
	JUL	94.0%	86.8%
	SEP	92.4%	84.7%
	NOV	92.5%	85.6%
2017	ENE	95.1%	89.0%
	MAR	95.7%	88.1%
	MAY	94.2%	90.1%
	JUL	94.2%	88.1%
	SEP	94.2%	87.7%
	NOV	93.5%	89.7%
2018	ENE	95.6%	89.6%
	MAR	95.6%	89.9%
	MAY	95.6%	85.1%
	JUL	96.1%	88.5%
	SEP	96.2%	87.1%
	NOV	96.8%	87.8%
2019	ENE	96.6%	88.7%
	MAR	94.3%	86.6%
	MAY	95.2%	88.7%
	JUL	95.3%	87.4%
	SEP	95.1%	87.9%
	NOV	94.9%	86.9%
2020	ENE	95.9%	89.3%
	MAR	97.1%	86.3%
	MAY	96.1%	91.6%
	JUL	96.2%	91.7%
	SEP	95.8%	89.4%

	NOV	96.4%	87.3%
2021	ENE	96.1%	89.7%
	MAR	95.5%	89.4%
	MAY	95.7%	86.9%
	JUL	95.5%	89.4%
	SEP	95.0%	88.3%
	NOV	95.4%	88.7%
2022	ENE	95.8%	90.2%
	MAR	95.5%	87.8%
	MAY	95.6%	88.3%
	JUL	93.7%	89.2%
	SEP	92.5%	88.6%
	NOV	92.0%	87.5%

*Nota.* Elaboración propia.

Respecto a las acreditaciones de calidad, cinco de los seis programas de maestría cuentan con la acreditación ante los comités interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES). La Maestría en Administración Estratégica fue la primera y en 2020 se incorporó como programa acreditado ante CIEES por cinco años. En 2021, la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política y la Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental obtuvieron la acreditación también por cinco años; mientras que la Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente y la Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea obtuvieron su acreditación por tres años. La Maestría en Gestión de la Salud se planea realizar su proceso de acreditación en 2024 pues apenas a finales de 2022 terminó la primera generación que se graduó en el presente año (CIEES, 2022).

### **Datos del perfil del alumno de las maestrías de la UVEG**

Uno de los aspectos más relevantes para poder establecer proyectos de mejora continua en una institución educativa es conocer las características particulares de la matrícula que se atiende. Como al momento de la inscripción se llegan a omitir algunos datos o se registran de manera errónea, se procedió a realizar una encuesta entre las

alumnas y alumnos cuya respuesta era totalmente anónima. Dado que la población de las maestrías estaba constituida por 2790 alumnos en el periodo modular noviembre – diciembre del 2022 y se obtuvieron 966 respuestas válidas, el intervalo de confianza al 95% cuenta con un error de 2.55% por lo cual se consideran muy confiables las respuestas.

En las maestrías de la UVEG hay un porcentaje ligeramente mayor de mujeres que de hombre como se puede ver en la tabla 16. Dado que el porcentaje de mujeres en la educación superior ha tendido a ser mayor que el de hombres, esta tendencia se refleja en los posgrados UVEG.

**Tabla 16**

*Distribución porcentual de mujeres y hombres en las maestrías de la UVEG*

Género	Porcentaje
Masculino	41%
Femenino	59%

*Nota.* Elaboración propia.

Por otro lado, respecto al estado civil manifestado, casi la mitad de alumnas y alumnos se encuentran casados, seguidos por un poco más de la tercera parte que son solteros. El resto se distribuyen en porcentajes menores, como se muestra en la Tabla 17.

**Tabla 17**

*Distribución porcentual por estado civil de los alumnos de las maestrías en la UVEG*

Estado civil	Porcentaje
Divorciado	5%
Casado	48%
Unión libre	11%
Soltero	36%

*Nota.* Elaboración propia.

En lo que se refiere al rango de edad de las alumnas y alumnos de las maestrías en la UVEG, la mayor concentración se da entre los 31 a 40 años; seguido casi en igual porcentaje por los rangos de 21 a 30 años y de 41 a 50 años. Los posgrados UVEG básicamente se orientan a adultos jóvenes como se puede ver en la Tabla 18. Dado este rango de edad, la mayoría de los alumnos pueden ser considerados nativos digitales.



**Tabla 18***Distribución porcentual por rango de edad de las alumnas y alumnos de las maestrías en la UVEG*

Rango de edad	Porcentaje
21 a 30 años	23.8%
31 a 40 años	42.4%
41 a 50 años	23.4%
51 a 60 años	9.1%
61 a 70 años	0.9%
Mayor a 70 años	0.3%

*Nota.* Elaboración propia.

En lo que respecta a los ingresos de las alumnas y alumnos de las maestrías en UVEG, el 42.5% ganan entre \$10,001.00 a \$20,000.00. Le sigue con poco más de la quinta parte un ingreso menor a \$10,000.00. Dado que la cuota de recuperación actual es de \$2,163.00 por bimestre, resulta que los programas de maestría en la UVEG son altamente competitivos para el mercado que atiende. En la Tabla 19 se pueden ver la distribución porcentual por rango de ingresos.

**Tabla 19***Rango de ingresos de las alumnas y alumnos de las maestrías en la UVEG,*

Rango de ingresos	Porcentaje
Es muy variable	8.5%
Menor a \$10,000.00	22.0%
\$10,0001.00 a \$20,000.00	42.5%
\$20,001.00 a \$30,000.00	15.3%
\$30,001.00 a \$40,000.00	6.3%
\$40,001.00 a \$50,000.00	2.1%
Mayor a \$50,000.00	3.2%

*Nota.* Elaboración propia.

Otro factor relevante ligado con el anterior, es el número de dependientes económicos de los alumnos y alumnas de las maestrías en la UVEG. Si cruzamos esta información con el rango de edad y el estado civil se detecta que casi la tercera parte cuentan con dos dependientes económicos. Mientras que casi una cuarta parte no tiene dependientes económicos y poco menos de la cuarta parte solamente tienen un dependiente

económico. Un aspecto a destacar es que si se suman los que tienen de 3 dependientes económicos en adelante alcanzan un 26% como se puede apreciar en la Tabla 20.

**Tabla 20**

*Distribución porcentual por número de dependientes económicos de las alumnas y alumnos de las maestrías UVEG*

Dependientes económicos	Porcentaje
0	24%
1	23%
2	28%
3	17%
4 o más	9%

*Nota.* Elaboración propia.

### Prácticas más relevantes de estudio

Dado que la encuesta mencionada en el apartado anterior garantizaba el anonimato y el intervalo de confianza, así como el error son un indicio de su aceptabilidad se procede a describir algunas de las prácticas más relevantes de las alumnas y alumnos de las maestrías en la UVEG.

Primero, el lugar en donde suelen realizar sus actividades académicas como estudiar los materiales, consultar con sus asesoras y asesores, atender las videoconferencias en tiempo real o grabadas, así como realizar sus evidencias de aprendizaje o retos. En la Tabla 21 se puede apreciar que en casa es donde se llevan a cabo estas actividades; sin embargo el 12.5% que las llevan a cabo en el lugar de trabajo es notorio.

**Tabla 21**

*Distribución porcentual del lugar elegido para realizar sus actividades académicas de las alumnas y alumnos de las maestrías en UVEG.*

Lugar para estudiar	Porcentaje
En casa	86.6%
En el trabajo	12.5%
En el transporte público	0.2%
En otro lugar	0.7%

*Nota.* Elaboración propia.

Uno de los aspectos que ha llevado actualmente a una actualización del modelo educativo empleando una aproximación, además de las teorías pedagógicas, se relaciona con la neuroeducación aplicando principios de la economía conductual, sobre todo el concepto conocido como *The Nudge* (El empujoncito) de Richard Thaler, Premio Nobel de Economía 2017 (Sunstein y Thaler, 2018), es el número de horas dedicadas al estudio pues es una de las áreas de oportunidad que requiere atención. En la tabla 22 se puede apreciar que el 85% de los alumnos dedican menos de 15 horas semanales al estudio, por ello se considera necesario incentivar al alumno a dedicar mayor tiempo a sus estudios a través de técnicas de neuroeducación.

**Tabla 22**

*Tiempo dedicado a estudiar por las alumnas y alumnos de las maestrías en la UVEG*

Tiempo dedicado al estudio	Porcentaje
De 1 a 5 horas a la semana	17.4%
De 6 a 10 horas a la semana	41.4%
De 11 a 15 horas a la semana	26.2%
De 16 a 20 horas a la semana	11.6%
Más de 20 horas a la semana	3.4%

*Nota.* Elaboración propia.

Otro aspecto importante es el día que dedican mayormente a realizar las evidencias de aprendizaje o retos que constituyen la forma de evaluar el módulo. Si bien, no se presenta un nivel alto de realización en la última semana, dado el modelo flexible que penaliza la entrega fuera de cronograma, pero permite su entrega hasta el día del cierre del módulo, el 2% de alumnas y alumnos que declaran llevar a cabo esta práctica es parte de las acciones que se incluyen para modificación en la actualización del modelo educativo 2023. Cabe resaltar que la mayor parte de alumnos cuentan con un empleo por lo que la concentración de viernes a domingo para llevar a cabo estas actividades, 77.1%, es lógica con la realidad mencionada. En la Tabla 23 se puede ver el detalle de esta distribución.

**Tabla 23**

*Distribución de días dedicados principalmente a realizar las evidencias de aprendizaje o retos de los módulos de las maestrías en la UVEG.*

Día dedicado a realizar evidencias de aprendizaje o retos	Porcentaje
Lunes	4.3%
Martes	4.9%
Miércoles	8.0%
Jueves	9.2%
Viernes	15.3%
Sábado	37.0%
Domingo	19.4%
En la última semana del módulo	2.0%

*Nota.* Elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, actualmente se cuenta con el proyecto estratégico de llevar a cabo una actualización del modelo educativo cuyo resultado mejore la eficacia y eficiencia del proceso enseñanza – aprendizaje de las alumnas y alumnos de la UVEG y con ello incrementar la calidad de los servicios brindados.

## Conclusiones

La Universidad virtual del Estado de Guanajuato ha tenido una evolución desde su creación en el año 2007 que la ha convertido en uno de los principales protagonistas de esta modalidad educativa en la actualidad. Su oferta educativa abarca bachillerato en línea, Técnico Superior Universitario, Licenciaturas, Maestrías y un Doctorado, además de programas de educación continua como diplomados y cursos individuales. Su modelo flexible facilita la inclusión de aquellas personas que se les dificulta asistir a una institución presencial.

Actualmente, la UVEG cuenta con seis programas de maestría, los cuales son Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente, Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea, Maestría en Administración Estratégica, Maestría en Gestión de la Salud, Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Política y Maestría en Administración y Políticas Públicas con enfoque en Gestión Gubernamental.

La tasa de crecimiento a partir de que instauré el modelo de gestión modular en las maestrías de la UVEG mejoró considerablemente el desempeño de este indicador ya que se ha dado un crecimiento sostenido. Un hito que contribuyó a un alza en esta tendencia fue la Pandemia por Covid – 19 ya que la UVEG se encontraba preparada por naturaleza para absorber matrícula de instituciones que tuvieron que improvisar para poder brindar el servicio.

Sin embargo, algunos de estos programas están llegando a su etapa de madurez por lo que a partir de enero del 2024 los programas Maestría en Educación con Enfoque en Innovación de la Práctica Docente, Maestría en Educación con Enfoque en Educación en Línea y un programa unificado de Maestría en Administración y Políticas Públicas contarán con un diseño actualizado de sus contenidos de tal forma que se respondan a las necesidades de la demanda y a la contribución de los objetivos estratégicos institucionales alineados con los diferentes planes estatales y nacionales, así como los lineamientos internacionales respecto a la educación de calidad en esta modalidad. Respecto a la Maestría en Administración y Políticas Públicas es necesario evaluar la pertinencia de la misma dada su baja matrícula a través del tiempo comparada con el resto de los programas de posgrado.

La Maestría en Administración Estratégica se tiene planeado actualizarla en 2024 y la Maestría en Gestión de la Salud acreditarla ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) pues ya se cuenta con una generación de egresados. Respecto a los indicadores de aprobación y retención, las maestrías en la UVEG cuentan con rangos de indicadores bastante positivos. La aprobación se encuentra siempre por encima del 90% mientras que la retención se encuentra por encima del 80%, salvo en el primer periodo en marzo del 2015.

En cuanto al perfil de las alumnas y alumnos, dado que los programas de maestría tienen una orientación profesionalizante es que la mayor parte de los alumnos trabajan con un nivel de ingresos que se concentra por debajo de los \$20,000.00. La gran mayoría se encuentran por debajo de los 40 años, se distribuyen en estado civil principalmente entre solteros y casados. Tienen en su gran mayoría entre cero y dos dependientes económicos.

La matrícula tiene una prevalencia de género hacia las mujeres que superan al número de hombres pues casi tres quintas partes pertenecen al género femenino.

En cuanto a las prácticas reales que siguen las alumnas y alumnos en sus estudios de las maestrías de UVEG muestran que llevan a cabo sus actividades académicas en casa en su gran mayoría, aunque un 12.5% lo hace en el trabajo.

De los aspectos a mejorar a través de establecer condiciones que propicien mejores prácticas en los procesos enseñanza – aprendizaje es incrementar el número de horas dedicadas a sus estudios pues actualmente se encuentran por debajo de lo deseable. La aplicación de técnicas basadas en neuroeducación que incentiven las conductas que mejor favorecen el aprendizaje es indispensable.

En cuanto a los días dedicados a realizar sus actividades académicas de las alumnas y alumnos de la UVEG, éstos se concentran de viernes a domingo debido a que la mayor parte trabajan y son los días en los que cuentan con mayor disponibilidad de tiempo. Se detecta un 2% que llevan a cabo sus actividades en la última semana, lo cual no es el comportamiento óptimo y, aunque es un porcentaje muy bajo en las maestrías, se están desarrollando mecanismos que propicien su participación de forma activa a través de todo el bimestre para mejorar el aprovechamiento de los contenidos.

Actualmente, un proyecto estratégico institucional es la actualización del modelo educativo para mejorar la eficacia y la eficiencia de los servicios brindados como parte de la mejora continua de la UVEG. Los objetivos de identificar la tendencia en la matrícula, así como aspectos relevantes de la misma para actualizar los programas se cumplieron.

## Referencias

- Centro Occidente, Consejo Regional ANUIES (2023) CENTRO-OCCIDENTE ¿QUIÉNES NOS CONFORMAN? <https://crco.anuies.mx/>
- CIEES (2022) Programas Educativos Acreditados con CIEES. CIEES <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padrón>
- DECRETO Gubernativo Número 40, mediante el cual, se crea la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (11 de septiembre del 2007) *Periódico Oficial del Estado de Guanajuato. Número 146, AÑO XCIV, TOMO CXLV*. Gobierno del estado – Poder ejecutivo. Pp. 3 – 12.
- Gaceta UVEG (2022) Gaceta UVEG. <https://gaceta.uveg.edu.mx/>

- Gobierno del Estado de Guanajuato (2018) *Programa Sectorial Educación de Calidad 2019-2024*. [https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm\\_est/programa\\_educacion.pdf](https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm_est/programa_educacion.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) *Pensar más allá de los límites, Perspectivas de los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato (26 de marzo del 2019) *Programa de Gobierno 2018-2024*. [https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm\\_est/programa\\_gobierno.pdf](https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm_est/programa_gobierno.pdf)
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato (2 de marzo del 2018) *Plan Estatal de Desarrollo al 2040*. [https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm\\_est/PED2040\\_Sintesis\\_V25\\_version\\_Periodico\\_Oficial.pdf](https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm_est/PED2040_Sintesis_V25_version_Periodico_Oficial.pdf)
- Presidencia de la República (2019) *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024*. [https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm\\_fed/plan19-20.pdf](https://d18xmwba1oz3vx.cloudfront.net/gaceta/images/docs/norm_fed/plan19-20.pdf)
- Sunstein, C. R. y Thaler, R. H. (2018) *Un pequeño empujón: El Impulso Que Necesitas Para Tomar Mejores Decisiones Sobre Salud, Dinero Y Felicidad*. Taurus.
- Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (2023) *Postgrados*. <https://uveg.edu.mx/index.php/es/oferta-educativa/postgrados>

# Capítulo 14

## Perfil de Estudiantes y Docentes del CUALTOS en la Educación a Distancia durante el COVID-19

Luis Enrique Romo González<sup>27</sup>

Sandra Berenice Vázquez Rodríguez<sup>28</sup>

Guillermo José Navarro del Toro<sup>29</sup>

### Resumen

En respuesta a la pandemia de Covid-19, las instituciones educativas en todo el mundo se vieron obligadas a adoptar modalidades de educación a distancia para garantizar la continuidad de la enseñanza. Este Capítulo se centra en analizar el perfil de estudiantes y docentes del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) durante este período de transición a la educación a distancia. Además, se explora la disponibilidad de recursos tecnológicos y la adaptación a las plataformas virtuales de aprendizaje. A causa de esto, la comunidad estudiantil del CUALTOS ha experimentado desafíos únicos en la transición a la educación a distancia, enfrentándose a diversas problemáticas, siendo algunas de ellas la accesibilidad a Internet y dispositivos tecnológicos. Asimismo, se observaron variaciones en la preferencia por diferentes modalidades de enseñanza virtual. En el caso de los docentes, se analizan las estrategias de adaptación utilizadas para facilitar el aprendizaje a distancia. Se destaca la importancia de la formación en tecnologías educativas y la necesidad de apoyo institucional para garantizar una transición exitosa. Se proporciona una visión detallada y actualizada del perfil de estudiantes y docentes del CUALTOS durante la educación a distancia durante la pandemia de Covid-19. En conclusión, se resalta la importancia de abordar las brechas tecnológicas y de capacitación para garantizar la equidad en el acceso a la educación y el éxito en la enseñanza virtual.

<sup>27</sup>Universidad de Guadalajara, [enrique.romo@academicos.udg.mx](mailto:enrique.romo@academicos.udg.mx)

<sup>28</sup>Universidad de Guadalajara, [sandra.vrodriguez@academicos.udg.mx](mailto:sandra.vrodriguez@academicos.udg.mx)

<sup>29</sup>Universidad de Guadalajara, [guillermo.ndeltoro@academicos.udg.mx](mailto:guillermo.ndeltoro@academicos.udg.mx)



Estos hallazgos pueden ser de utilidad para informar estrategias futuras en la implementación de modalidades de educación a distancia y para abordar los desafíos que enfrenta la comunidad educativa en situaciones de crisis.

**Palabras clave:** Educación, Distancia, Covid-19, Tecnología, Perfil.

## Introducción

La pandemia de la Covid-19 ha generado un profundo impacto en todos los ámbitos de la sociedad, y la educación no ha sido la excepción. Sin embargo, la educación en todos los niveles fue un problema que tal parece ser que entre más alto el nivel, mayores problemas fueron lo que se ocasionaron, ya que, de acuerdo con Villa, Litago y Sánchez-Fdez (2020) al ser un evento que se presentó de forma intempestiva, originó un confinamiento que dio pie al debate sobre la digitalización y la enseñanza virtual, ya que ha habido un sinnúmero de estudios como los encabezados por investigadores como Sáiz-Manzanares et al. (2022) y López-Aguilar, Álvarez-Pérez y Ravelo-González (2022).

Dichos autores exponen las desventajas del sistema educativo remoto que tuvo que ser adoptado durante la pandemia, ya que se presentaron desigualdades en las oportunidades, bienestar, satisfacción y calidad de la enseñanza; ya que se vieron afectadas sus habilidades blandas, dado que les hacía falta la comunicación directa con compañeros en grupo e individual, no podían comparar los temas con los demás; así como también, al depender la gran parte del tiempo de ellos mismos, lo que se pudo deber al hecho de que no tenían la certeza de que el docente que tenían al frente de sus dispositivos que usaban para participar en la clase, le diera a cada uno de ellos el tiempo y atención que demandaban tal como sucedía en el sistema presencial.

Muchos estudiantes, se vieron en la encrucijada de decidir si continuaban o no en la carrera, ya que inclusive, sentían que se estaban afectando sus habilidades duras, debido a que los conocimientos técnicos propios de su área, sentían que no los estaban adquiriendo tal como se los requerirían los empleadores a su egreso.

Todo ello, como lo expresan Freixa, Llanes y Venceslao (2018), fue un fenómeno el que una gran cantidad de estudiantes, en toda América Latina, pudiese estar sucediendo casi con los mismos índices de posibles abandonos, aduciendo, principalmente que, las condiciones económicas en su casa, no eran las mismas debido a que hubo despidos

masivos en donde en ocasiones, eran ellos o sus padres los despedidos y por lo tanto, sus habilidades blandas y duras, no serían de la misma calidad que, durante las clases presenciales.

En este capítulo, exploraremos de cerca cómo estudiantes y docentes del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) han enfrentado los desafíos de la educación a distancia durante la crisis sanitaria, teniendo como objetivo analizar los perfiles, las estrategias y las experiencias de adaptación que han permitido mantener la calidad educativa en tiempos de cambio generándose nuevas perspectivas para el rediseño curricular y la enseñanza en el futuro.

La pandemia de SARS-CoV-2 marcó un periodo caracterizado por la reducción de todas las actividades que realiza el ser humano, siendo la Educación una de las más afectadas a causa de la pandemia COVID-19. En la educación de nivel superior, no se tenía idea de la fecha para el retorno a las clases presenciales, por lo que se dejaron de llevar a cabo una gran cantidad de actividades propias de las universidades, los programas escolarizados se convirtieron de forma emergente en programas de educación virtual en su totalidad. En este proyecto se hace énfasis en las actividades donde algunos ven un problema, otros ven una oportunidad. Durante la pandemia de enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19), se suscitaron afectaciones en todos los órdenes de la vida, en todos los países del planeta.

De acuerdo con Serrano (23 de marzo de 2020), algunas empresas (pequeñas, medianas y grandes) se vieron y continúan viéndose afectadas gravemente por las medidas sanitarias recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para limitar la proliferación del virus; otras, sin embargo, pudieron ver una oportunidad para implementar, por ejemplo, instrumentos de cuidado contra este (fabricantes de cubrebocas, mascarillas, trajes de aislamiento, tanques de oxígeno, batas, guantes, respiradores, entre otros).

En el caso específico del estado de Jalisco, México, a partir del día 17 de marzo del 2020, según lo que reporta Reza (2020), el gobernador del Estado ordenó la suspensión de las clases para todos los niveles educativos. Nadie creía que iría más allá de la terminación del ciclo escolar (2019-2020). Docentes, padres de familia y estudiantes entraron en una etapa jamás vista. Iniciaron clases remotas, hubo docentes que no sabían

usar las herramientas de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Muchos docentes solicitaron permiso, otros activaron el mecanismo de jubilación. La mayoría no tenía conocimientos del uso de la computadora y el celular para tener acceso a redes sociales, y tuvieron que aprender a manejar de cero algún software para interactuar con sus estudiantes de manera remota (INFOBAE, 23 de agosto de 2020).

Servín y Ortega (2020) exponen que los docentes, instituciones educativas y estudiantes debieron adaptarse rápidamente a una nueva dinámica. Según Zaragoza (2022), la pandemia provocó cambios en la educación tradicional, ya que el docente deja de ser el amo del conocimiento y pasa a ser un facilitador del aprendizaje. En este sentido, los roles del docente y el estudiante se pueden percibir de distinta forma en la post pandemia.

La pandemia afectó aspectos económicos, de salud y educación, sin embargo, fue una oportunidad para los docentes, ya que tuvieron que actualizarse en las nuevas tecnologías y en procesos de enseñanza aprendizaje de forma virtual (Posso, 2022).

Actualmente, Martínez (2023) señala que el docente de educación superior se ha convertido en un tutor de la asignatura que imparte dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y orientando a los estudiantes para que desarrollen competencias para la vida y para su profesión, colaborando con otros docentes. Por su parte, Astudillo y Chévez (2021) señalan que el docente se ha vuelto creador de contenidos y de ambientes de aprendizaje, donde guía a sus estudiantes al conocimiento. Además, es considerado un facilitador más que un educador. Aburto (2020) concuerda con este nuevo rol, donde el docente prepara al estudiante para ser un profesionalista capaz de construir su entorno y de su nación, siendo un acompañante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Colina (2023) destaca que el nuevo perfil de los estudiantes de educación superior después de la pandemia, está influenciado por la desigualdad digital que pasaron algunos estudiantes al no contar con el equipo y conectividad adecuada para tomar clases, por el mismo encierro que pasaron y la falta de infraestructura y equipamiento. Además, diversos estudios han puesto en evidencia que los estudiantes que regresaron al aula, han tenido problemas de salud mental, donde las instituciones educativas se vieron rebasadas (Delgado, 2021). Sumado a ello, miles de jóvenes se enfrentaron al desempleo, muerte de padres que daban el soporte económico de la familia y los obligó a buscar empleos para salir adelante junto con sus familias. (Rossette y Sánchez, 2022).

Aunado a ello, la pandemia acrecentó el desconocimiento de este nuevo perfil del estudiante, dificultando el proceso de enseñanza aprendizaje (ITESO, 2021).

El desarrollo de competencias digitales en educación superior durante la pandemia y después de ella, ha pasado por diversas complicaciones como la falta de equipos de cómputo, la falta de internet y el dinero para el pago de datos. Además, se requiere de la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y la implementación de estrategias para promover el uso de las tecnologías (Sánchez y Carrasco, 2020).

Así mismo, el desarrollo de las competencias digitales está relacionado de forma negativa por la edad, esto quiere decir que las personas mayores tienen más dificultad para desarrollarlas (Torres, Gazca y Castro, 2021). Por lo tanto, las instituciones deben planear sus actividades donde incluyan programas de actualización para docentes, crear manuales para el uso de las herramientas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), realizar diagnósticos y dar seguimiento constante para que sigan impartiendo sus asignaturas con el uso de las herramientas de las TIC (Apaza, 2022).

Además de los esfuerzos institucionales por desarrollar las competencias digitales en los docentes, se debe trabajar en los aspectos pedagógicos, ya que es insuficiente para el proceso de enseñanza aprendizaje. Con lo anterior, se podrán generar cambios significativos en los estudiantes, para en un futuro, analizar la calidad de la docencia y el aprovechamiento escolar (Padilla y Ayala, 2021).

Gran parte de los estudiantes del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) no contaban con computadora para acceder a las sesiones grupales (docentes/compañeros), no tenían acceso a internet en sus hogares, debido a que una gran cantidad de alumnos viven en rancherías que limitan el acceso de este servicio, lo que obligó a algunos a tener que desplazarse a poblados cercanos donde tuvieran el acceso a internet para continuar con su formación académica, así mismo, los padres se vieron obligados a adquirir por lo menos una computadora, que sería compartida por todos los estudiantes de la familia en grados educativos diferentes. Tal y como lo comenta Quintero (2021), la situación hizo que las dinámicas de estudio, de casa y de trabajo se superpusieran.

Docentes y estudiantes, a prueba y error en comunicaciones y metodologías, concluyeron el periodo escolar 2019-2020. El siguiente periodo escolar (2020-2021) fue la

etapa en donde docentes y estudiantes tuvieron que manejar con plenitud plataformas y recursos digitales para “impartir” y “evaluar” los cursos del grado escolar. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020), en este periodo se incrementó la deserción escolar de manera alarmante (debido al modelo de educación a distancia) y las lagunas en los conocimientos de los estudiantes.

La irrupción de la pandemia de Covid-19 representó un desafío sin precedentes para las instituciones educativas en todo el mundo. Ante la necesidad de garantizar la seguridad de la comunidad estudiantil y docente, el Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) se vio compelido a adoptar medidas drásticas, transformando sus programas escolarizados en modalidades completamente virtuales durante un período de dos años. Esta transición forzada hacia la educación a distancia generó una serie de experiencias educativas, mejores prácticas y lecciones valiosas que merecen ser exploradas y analizadas.

El problema del CUALTOS, se tuvo que visualizar en el ámbito de las diferentes disciplinas (carreras) que se ofrecían en ese momento, eran en los ámbitos de Leyes, Administración, Contaduría, Cirujano Dentista, Enfermería, Médico Cirujano Partero, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Nutrición, Psicología, Negocios Internacionales, mientras que en las áreas de las ingenierías se tenían las carreras de Agroindustrial, Computación y Sistemas Pecuarios. Lo que, por su diversidad de enfoques, constituyó un reto debido a principalmente a tres factores, uno de ellos relacionado con el humano, otro con el tecnológico y el tercero, que los planes y programas de estudios nunca fueron planeados para ser impartidos de forma remota.

El factor humano, caracterizado por docentes, investigadores y estudiantes, se relacionó con el hecho de que no todos ellos tenían conocimientos previos de la forma en que se debía participar en el modelo de educación remota, en muchas ocasiones, era menos complicado para el estudiante, ya que emplea las redes sociales para comunicarse entre ellos, buscar contenidos para sus asignaturas y simple diversión, mientras que para el personal docente, el desconocimiento era mayor, ya que su contacto era mucho menor, debido a que se restringía el uso de algunas redes sociales muy comunes, y muy pocos de ellos para hacer búsquedas sobre los conocimientos más avanzados y actualizados en su área.

Pero en ambos casos, era muy patente el hecho de que tenían la costumbre de asistir al aula/laboratorio para llevar la clase en forma tradicional y se ocasionó un desequilibrio debido a que al dar inicio con el nuevo método a distancia, no existían reglas establecidas para cumplir con el horario para cada sesión de clase a distancia, y en muchas ocasiones, el estudiante se regresaba a su lugar de origen para optimizar los gastos en manutención, para invertir en tecnología de enlace que le permitiera estar en cada una de las sesiones de cada asignatura en que estaba inscrito.

El segundo factor es la infraestructura para llevar a efecto la sesión, se vio comprometida debido al hecho de que no se tenía la capacidad de enlace simultáneo que se requirió para que el estudiante de todos los niveles, en general pudiese estar enlazado sin problemas, además de que muchos de ellos no contaban con el dispositivo inteligente (celular, tableta, laptop o computadora de escritorio) para asistir a los enlaces remotos de clase y desarrollar las actividades que le eran encomendadas y su envío.

El docente o investigador, tuvo que emplear más del tiempo que generalmente dedicaba a la asignatura, ya que pasó del tiempo de preparación, impartición y evaluación, a preparación, impartición, revisión y atención a toda aquella pregunta que le hiciera cualquier estudiante sobre sus dudas en el tema, sin contar con el hecho de que, generalmente la sala de su casa-habitación, pasó a convertirse en el centro de producción de materiales, el estudio de transmisión para las clases y el centro de atención de dudas del estudiante, así como lugar para el envío de observaciones y reportes de calificaciones que entregaban tanto a estudiantes como el propio CUALTOS.

El factor de la adecuación de planes y programas de estudios presenciales a remotos, básicamente se relacionó con el hecho de que el docente e investigador, muchos de sus materiales para clase, los complementaba con las explicaciones que permitían hacer hincapié en todos los conceptos que requerían mayor grado de profundidad de sus conocimientos. Lo que motivó a que muchas de esas explicaciones, tuviesen que ser trasladadas a formatos digitales que, de momento, pudieran ser entregadas únicamente a sus estudiantes a través del sistema de comunicación que estuviesen empleando para tal motivo. Todo eso representó un reto que, tuvo que enfrentar el CUALTOS durante la segunda parte del primer semestre del año 2020, para poder concluirlo.

El Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) enfrentó los desafíos de la educación virtual, desarrolló competencias digitales y aprovechó los recursos digitales, lo cual marcó un cambio trascendental en el perfil de los estudiantes y docentes, sus características, formación académica y el dominio de competencias digitales. A lo largo de este proceso, se descubrieron diversas formas en que la integración de tecnologías digitales en la educación no solo facilitó la vida académica, sino que también abrió nuevas perspectivas para el diseño curricular y la enseñanza en el futuro.

Para el inicio del segundo semestre, periodo de agosto a diciembre del 2020, se contaba con una serie de programas de cómputo dedicados a la comunicación en forma de sesiones, estudiantes, docentes e investigadores, tenían un poco de más conocimiento sobre su uso y el material, que se estuvo digitalizando y fue puesto a disposición del estudiantado a través de los servidores del propio CUALTOS para que se pudieran dirigir a ellos para consulta de materiales, entrega de tareas, sustentar exámenes, consulta de resultados, entre otros, es decir, el CUALTOS ofreció las plataformas para que todo eso fuese posible.

Es así como la educación a distancia se convierte en una oportunidad de adquirir habilidades blandas que no se contemplan en los planes y programas de estudios, como es la investigación y comunicación a distancia, que se convirtió en un requisito en las empresas e industrias para atender a los clientes que se localizan en lugares distantes. Sin embargo, se dio mayor énfasis en el hecho de que la forma de tratar al cliente es de primordial orden debido a que es más fácil que el cliente se desconecte de una sesión remota a que se retire de una entrevista en vivo. Con respecto a las habilidades duras, el estudiante se ve más comprometido en la adquisición de los conocimientos de las asignaturas que cursa a distancia debido a que una gran cantidad de conocimientos debe de adquirirlos por sí mismo.

En cuanto al mercado laboral, se vio fortalecido el estudiante de muchas de las carreras que se ofrecen en las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que de manera paulatina fueron cambiando también, los hábitos de compra/venta que obligaron a muchas compañías a cerrar operaciones debido a la falta de clientes en sus negocios. Es decir que, al cambiar la cultura de comprar, en que el cliente puede visitar más lugares de venta en forma virtual, mucho de lo que aprendió el estudiante en ese periodo de pande-

mia, fue la solución para que las empresas los contrataran para vender en forma remota, en esta opción se pudo ver a médicos que comenzaron a brindar servicios de consulta vía remota, y al igual que muchos otros profesionistas, se restringieron al mínimo las visitas personales.

## **Desarrollo**

### ***Antecedentes***

La realidad vivida por docentes e investigadores fue muy compleja y nadie quisiera volver a pasar por ella, por lo menos en las circunstancias en las que se dio el fenómeno que atacó a todos los países en mayor o menor grado, ya que pasar de un modelo de enseñanza presencial a uno remoto, permitió que se adoptara un paradigma naturalista, con un enfoque cualitativo y fenomenológico que se construye en la experiencia y subjetividad basado en el principio de interacción y movilización de recursos representacionales (Merriam y Tisdell, 2016).

Lo anterior se plantea debido a que la fenomenología se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de las personas participantes que tratan de explicar lo que sucedió al pasar de la docencia presencial a la remota. De esta forma, y para determinar qué acciones deberían de tomarse en forma inmediata, se decidió conocer lo que podrán aportar docentes e investigadores, por lo que se llevó a cabo un muestreo (Merriam y Tisdell, 2016), en donde el criterio de inclusión de participantes estaría formado por docentes e investigadores del CUALTOS.

Para realizar el estudio, se contó con la participación 29 de 111 docentes e investigadores de tiempo completo de la plantilla del CUALTOS, de los cuales 60 cuentan con doctorado, 38 maestría, 8 especialidad y solo 5 licenciatura, pero solo se tomaron en consideración los primeros 29 que llenaron la solicitud de participación y que, además, aceptaron participar en virtud de que requerían compartir su experiencia docente durante la contingencia que originó la suspensión de actividades presenciales a partir del mes de marzo de 2020.

En la Tabla 1 se muestran los perfiles docentes e investigadores que tomaron parte activa en compartir sus experiencias durante este primer semestre del año 2020.



**Tabla 1***Descripción del personal académico que participó en la encuesta*

Metacategorías	Categorías	Subcategorías
	Autoridades académicas	
Respuestas de las partes involucradas	Estudiantes	
	Docentes e investigadores	Actitud frente al cambio Gestión del cambio
Valoraciones frente al cambio	Experiencia previa	
	Oportunidad de aprendizaje	
	Interacción personal	
	Medios tecnológicos	
	Flexibilidad de la planeación	
Práctica docente	Retos	En relación con el estudiante
		En relación con los contenidos
		Tiempo de dedicación
	Estrategias	Aspectos técnicos
		Gestión emocional
		Promover la atención Participar proactiva y colaborativa

*Nota.* Elaboración propia con datos del CUALTOS.

La presente investigación toma lugar en el Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), cuya metodología para la impartición de las asignaturas, da inicio antes de tener actividades frente grupo, con ello se pretende asegurar que cada docente e investigador dará cumplimiento al modelo educativo y, será posible realizar el seguimiento al trabajo académico que se desarrolla en cada departamento que se encarga de las academias que dependen de una Secretaría Académica.

Al inicio del semestre, las jefaturas de departamento solicitan a docentes e investigadores que llenen y entreguen sus programaciones de cada una de las asignaturas

del periodo correspondiente, el cual está planteado por resultados de aprendizaje, lo que orienta el trabajo docente hacia experiencias de enseñanza aprendizaje activas y a la consideración de evidencias de aprendizaje. Este sistema de programación, puede ser visto por cada estudiante del curso correspondiente desde el primer día de clases y docentes e investigadores deben marcar el avance que van teniendo.

Para la gestión del aprendizaje, se implementó la plataforma de aprendizaje Moodle, aunque cabe aclarar que era muy poco utilizada, sin embargo, puede ser usada como un repositorio donde cada docente e investigador pueden compartir materiales de estudio con sus estudiantes y es donde pueden subir tareas, trabajos finales y exámenes.

Cuando el pasado mes de marzo de 2020 se declara la emergencia sanitaria en México y se cancelan las clases presenciales, aún con toda la incertidumbre, se migra inmediatamente al formato de clases en línea de manera síncrona, de forma que el semestre siguió su curso normal o por lo menos, se trató de que no se notara la diferencia entre ambos métodos.

De esta manera, se pasó de forma intempestiva de clases presenciales a remotas, con lo que se logró concluir el semestre. Aquí, un papel determinante lo tenía que desempeñar el docente e investigador que desde el primer momento se dio a la tarea de buscar estrategias para el trabajo en línea, a la vez que tenía haber un seguimiento permanente por parte de las jefaturas de departamento.

Por lo que cada departamento tuvo que realizar un diagnóstico sobre las prácticas emergentes para atender a la docencia en línea, generar programas de capacitación y revisar e implementar mejoras a las herramientas tecnológicas (convenios institucionales) con las que ya se contaba en la universidad.

El proceso de análisis de la información, da inicio con las narrativas, en donde se prioriza el interés comprensivo y la generación de categorías de inteligibilidad, ya que investigar las subjetividades amplía el panorama de la realidad estudiada y, el de la evaluación del estudiantado.

Para llevar a cabo el análisis de la información se partió de construir una base de datos en donde lo escrito por los protagonistas y sus narrativas, hace posible que se establezcan códigos de identificación para cada uno, pudiendo ser I1 para el Investigador 1

y D1 para el docente, todos ellos de tiempo completo, y así sucesivamente hasta concluir con el número total de 29 participantes, 14 docentes y 15 investigadores.

Posteriormente, a través de la lectura, se puede tener una preconcepción de la trama narrativa, así como la identificación de unidades de significado, a las cuales se les asignaron códigos de tipificación pertinentes al tema de investigación y útiles para la clasificación, lo cual dio paso a una primera categorización y reducción de datos (Piza et al., 2019). Luego, se refinó el nivel de análisis buscando la reconstrucción de categorías y la construcción de metacategorías y subcategorías, tal como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Clasificación de la información sobre docentes e investigadores.*

Estatus	Sexo	Escolaridad	Carrera	Años en docencia	Tipo contrato	Evaluación docente
I1	M	Doctorado	Medicina	18	T. C.	9,62
I2	M	Doctorado	Mercadotecnia	9	T. C.	9,53
I3	F	Doctorado	Administración	14	T. C.	9,49
I4	F	Doctorado	Contaduría	18	T. C.	10
I5	M	Doctorado	Derecho	21	T. C.	8,55
I6	M	Doctorado	Computación	10	T. C.	9,27
I7	F	Doctorado	Nutrición	15	T. C.	9,76
I8	F	Doctorado	Biotecnología	20	T. C.	8,65
I9	M	Doctorado	Veterinaria	21	T. C.	9,47
I10	M	Doctorado	Veterinaria	10	T. C.	9,78
I11	F	Doctorado	Psicología	9	T. C.	9,01
I12	F	Doctorado	Nutrición	11	T. C.	8,89
I13	M	Doctorado	Psicología	12	T. C.	9,24
I14	F	Doctorado	Psicología	7	T. C.	9,33
I15	F	Doctorado	Administración	6	T. C.	8,99
D1	M	Maestría	Computación	12	T. C.	9,21
D2	M	Maestría	Nutrición	7	T. C.	8,88
D3	F	Maestría	Nutrición	8	T. C.	9,33
D4	F	Maestría	Psicología	10	T. C.	9,05
D5	M	Maestría	Derecho	9	T. C.	9,24

D6	M	Maestría	Contaduría	7	T. C.	9,77
D7	F	Maestría	Administración	15	T. C.	9,55
D8	F	Maestría	Mercadotecnia	18	T. C.	8,99
D9	M	Maestría	Nutrición	21	T. C.	9,97
D10	F	Maestría	Psicología	26	T. C.	9,23
D11	F	Maestría	Computación	11	T. C.	9,47
D12	M	Maestría	Nutrición	14	T. C.	9,12
D13	M	Maestría	Biotecnología	16	T. C.	9,21
D14	F	Maestría	Veterinaria	11	T. C.	9,76

*Nota.* Elaboración propia con datos del CUALTOS.

Se analizaron las narrativas, comentarios de las evaluaciones hechas por el estudiantado, con el objetivo de contextualizar y confrontar lo dicho por el personal docente, en relación con lo percibido por el estudiantado.

Para la recolección de la información, se usaron el método de la triangulación y el de validación de los interlocutores. El primero para determinar la congruencia entre los resultados, en donde se contó con las narrativas, la evaluación cuantitativa del estudiantado y los comentarios que hicieron a cada una de sus asignaturas y docentes.

En el caso de la validación de interlocutores, consistió en que docentes e investigadores redactaron directamente sus narrativas y se les solicitó que leyeran la interpretación que se les dio, lo que tuvo como propósito asegurar que su experiencia estuviera en el texto reconstruido. Para el proceso de análisis e interpretación, se recurrió al criterio de consistencia lógica, en donde las categorías fueron discutidas entre diversos docentes e investigadores.

### **Experiencia Educativa en un Entorno Virtual**

Por lo anterior, es que, sin importar la transición a la educación a distancia, presentó una serie de desafíos iniciales, incluida la adaptación a las plataformas de aprendizaje en línea, la reconfiguración de las estrategias pedagógicas y la creación de un entorno de participación activa. Estudiantes y docentes se encontraron inmersos en un mundo virtual que requería no solo competencias digitales, sino también la capacidad de mantenerse motivados y comprometidos en un entorno de autoaprendizaje, lo cual fue un gran desa-

fío, pues no solo era cuestión de adaptarse a esta nueva modalidad de forma emergente, si no enfrentarse a las diversas problemáticas que se derivaban de continuar con sus estudios de forma remota, desde no contar con un equipo de cómputo en casa hasta no tener acceso a internet, por situaciones económicas o por vivir en lugares donde no es posible acceder a este servicio.

Adicionalmente, el CUALTOS tiene un convenio con Google, para proporcionar un correo institucional para que autoridades académicas, docentes, investigadores y estudiantes tengan herramientas de almacenamiento y trabajo compartido (Drive), chat (Hangout) y sistema de videoconferencias (Google Meet), entre otras, que poco a poco se tuvieron que ir incorporando al trabajo de gestión y académico. En un principio, demostraban resistencia al cambio, tanto docentes como estudiantes, y la falta de capacitación del personal docente para implementar estrategias de enseñanza aprendizaje en un entorno virtual era una de las principales problemáticas, aunado a esto, los estudiantes mostraban poca participación en las sesiones y fue complejo lograr la adaptación a esta nueva normalidad, pero no imposible, lográndose la adaptación de ambos a esta nueva modalidad educativa.

### **Mejores Prácticas Emergentes**

A medida que el Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) navegaba por este nuevo territorio educativo, surgieron mejores prácticas que permitieron optimizar la experiencia de aprendizaje virtual. La capacitación docente en entornos digitales, la creación de contenido multimedia interactivo, la implementación de actividades colaborativas en línea y el uso efectivo de herramientas de comunicación digital se convirtieron en pilares fundamentales para mantener la calidad educativa y el compromiso estudiantil en este nuevo entorno.

El papel del docente experimentó una profunda transformación durante la educación a distancia. Los profesores del CUALTOS reemplazaron sus métodos de enseñanza, adoptando herramientas digitales y estrategias pedagógicas innovadoras. Así mismo, desarrollaron la capacidad para mantener la interacción y el compromiso con los estudiantes, a pesar de la distancia física.

### ***Acciones de los Docentes***

**Desarrollo de Contenido Digital:** Los docentes crearon material de enseñanza digital, como videos educativos, presentaciones interactivas y recursos en línea, para facilitar el aprendizaje a distancia.

**Adaptación de Metodologías:** Los docentes modificaron sus enfoques pedagógicos para adaptarse a la educación en línea, utilizando estrategias como discusiones en foros, tareas colaborativas en línea y evaluaciones virtuales.

**Uso de Plataformas Educativas:** Los docentes se familiarizaron con plataformas de aprendizaje en línea y herramientas de videoconferencia para llevar a cabo clases virtuales y mantener la interacción con los estudiantes, motivándolos a continuar con su formación académica.

**Apoyo Individualizado:** Los docentes brindaron apoyo individualizado a los estudiantes a través de sesiones de tutoría en línea, horarios de atención virtual y retroalimentación personalizada en las tareas.

**Flexibilidad y Empatía:** Los docentes demostraron flexibilidad en los plazos de entrega y evaluaciones, reconociendo los desafíos personales que los estudiantes enfrentaban durante la pandemia.

### ***Acciones de los Estudiantes***

**Gestión del Tiempo:** Los estudiantes desarrollaron habilidades de gestión del tiempo para equilibrar las responsabilidades académicas con otros compromisos y desafíos personales.

**Participación activa en clases virtuales:** Los estudiantes se involucraron activamente en las clases en línea, participando en discusiones, haciendo preguntas y colaborando con sus compañeros.

**Autodisciplina:** Los estudiantes practicaron la autodisciplina al establecer horarios de estudio regulares, crear entornos de aprendizaje efectivos en casa y mantener la concentración durante las clases virtuales.

**Colaboración en Línea:** Los estudiantes trabajaron juntos en proyectos en línea, utilizando herramientas de colaboración y/o plataformas de gestión de proyectos para comunicarse y coordinar tareas.

**Búsqueda de Recursos:** Los estudiantes buscaron recursos en línea, como tutoriales, libros electrónicos y cursos en línea, para complementar su aprendizaje y abordar conceptos difíciles.

Estas acciones ilustran cómo los docentes e investigadores y estudiantes universitarios se adaptaron y colaboraron para mantener la continuidad educativa durante la pandemia. Su resiliencia y determinación jugaron un papel fundamental en la transformación de la educación en un entorno virtual y desafiante.

### ***Lecciones aprendidas y potencialidades futuras***

Uno de los descubrimientos más significativos fue el reconocimiento del potencial de una educación híbrida, que combine lo mejor de ambos mundos: la interacción en el aula y la flexibilidad de la educación virtual. La experiencia de estos dos años destacó la necesidad de desarrollar competencias digitales tanto para docentes como para estudiantes, lo que amplía las posibilidades de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje a través de herramientas digitales.

Además, el éxito en la implementación de los programas virtuales también ha llevado a replantear el diseño curricular. La posibilidad de incorporar materias virtuales en futuros planes de estudios se ha convertido en una consideración importante, permitiendo una mayor flexibilidad y acceso a una variedad de contenidos educativos.

### ***Perfil de estudiantes y docentes***

La pandemia de Covid-19 ha dejado una marca profunda en la educación superior, llevando a cambios significativos en la forma en que estudiantes y docentes del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) abordan el proceso de enseñanza aprendizaje. Mostrándose una notable evolución en el perfil de estudiantes y docentes del CUALTOS antes y después de la pandemia, explorando los desafíos y las oportunidades que surgieron durante esta transformación.

### ***Perfil de estudiantes antes de la pandemia***

Antes del brote de Covid-19, el perfil de los estudiantes del CUALTOS reflejaba una comunidad diversa, con una mezcla de estudiantes locales y foráneos. Los estudiantes solían asistir a clases presenciales en un entorno de campus vibrante y participaban en actividades extracurriculares y eventos socioculturales, llevando a cabo una interacción social constante, implementándose el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el profesor y siendo más pasivo por parte de los estudiantes, orientados en todo momento por el profesor al frente de la clase, interactuando completamente de forma presencial.

### ***Perfil de estudiantes durante la pandemia***

Con la llegada de la pandemia, el perfil de los estudiantes experimentó cambios notables. La modalidad de educación a distancia se convirtió en la norma de un día para otro, lo que requirió que los estudiantes se adaptaran a un entorno de aprendizaje virtual en todas sus materias. La brecha digital se convirtió en un desafío, con disparidades en el acceso a la tecnología y al Internet que afectaron a algunos estudiantes más que a otros, se adentraron a un mundo educativo completamente desconocido, que en un principio generó estrés e inconformidad.

Sin embargo, con el paso del tiempo, llevando a cabo esta modalidad, aprendieron a desarrollar habilidades que anteriormente no tenían, se hicieron alumnos más independientes, activos, con la capacidad de autorregular su aprendizaje, autodisciplinados, capaces de administrar y organizar sus tiempos, con autocontrol y más confianza en sí mismos, con mayor responsabilidad, motivación y flexibilidad para continuar con su formación académica, dominando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y adaptándose a este nuevo entorno de forma exitosa.

### ***Perfil de docentes antes de la pandemia***

Los docentes del CUALTOS antes de la pandemia eran profesionales comprometidos en la enseñanza presencial, aprovechando las interacciones cara a cara con los estudiantes para brindar una educación de calidad, siendo el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, resolviendo dudas de manera inmediata predominando las metodologías de enseñanza tradicionales.



### ***Perfil de docentes durante la pandemia***

La pandemia forzó a los docentes del CUALTOS a transformar radicalmente su desempeño en áreas que no dominaban y tener una adaptación acelerada a la enseñanza en línea. Aquellos con habilidades tecnológicas se convirtieron en líderes en esta transformación, creando contenido en línea, utilizando plataformas de aprendizaje y manteniendo la interacción virtual con los estudiantes; sin embargo, aquellos que no dominaban las tecnologías tuvieron que desarrollar dichas habilidades, convirtiéndose la formación en tecnología educativa en una prioridad para muchos docentes, lo cual generó que estos desarrollaran nuevas habilidades alineadas a la educación virtual, fortaleciendo sus competencias académico pedagógicas, técnicas y socio afectivas.

Así mismo, se vieron en la necesidad de modificar sus funciones para generar espacios de aprendizaje pertinentes a esta nueva modalidad, llevando a cabo una interacción asincrónica, mayor trabajo colaborativo, capacitación docente constante, que les permitiera el dominio de los software y plataformas digitales, así como la preparación para facilitar y centrar el aprendizaje en los estudiantes, siendo esencial la creatividad en la planificación de clases en línea para mantener el compromiso estudiantil, fomentando en ellos habilidades de planeación, organización, controlando y evaluando sus propios procesos de formación y generando su autoaprendizaje con la calidad requerida para enfrentarse al campo laboral.

### **Desafíos y oportunidades**

La pandemia trajo desafíos significativos en términos de adaptación y acceso tecnológico, pero también presentó oportunidades para la innovación y la mejora de las habilidades digitales. Los estudiantes y docentes del CUALTOS demostraron resiliencia y capacidad de adaptación en medio de la adversidad, lo que llevó a la adquisición de nuevas competencias y al enriquecimiento de la experiencia educativa.

### ***Características de estudiantes y docentes adscritos a programas educativos a distancia***

La transición a la educación a distancia durante la pandemia ha sido un proceso complejo y acelerado. Estudiantes y docentes del CUALTOS han tenido que redefinir su relación con el aprendizaje y la enseñanza, adaptándose a nuevas plataformas tecnoló-

gicas y metodologías virtuales. Este cambio ha impactado las dinámicas de interacción, el acceso a recursos y la comunicación entre los participantes.

La pandemia de Covid-19 desencadenó una transformación abrupta en la educación superior, obligando a instituciones como el CUALTOS a adoptar modalidades de educación a distancia. Esta transición, aunque desafiante, permitió la exploración de un nuevo perfil de estudiantes y docentes, cuyas características demográficas y académicas fueron moldeadas por el entorno virtual. En este apartado, examinamos a profundidad cómo se manifestó este cambio y cómo las características individuales influyeron en la experiencia educativa.

### ***Composición demográfica y diversidad estudiantil***

El Centro Universitario de los Altos atiende la demanda educativa de la Región Altos Sur del estado de Jalisco, la cual se ubica al noreste de la Ciudad de Guadalajara centro administrativo del estado de Jalisco; y comprende 12 municipios: Acatic, Arandas, Cañadas de Obregón, Jalostotitlán, Jesús María, Mexxicacán, San Ignacio Cerro Gordo, San Julián, San Miguel el Alto, Tepatitlán de Morelos, Valle de Guadalupe y Yahualica de González Gallo, de tal forma que la población estudiantil se conforma principalmente por alumnos originarios de las diversas poblaciones que conforman la Región Altos Sur, así mismo, acuden alumnos de la región de la Ciénega y de otros Estados, como Guanajuato, Michoacán, Colima, por lo que tenemos una composición demográfica diversa, que exige a la mayor parte del estudiantado (80%) a trasladarse de sus lugares de origen todos los días, por lo que los diversos municipios de donde son originarios los apoyan con un transporte que los lleva todos los días al CUALTOS y los recoge para regresarlos a su lugar de origen, un menor porcentaje (20%) equivalente a los alumnos que vienen de otras regiones o Estados, optan por vivir en Tepatitlán de Morelos, ciudad donde se encuentra el CUALTOS, así mismo un 15% de los profesores del Centro Universitario, son originarios de otras ciudades y tienen que trasladarse para impartir sus clases presencialmente.

En relación con la edad, el 90% de los estudiantes tienen el mismo rango de edad entre 18 y 22 años, ya que son alumnos que ingresan a este Centro Universitario al salir de la preparatoria e inician su formación académica a los 18 años y en cuestión de género, el 60% son mujeres y el 40% son hombres.

El cambio hacia la educación a distancia en el CUALTOS se tradujo en una gran ventaja para los estudiantes y profesores en cuestión de tiempos y movimientos, ya que aprovecharon la flexibilidad de la modalidad virtual para continuar con la educación sin tener que trasladarse desde su lugar de origen diariamente como lo hacían antes, lo cual les permitió aprovechar al máximo su tiempo, cumplir con responsabilidades laborales y familiares, evitando el riesgo al que se someten por viajar en carretera todos los días, a fin de poder convertirse en profesionistas, la distribución en género no experimentó cambios.

### ***Diversidad geográfica y acceso a la educación***

La educación a distancia trasciende las fronteras geográficas, si bien somos una comunidad con una gran diversidad de ubicaciones geográficas de áreas rurales y urbanas. Estar en modalidad virtual atrajo a muchos aspirantes que estaban interesados en realizar trámites con esta modalidad en los diferentes programas educativos que se ofertan en el CUALTOS. Esto muestra el potencial de la educación virtual para ofrecer un mayor acceso a la educación superior.

### ***Formación académica y áreas de estudio***

En relación con la formación académica de los docentes de los programas educativos del CUALTOS, solo un 10% tenían experiencia previa en la enseñanza en línea, el 90% tuvo que aprender estrategias de enseñanza aprendizaje para la educación a distancia y adaptarse rápidamente a las diversas herramientas, programas y medios tecnológicos, ahora en su vida como docentes las tecnologías eran parte de su día a día.

A medida que se analizan estas características, surge la comprensión de que la educación a distancia puede actuar como un habilitador para aquellos que enfrentan barreras geográficas y responsabilidades personales. Estos hallazgos sientan las bases para un análisis más profundo de cómo estas características influyeron en la experiencia educativa y en la construcción de comunidades virtuales en el CUALTOS durante la pandemia.

### **Formación académica de los agentes institucionales**

La educación a distancia ha presentado desafíos significativos, pero también ha generado oportunidades para la innovación educativa. Los estudiantes y docentes del

CUALTOS han superado obstáculos como la brecha digital, la fatiga tecnológica y el aislamiento social. La vivencia forzada de esta nueva modalidad, generó un cambio en la formación de los docentes, el cual ha permitido a los profesores implementar mejores estrategias de enseñanza aprendizaje, dominando un gran número de herramientas digitales, que se han convertido en una herramienta fundamental para mejorar la experiencia de aprendizaje, potenciar la autonomía de los estudiantes e incrementando la productividad, así como desarrollar nuevas habilidades que les permitirá en un futuro incorporarse con más capacidad y seguridad al mundo laboral.

La transición a la educación a distancia durante la pandemia de Covid-19 no solo implicó un cambio en la modalidad de enseñanza, sino que también puso de manifiesto la importancia de la formación académica de los docentes y estudiantes en esta nueva dinámica educativa. En este apartado, se examina en detalle cómo la formación académica previa influyó en la adaptación y el éxito de los agentes institucionales en el entorno virtual.

### ***Formación y especialización de los docentes en educación a distancia***

La educación a distancia demanda habilidades pedagógicas y tecnológicas específicas. En este contexto, se analiza el nivel de educación y la especialización de los docentes del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) en relación con la enseñanza en línea. Solo un 10% de los profesores estaba relacionado con la educación a distancia, se habían ofertado algunos cursos de capacitación previos en tecnologías educativas, pero la mayoría de los profesores no contaba con la capacitación requerida para convertir sus cursos presenciales en cursos en línea tan apresuradamente, sin embargo, al identificar esta problemática, se comenzó a capacitar de forma intensiva a todos los docentes para que pudieran enfrentarse a este nuevo reto que parecía no tener fin, logrando dominar exitosamente las herramientas necesarias para la educación a distancia.

### ***Experiencia y competencia digital de los docentes***

La experiencia previa en la enseñanza en línea y la competencia digital se convirtieron en factores esenciales en la transición a la educación a distancia. De tal forma que la poca experiencia en la enseñanza virtual anterior a la pandemia impactó en la transición suave hacia esta modalidad. Sin embargo, la disposición de los docentes para adquirir nuevas habilidades digitales e interés por obtener las competencias necesarias

para dominar esta modalidad fueron punto medular para lograr que la formación académica de los programas educativos del CUALTOS tuviera éxito ante esta nueva realidad.

### ***Adaptación de los estudiantes a la educación a distancia***

Por otro lado, los estudiantes, aunque al principio renuentes, finalmente entendieron lo complejo de la situación que estaba afectando al mundo y que la salud era una cuestión prioritaria, tendiendo la disposición de continuar con su formación académica, adaptándose a los nuevos requisitos académicos de los programas educativos a distancia. Reconociendo los beneficios de experimentar la educación a distancia, así como el desarrollo de capacidades y habilidades que les permitió mejorar su proceso de aprendizaje, adoptando herramientas tecnológicas, gestionando el aprendizaje autónomo, siendo más responsables y organizados en sus tiempos.

### ***Formación académica como facilitadora de la adaptación***

Se revela la importancia de la formación académica y la experiencia en la adaptación a la educación a distancia, la capacitación en tecnologías para el aprendizaje educativo y en estrategias de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales, fueron factores clave que facilitaron una transición efectiva para los docentes. Asimismo, se evidencia cómo la formación académica y las habilidades previas influyeron en la capacidad de los estudiantes para asumir la responsabilidad de su aprendizaje en un entorno virtual.

La formación académica de los agentes institucionales jugó un papel fundamental en la transición exitosa a la educación a distancia en el CUALTOS. La especialización, la experiencia previa en la enseñanza virtual y la competencia digital emergieron como factores clave en la adaptabilidad y la calidad de la experiencia educativa en línea. La formación académica actuó como un facilitador tanto para los docentes como para los estudiantes en la gestión del aprendizaje autónomo y el aprovechamiento efectivo de las herramientas tecnológicas. Estos hallazgos subrayan la importancia de la preparación y el desarrollo continuo de habilidades digitales en el contexto educativo actual.

## **Percepción y autopercepción sobre el dominio de competencias digitales del agente educativo a distancia**

La rápida transición hacia la educación a distancia durante la pandemia de Covid-19 resaltó la importancia fundamental de las competencias digitales en el ámbito educativo. En este apartado, se examina cómo docentes y estudiantes del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) percibieron y auto percibieron su nivel de competencia digital antes y después de la transformación a la modalidad virtual. Además, se analiza cómo estas percepciones influyeron en su capacidad para adaptarse al nuevo entorno educativo y utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas disponibles.

Antes de la transición a la educación a distancia, la autopercepción de docentes y estudiantes sobre sus competencias digitales, la familiaridad con las herramientas digitales, la capacidad para navegar y utilizar plataformas en línea, y la confianza en la integración de tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, era deficiente en relación a lo que exige la educación a distancia sobre estas habilidades, al ser programas escolarizados y llevar a cabo la enseñanza tradicional, se limitaba el desarrollo de las habilidades y competencias digitales.

La implementación de la educación a distancia generó cambios significativos en la autopercepción de competencias digitales. A medida que docentes y estudiantes se adentraron en un entorno virtual más exigente, esta autopercepción evolucionó durante todo este tiempo, docentes y estudiantes recibieron capacitación intensiva en el uso de herramientas digitales y estrategias de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, lo que aumentó la confianza para seguir con su formación académica en la nueva modalidad, desarrollaron competencias que anteriormente no poseían, lo que generó una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La disposición para aprender y desarrollar nuevas competencias digitales fue un componente crítico para el éxito en la educación a distancia. Docentes y estudiantes se enfrentaron al desafío de adquirir habilidades tecnológicas adicionales para adaptarse al nuevo entorno. Se exploraron actitudes hacia la formación en tecnologías educativas y la voluntad de explorar nuevas herramientas digitales para mejorar la experiencia educativa.

La autopercepción de competencias digitales influyó en la adopción efectiva de herramientas y plataformas tecnológicas. Aquellos con una autopercepción más positiva estaban más dispuestos a experimentar con nuevas tecnologías y a aprovechar al máximo las oportunidades virtuales. Por otro lado, aquellos que percibían deficiencias en sus competencias digitales podían experimentar desafíos en la adaptación y en la adopción completa de las herramientas digitales.

La autopercepción sobre el dominio de competencias digitales desempeñó un papel crucial en la transición a la educación a distancia en el CUALTOS. Las percepciones de docentes y estudiantes sobre sus habilidades tecnológicas previas, así como su disposición para desarrollar nuevas competencias, influyeron en su adaptabilidad y éxito en el entorno virtual. Una autopercepción positiva se correlacionó con una mayor disposición para adoptar herramientas tecnológicas y aprovechar las oportunidades virtuales, mientras que una autopercepción menos positiva podría haber generado ciertas barreras en la adaptación. Estos hallazgos enfatizan la importancia de abordar la formación y el desarrollo de competencias digitales como un componente esencial en la educación a distancia y sugieren la necesidad de estrategias de apoyo para mejorar la confianza y habilidades tecnológicas de los agentes institucionales.

Aunque esta experiencia ha arrojado luz sobre varios aspectos importantes de la transición a la educación a distancia en el contexto de la pandemia de Covid-19, aún existen temáticas que representan una importante área de oportunidad para enriquecer y mejorar la práctica educativa en el futuro e incluso abonar al rediseño de los programas educativos para crear un perfil de egreso acorde a las necesidades de la educación actual, tales como:

- a) **Equidad y Acceso Tecnológico.** A medida que la educación a distancia continúa siendo una modalidad importante, es esencial profundizar en la comprensión de las disparidades en el acceso a recursos tecnológicos y a Internet. Investigaciones futuras pueden explorar estrategias innovadoras para abordar estas brechas y garantizar un acceso equitativo a la educación virtual.
- b) **Brecha Digital: Una Realidad Desigual.** La brecha digital se acentuó durante la pandemia, exponiendo desigualdades en el acceso a la tecnología y a Internet entre los estudiantes. A medida que las clases se trasladaron en línea, algunos es-

tudiantes enfrentaron dificultades para acceder a dispositivos adecuados y a una conexión estable, lo que afectó negativamente su participación en el aprendizaje.

- c) Impacto en el Aprendizaje Continuo. La falta de acceso tecnológico tuvo un impacto directo en la continuidad del aprendizaje. Los estudiantes que no tenían acceso a dispositivos o conexión a Internet se enfrentaron a desafíos para asistir a clases virtuales, participar en discusiones en línea y entregar tareas. Esto resultó en una posible disminución en la comprensión del contenido del curso y en el compromiso académico.
- d) Desigualdades Socioeconómicas. La brecha digital exacerbó las desigualdades socioeconómicas existentes, ya que los estudiantes de familias de bajos ingresos fueron los más afectados. La falta de acceso a la tecnología no sólo limitó su educación, sino que también impactó su bienestar emocional al sentirse desconectados y marginados.
- e) Oportunidades de Intervención. A pesar de los desafíos, la pandemia también destacó oportunidades para abordar la equidad y el acceso tecnológico en la educación. La inversión en infraestructura digital, la distribución de dispositivos a estudiantes necesitados y la implementación de programas de acceso a Internet son pasos fundamentales para reducir la brecha digital.
- f) Modelos Híbridos de Aprendizaje. La pandemia motivó a muchas instituciones a explorar modelos híbridos de aprendizaje, que combinan la enseñanza en línea y en persona. Esto puede brindar a los estudiantes la flexibilidad de acceder a contenido en línea mientras se benefician de la interacción presencial con docentes y compañeros.
- g) Formación Tecnológica. La formación en competencias tecnológicas se convierte en una herramienta esencial para los estudiantes. Proporcionar capacitación en el uso de herramientas digitales y tecnológicas puede nivelar el campo de juego y empoderar a los estudiantes para enfrentar los desafíos digitales.
- h) Diseño de Cursos en Línea. Examinar cómo diseñar cursos en línea efectivos que sean inclusivos y comprometan a los estudiantes en entornos virtuales es una dirección clave. Investigaciones podrían centrarse en estrategias de diseño



curricular, interacción estudiante-profesor y métodos de evaluación adaptados a la educación a distancia.

- i) Formación Docente Continua. Profundizar en las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes en tecnologías educativas es crucial. Se puede investigar cómo diseñar programas de formación efectivos que ayuden a los educadores a mejorar sus competencias digitales y su capacidad para ofrecer una enseñanza en línea de alta calidad.
- j) Aprendizaje Autónomo y Motivación. Explorar cómo fomentar el aprendizaje autónomo y la motivación de los estudiantes en entornos virtuales es un campo prometedor. Investigaciones podrían examinar estrategias para mantener la participación, la interacción y el sentido de comunidad en línea.
- k) Evaluación de Impacto. Realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de la educación a distancia en el rendimiento académico, el bienestar estudiantil y la adquisición de habilidades. Estos estudios podrían ayudar a identificar las fortalezas y desafíos a largo plazo de la modalidad virtual.
- l) Tecnologías Emergentes. Investigar cómo las tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la inteligencia artificial y la analítica de datos, pueden mejorar la experiencia educativa en línea y brindar nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje.
- m) Enfoque Interdisciplinario. Examinar la educación a distancia desde una perspectiva interdisciplinaria, involucrando a expertos en pedagogía, tecnología, psicología y otras disciplinas, puede enriquecer nuestra comprensión global de cómo optimizar esta modalidad educativa.

Investigaciones futuras en estas áreas contribuirán a perfeccionar la educación a distancia y a desarrollar enfoques más efectivos y adaptativos para garantizar un acceso equitativo a la educación en cualquier circunstancia. La pandemia ha acelerado la adopción de la educación en línea, y la investigación continuará desempeñando un papel vital en la mejora continua de esta modalidad educativa en evolución.

El análisis exhaustivo de los perfiles de estudiantes y docentes del Centro Univer-

sitario de los Altos (CUALTOS) durante la transición a la educación a distancia permitió analizar los diversos aspectos cruciales de esta modalidad educativa en el contexto de la pandemia de Covid-19, identificando las ventajas económicas, sociales, tecnológicas y educativas que impactan en la formación del estudiante y su entorno educativo. Así mismo, se identificaron diversas áreas de oportunidad para abordar desafíos y optimizar la educación a distancia de manera más efectiva y equitativa.

Una de las áreas más destacadas es la equidad y el acceso tecnológico. A medida que la educación a distancia se consolida como una modalidad educativa clave, es esencial abordar las disparidades en el acceso a recursos tecnológicos y a Internet, explorar estrategias innovadoras para superar estas barreras y garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para participar en experiencias de aprendizaje virtuales de alta calidad.

El diseño de cursos en línea también emerge como un aspecto fundamental a mejorar. La creación de cursos en línea inclusivos y comprometedores requiere una comprensión profunda de cómo diseñar contenido efectivo y cómo fomentar la interacción entre estudiantes y profesores en entornos virtuales. Desarrollar estrategias de diseño curricular que se adapten a la educación a distancia, al igual que en explorar métodos de evaluación y técnicas de retroalimentación que promuevan el aprendizaje significativo.

La formación docente continua se revela como un pilar crucial para el éxito de la educación a distancia. Detectar las necesidades de desarrollo profesional de los docentes en tecnologías educativas y diseñar programas efectivos de capacitación que les permitan mejorar sus competencias digitales y su capacidad para brindar una enseñanza en línea de alta calidad, serán de gran importancia para garantizar la calidad educativa. Estos programas podrían abordar tanto las habilidades técnicas como las estrategias pedagógicas adaptadas al entorno virtual.

El fomento del aprendizaje autónomo y la motivación de los estudiantes en entornos virtuales se presenta como área de oportunidad en la que se deberá de poner especial atención. Estrategias que mantengan la participación, la interacción y un sentido de comunidad en línea pueden mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje. Investigar cómo diseñar entornos virtuales que fomenten la autodirección y la motivación podría contribuir a un aprendizaje más efectivo y satisfactorio.

La evaluación de impacto a largo plazo de la educación a distancia es otra área de oportunidad relevante, ya que podría proporcionar información valiosa sobre cómo esta modalidad afecta el rendimiento académico, el bienestar estudiantil y la adquisición de habilidades a lo largo del tiempo. Identificar las fortalezas y desafíos sostenidos a lo largo de la educación a distancia ayudaría a informar las decisiones y políticas educativas.

La investigación sobre tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la inteligencia artificial y la analítica de datos, también tiene un potencial significativo para transformar la educación en línea. Explorar cómo estas tecnologías pueden mejorar la experiencia educativa y brindar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje puede abrir nuevas posibilidades para la educación a distancia.

Finalmente, un enfoque interdisciplinario en la educación a distancia puede enriquecer nuestra comprensión global de cómo optimizar esta modalidad. Involucrar a expertos de diferentes disciplinas, como pedagogía, tecnología y psicología, puede aportar perspectivas diversas y enriquecedoras para abordar los desafíos y oportunidades de la educación en línea.

## **Conclusiones**

La irrupción global de la pandemia de Covid-19 tuvo un impacto significativo en el sector educativo, llevando a instituciones de todo el mundo, incluido el Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), a realizar una transición rápida hacia la educación a distancia.

En el ámbito estudiantil, se han identificado desafíos únicos relacionados con la transición a la educación a distancia. Las diferencias en la accesibilidad a recursos tecnológicos y a Internet han generado disparidades en el acceso al aprendizaje virtual. Además, las preferencias por diferentes modalidades de enseñanza virtual han demostrado la necesidad de enfoques flexibles y adaptativos para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes.

Respecta a los docentes, se ha destacado la importancia de la formación en tecnologías educativas para facilitar una enseñanza efectiva en línea. Las estrategias de adaptación utilizadas por los docentes han sido fundamentales para mantener la calidad del aprendizaje y se ha enfatizado la necesidad de un apoyo institucional sólido para garantizar una transición exitosa a la educación a distancia.

En relación al perfil de estudiantes y docentes del CUALTOS durante la educación a distancia en la pandemia, se destaca la importancia de abordar las brechas tecnológicas y de capacitación para lograr una educación inclusiva y equitativa. Además, el tener mayor capacidad para guiar futuras estrategias en la implementación de modalidades de educación a distancia y en la gestión de crisis educativas.

La experiencia del CUALTOS en su transición a la educación a distancia durante la pandemia de Covid-19 ha demostrado que la integración de tecnologías digitales puede abrir nuevas dimensiones en la educación superior, así como enfrentar crisis y transformar la educación para garantizar un aprendizaje significativo y de calidad en cualquier contexto.

La necesidad de desarrollar competencias digitales se ha convertido en una prioridad y las mejores prácticas desarrolladas a lo largo de este período ofrecen valiosas lecciones para el futuro. La posibilidad de programas educativos híbridos y la inclusión de materias virtuales en los planes de estudio representan oportunidades emocionantes para transformar la educación del CUALTOS en los años venideros, mejorando la calidad de sus programas educativos, ya que se estaría combinando lo mejor de la educación presencial y en línea, brindando mayor flexibilidad para atender las clases, permitiéndoles equilibrar con mayor facilidad todas sus responsabilidades, fortalecer su autonomía generando un mayor aprovechamiento de sus tiempos en su formación académica y centrado a las nuevas necesidades del estudiante.

De igual manera, llevar a cabo la educación híbrida les permitiría mantener canales de comunicación directa, aunque utilicen plataformas virtuales, resolviendo las situaciones académicas o administrativas que se les presenten, además de generar ahorros significativos a los estudiantes en lo relacionado con su formación académica, transportation, alimentación, compra de materiales, vivienda, lo cual permitiría que estudiantes de bajos recursos puedan contar con el tiempo para trabajar y estudiar al mismo tiempo, obteniendo así la oportunidad de tener acceso a una Educación Superior en la Región Altos Sur de Jalisco.

La pandemia expuso la urgente necesidad de abordar la equidad y el acceso tecnológico en la educación. A medida que avanzamos, es fundamental implementar estrategias que garanticen que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para

aprender, independientemente de su situación socioeconómica. La inversión en tecnología, la formación y la creación de modelos de aprendizaje inclusivos son pasos esenciales para construir un futuro educativo más equitativo y accesible para todos.

## Referencias

- Aburto Jarquín, P. A. (2020). El rol del profesor universitario en el siglo XXI, ¿es necesario de cambios en su actuación como docente- tutor-investigador? *Revista Compromiso Social*, No. 3. <https://camjol.info/index.php/recoso/article/view/13433>
- Astudillo Torres, M.P. y Chévez Ponce, F. (2021). Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 24. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/465391>
- Apaza Mayta, D. E. (2022). Competencias digitales docentes y el proceso de enseñanza aprendizaje con modalidad B-learning. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, No. 24. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/535>
- Colina Rojas, F. A. (2023). Perfil del estudiante universitario post pandemia en un entorno educativo híbrido. *Fronteras en ciencias de la educación*, No. 1. <https://fronterasdelasociedad.com/index.php/Inicio/article/view/122>
- Delgado, P. (2021). Los estudiantes universitarios están exhaustos emocionalmente y necesitan ayuda. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudiantes-universitarios-salud-mental-en-cuesta/#:~:text=De%20los%20participantes%2C%20m%C3%A1s%20del,un%2020%20%25%20se%20siente%20desesperado.>
- Freixa, M., Llanes, J., y Venceslao, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). (2021). El estudiante universitario, eterno desconocido. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 3. <https://www.redalyc.org/journal/270/27066944013/27066944013.pdf>
- INFOBAE. (2023). Las dificultades tecnológicas en las clases a distancia y los maestros: así lo superó este docente. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/23/las-dificultades-tecnologicas-en-las-clases-a-distancia-y-los-maestros-asi-lo-supero-este-docente/>.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., y Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 237–255. <https://doi.org/10.6018/RIE.463811>
- Martínez González, J. A. (2023, Agosto). El nuevo rol del profesor en la Educación Superior. *Revista Cognición*, No. 27. <http://www.cognicion.net/images/articulos/Cog27/27-el-nuevo-rol-del-profesor-en-la-educacion-superior.pdf>

- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey Bass. San Francisco, CA. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2631333](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2631333)
- Padilla Escobedo, J. C., y Ayala Jiménez, G. G. (2021). Competencias digitales en profesores de educación superior de Iberoamérica: una revisión sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, No. 23. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1096/3317>
- Piza B., N. D., Amaiquema M., F. A: y Beltrán B., G. E. (2 de diciembre de 2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado* [online]. 2019, vol.15, n.70, pp.455-459. Epub 02-Dic-2019. ISSN 2519-7320. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1990-86442019000500455](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442019000500455)
- Posso Pacheco, R. J. (2022). El rol del docente en el contexto universitario: una visión post pandemia. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, No. 2. <https://revista-mentor.ec/index.php/mentor/article/view/3357>
- Quintero, L. (28 de abril de 2021). 65% de los mexicanos tuvo afectaciones laborales y económicas por la crisis del COVID: OCDE. *El Heraldo de México*. <https://heraldodemexico.com.mx/economia/2021/4/28/65-de-los-mexicanos-tuvo-afectaciones-laborales-economicas-por-la-crisis-de-covid-ocde-290061.html>.
- Reza, G. (15 de marzo de 2020). Alfaro anuncia suspensión de clases a partir del martes por el Covid-19. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2020/3/15/alfaro-anuncia-suspension-de-clases-partir-del-martes-por-el-covid-19-239899.html>.
- Rossette Garcia, J. y Sánchez Márquez, W. (2022). Los Estudiantes De Nivel Superior Y Riesgos Post Pandemia. *Archivos De Medicina, Salud Y Educación Médica*, No. 1. <https://archivos-demedicina.uat.edu.mx/index.php/nuevo/article/view/24>
- Sáiz-Manzanares, M. C., Casanova, J. R., Lencastre, J. A., Almeida, L., y Martín-Antón, L. J. (2022). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. *Comunicar*, 30(70), 31–40. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>
- Sánchez Olavarría, C. y Carrasco Lozano, M. E. E. (2020). Competencias digitales en educación superior. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, No. 1. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/16944/20624>
- Serrano, H. (23 de marzo de 2020). El impacto social del coronavirus. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/hector-serrano/el-impacto-social-del-coronavirus/>.
- Servín, A. y Ortega, P. (30 de junio de 2020). Los retos que enfrenta la educación ante la pandemia. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/gestion/Los-retos-que-enfrenta-la-educacion-ante-la-pandemia-20200630-0039.html>
- Torres Flórez, D., Gazca Herrera, L. A. y Castro Garzón, H. (2021). Competencias digitales en la educación superior Colombia – México en tiempos de la COVID-19, *facultades económico-administrativas*. <http://www.scielo.org.co/pdf/seec/v24n56/2248-4345-seec-24-56-125.pdf>

- UNICEF. (2020). Educación a distancia en tiempos del COVID-19. *Juega y aprende con tus hijos e hijas en tiempos de COVID-19*. <https://www.unicef.org/mexico/educación-en-tiempos-de-covid-19>.
- Villa, F. G., Litago, J. D. U., y Sánchez-Fdez, A. (2020). Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the covid-19 pandemic. *Revista Latina de Comunicación Social*, 2020(78), 99–119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Zaragoza Orozco, C. (2022, Agosto). El rol del docente en el modelo híbrido de educación superior en el contexto post-pandemia. *Experiencias Educativas*, No. 8. <https://revista.ilce.edu.mx/index.php/experiencias-educativas/330-el-rol-del-docente-en-el-modelo-hibrido-de-educacion-superior-en-el-contexto-post-pandemia>

# Capítulo 15

## Implementación del Diplomado en Transformación Digital Empresarial y la Reducción de Brechas Digitales

Mtro. Francisco Naranjo Aguirre<sup>30</sup>

Dr. Víctor Andrés Gaber Bustillos<sup>31</sup>

Mtra. Karina Vázquez Jiménez<sup>32</sup>

Mtro. Fernando Aarón Pérez Zetina<sup>33</sup>

Mtra. Angélica Mata Cárdenas<sup>34</sup>

### Resumen

El objetivo del presente artículo es compartir y documentar las experiencias que se tuvieron en la planeación, implementación y evaluación del diplomado “Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales” en las dos ediciones realizadas. Este programa de educación continua ha contado con la participación de más de 100 profesionales pertenecientes a las principales ciudades de Quintana Roo y se ha realizado en la modalidad a distancia. El capítulo se divide en siete secciones: se inicia con una descripción de las políticas institucionales y la legislación universitaria. Después con la organización del diplomado. En la tercera y cuarta parte se desarrollan los contenidos teóricos y las estadísticas de los estudiantes y profesores involucrados. En la sexta sección, se

---

<sup>30</sup>Maestro en Innovación y Gestión del Aprendizaje. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
[francisco.naranjo@uqroo.edu.mx](mailto:francisco.naranjo@uqroo.edu.mx) / <https://orcid.org/0000-0002-0399-9783>

<sup>31</sup>Doctor en Administración y Desarrollo Empresarial. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
<https://orcid.org/0000-0003-0003-8175>

<sup>32</sup>Maestra en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
[karina.vazquez@uqroo.edu.mx](mailto:karina.vazquez@uqroo.edu.mx) / <https://orcid.org/0009-0003-4138-2447>

<sup>33</sup>Maestro en Ciencias del Lenguaje. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
[fernando.perez@uqroo.edu.mx](mailto:fernando.perez@uqroo.edu.mx) / <https://orcid.org/0009-0001-2597-6785>

<sup>34</sup>Maestra en Administración de Negocios. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
[angelica.mata@uqroo.edu.mx](mailto:angelica.mata@uqroo.edu.mx) / <https://orcid.org/0009-0003-6352-5656>



presentan los indicadores de titulación. Para finalizar, se concluye que el Diplomado “Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales”, es una respuesta adecuada a las demandas digitales que enfrentan las organizaciones en la actualidad y es una opción viable para la titulación de los estudiantes ya que el 99% de quienes lo tomaron, lograron titularse por esta vía.

**Palabras clave:** Educación a distancia, Diplomado, Transformación digital, Innovación.

### **Introducción**

En sus diferentes modalidades, la educación a distancia se convirtió en uno de los elementos que la pandemia del COVID-19 impulsó alrededor del mundo en la Nueva Normalidad. Al igual que en otros niveles educativos, las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieron que trasladar de forma emergente sus actividades, planes de estudio y procesos administrativos. En particular, se tuvo que ajustar el modelo educativo cuya filosofía sustenta su desarrollo bajo la forma presencial, donde prevalece el contacto “cara a cara” entre el personal docente y el estudiantado, hacia un modelo de educación a distancia que lleva consigo una serie de limitaciones para su implementación y otros importantes beneficios (Umaña-Mata, 2020).

La educación a distancia representa un enfoque educativo mediado por tecnologías, con el propósito de fomentar el aprendizaje sin restricciones de lugar, tiempo, ocupación o edad para aquellos interesados en continuar su educación. Esta forma de aprendizaje ha cobrado una relevancia significativa en tiempos recientes, ya que abarca una amplia y compleja gama de áreas que incluyen la pedagogía, tecnología, estructura organizativa, el ámbito legal, el aspecto económico, los recursos de enseñanza, los sistemas de evaluación y los procedimientos de certificación (García, 2018).

En el contexto mexicano, la educación a distancia se manifiesta en la escena social después de la fundación del Instituto de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1944. Su impulso se vio en el surgimiento de las escuelas telesecundarias en 1968; el nacimiento del Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1972; la fundación del Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional en 1974; el lanzamiento del Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial y del Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia del Colegio de Bachilleres en 1976; la conformación de la Comisión de Sistemas Abiertos de Educación en 1988 y de la Comisión

Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD) en 1990 (Zubieta y Rama, 2015).

Independientemente de la evolución que ha tenido a través del tiempo, la educación a distancia presenta algunas características imprescindibles. Para Jaime y Groult (2022) es una modalidad, método o sistema de educación que no hace indispensable la presencia física de los docentes y los estudiantes para la interacción y comunicación, pues se centra en el estudio independiente y la autodirección.

La educación a distancia implica una conexión educativa que abarca múltiples elementos, donde el papel del profesor adquiere una nueva función al utilizar recursos tecnológicos para atender las necesidades de aprendizaje del estudiante. Los beneficios radican en el acceso a las informaciones, videos, lecturas en línea, entre otros (Quinto-Román, 2022).

Según Juca (2018), la educación a distancia se lleva a cabo en un lugar distinto al de la adquisición de conocimiento, lo cual demanda el uso de comunicación a través de tecnologías y una organización institucional particular. La modalidad educativa a distancia transforma los modelos convencionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el profesor como para el alumno. No hay coincidencia física en cuanto al lugar y al momento, lo que exige una mayor autonomía y autorregulación por parte del alumno.

Considerando estos planteamientos, en el periodo de otoño 2021, en la División de Administración Turística y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO) se desarrolló el Diplomado en Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales edición 2021 y posteriormente, en el siguiente año, 2022, se llevó a cabo la segunda edición. Las razones de este programa obedecen a dos motivaciones principales: primero, crear una oferta educativa que permitiera abordar los temas de la transformación digital en las áreas de la mercadotecnia, los negocios y el turismo, así como generar un programa que coadyuve a la titulación de los egresados de la división académica.

El objetivo del presente artículo es compartir y documentar las experiencias que se tuvieron en la planeación, implementación y evaluación del diplomado en sus dos ediciones. Esto con la finalidad de socializar con otras Instituciones Estatales los mecanismos a

seguir, las reflexiones del comité organizador y establecer los aspectos a considerar para alcanzar el éxito de este tipo de programas.

El capítulo se divide en siete secciones: primero iniciamos con una descripción de las políticas institucionales y la legislación universitaria que posibilitaron la creación del diplomado. En una segunda, hace mención de los actores clave y organizadores del proyecto. En la tercera parte se desarrollan los contenidos teóricos de donde surgió el programa. En la cuarta sección se abordan los contenidos teóricos que sustentan el programa. En la quinta parte presentamos la radiografía de quienes fueron los estudiantes y profesores que trabajaron. Y, en la sexta sección, presentamos los resultados logrados y la evaluación que se recibió por parte del alumnado. Por último, concluimos el trabajo con algunas reflexiones sobre la importancia de impulsar esta vía para la titulación de un trabajo.

### **Políticas institucionales y legislación universitaria, contexto institucional**

El 24 de mayo de 1991 se firmó el Decreto de Creación de la Universidad Autónoma de Quintana Roo (UQROO). Posteriormente, en septiembre del mismo año se iniciaron actividades en la unidad académica de Chetumal. Siete años después, el 28 de agosto de 1998 inició clases la primera generación en el Campus Cozumel; en el marco de la celebración del décimo octavo aniversario de la UQROO. Se ampliaron los horizontes con la creación de la Unidad Académica Playa del Carmen siendo formalmente el primer día de clases el 31 de agosto de 2009 (Universidad de Quintana Roo, 2017).

Por otra parte, en octubre de 2010 se inauguró el moderno edificio de la División Ciencias de la Salud con la finalidad de coadyuvar con la demanda de salud de los quintanarroenses. Con 23 años de antigüedad y experiencia se decidió crear una unidad académica en Cancún, la ciudad más grande del estado, iniciando actividades el 21 de agosto de 2015. Con el compromiso continuo de cubrir la demanda educativa en toda la entidad, el 12 de mayo de 2023 inicia actividades el Campus Felipe Carrillo Puerto (Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, 2017).

A 30 años de su creación, la máxima casa de estudios de la entidad logra la Autonomía, la cual fue aprobada por unanimidad de las y los diputados de la decimosexta Legislatura del Congreso de Quintana Roo. Actualmente la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo oferta 20 licenciaturas y 12 posgrados, entre otros servicios.

El Modelo Educativo de la UQROO es por competencias y basado en enfoque socioformativo estructurado mediante: pilares, andamiaje y ejes; para efectos de este trabajo, se hace referencia a los tres ejes; el primero es relativo al proceso de enseñanza aprendizaje, el segundo se refiere a los escenarios de aprendizaje y el tercero se enfoca en la relación docente-estudiante-contenido; de manera particular, el proceso de enseñanza aprendizaje debe asegurar que la comunidad estudiantil genere las competencias en los cinco pilares de la educación, siendo uno de estos la digitalización (Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, 2021).

En relación con la educación a distancia, la Dirección General de Innovación Educativa, a través del Departamento de Innovación Didáctica de la UQROO, organiza e implementa acciones formativas para desarrollar y fortalecer el talento digital de facilitadores y estudiantes de los programas en línea: cursos, talleres, diplomados y eventos académicos. En el portal de la universidad se especifica que las competencias digitales pueden desarrollarse en tres modalidades: síncronas, asíncronas y autogestivas.

Las sesiones síncronas se refieren a la impartición de sesiones de aprendizaje en tiempo real bajo la conducción de un facilitador, y se realizan actividades en plataforma; las asíncronas ofrecen aulas grabadas con contenidos en plataforma y actividades independientes con el acompañamiento y retroalimentación del facilitador; mientras que en las autogestivas el estudiantado realiza actividades a su ritmo, sin necesitar del facilitador, se dispone de los materiales en la plataforma y las actividades son independientes (Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, 2023).

A partir de enero del año 2022 a través de UQROO Virtual se ofertan tres programas académicos en línea, modalidad no escolarizada: Licenciatura en Educación, Licenciatura en Derecho y Licenciatura en Gobierno y Gestión Pública, estas se cursan en un mínimo de tres años divididos en nueve cuatrimestres.

El H. Consejo Universitario en sesión ordinaria del 11 de mayo de 2023 aprueba el Reglamento de Estudios de Educación en Línea de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2022). Modelo Educativo y Modelo Académico, en el Título Sexto – De la Organización Académica, Capítulo I – Actividades Académicas, Artículos 74, 75 y 76, del documento se especifica que los cursos del Programa Universitario de Educación en Línea se registrarán por las convocatorias que emita la Universidad y que este ofrece los si-

guientes niveles de estudio: Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado, así como: Educación continua, diplomados y cursos cortos.

Es importante mencionar, que el diplomado en línea de Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales se diseñó y autorizó por el Consejo Divisional en el año 2021, por lo que aún no se contaba con los lineamientos del reglamento mencionado anteriormente.

En otro sentido, se hace referencia a la reglamentación institucional que motivó la creación del diplomado, este se concibió como una opción de titulación con la finalidad de mejorar los índices de las tres carreras vigentes de la División de Administración Turística y Mercadotecnia: Mercadotecnia y Negocios, Administración Hotelera e Ingeniería Empresarial. Además, se incluyeron estudiantes del programa de Sistemas Comerciales, mismo que se encuentra en liquidación debido a la pertinencia académica.

El egreso exitoso del estudiantado se concreta con la titulación, por esto, la UQROO dispone de 12 modalidades para este fin, de las cuales diez aplican a los programas educativos de la DATM, estas se regulan mediante dos documentos institucionales: el Reglamento de Titulación (2022) y Requisitos y Procedimientos de Titulación (2022); en el Título Segundo – Modalidades de Titulación, Capítulo IV – Por Diplomado Institucional, Artículo 13, se define que se otorgará el título profesional al egresado que “curse y apruebe un diplomado, que imparta la Universidad para tal efecto. El diplomado deberá estar orientado a ampliar y/o profundizar en un área del conocimiento afín al contenido del plan de estudios del programa educativo que corresponda...” (Universidad Autónoma de Quintana Roo, 2022, p. 7).

### **Génesis, origen y pioneros de la educación a distancia en universidades públicas estatales**

En el 2021, se identificó un área de oportunidad en la División de Administración Turística y Mercadotecnia (DATM), que era crear un diplomado para la transformación digital en tres áreas profesionales: mercadotecnia, negocios y organizaciones. Además, esto impulsaría las titulaciones y la profesionalización de egresados que demandaban estas áreas de conocimiento.

Fue así como se realizó el proceso para crear el diplomado “Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales” en su modalidad a distancia. El programa se abrió al público y se ofertó para los estudiantes egresados con sus créditos cursados de la DATM como una opción de titulación, específicamente, para los programas educativos de Mercadotecnia y Negocios, Administración Hotelera e Ingeniería Empresarial.

Además, se incluyeron estudiantes del programa de Sistemas Comerciales, mismo, que se encuentra en estado de liquidación en la universidad. Esto también abre las posibilidades para que egresados de años anteriores de esta carrera que no hubieran podido titularse, lo hicieran por medio de diplomado institucional, además de recibir una actualización de su carrera en el mundo digital. Con estas carreras se abrió la posibilidad de contar con la representación de cuatro campus universitarios distribuidos a lo largo del territorio de Quintana Roo: Chetumal, Cancún, Playa del Carme y Cozumel.

Se tomó la decisión de impartir el diplomado de manera totalmente a distancia por dos razones: la primera obedeció a que la primera edición (2021) se llevó a cabo durante el confinamiento ocasionado por la pandemia por COVID-19; la segunda causa era que los aspirantes podrían residir en diferentes ciudades de Quintana Roo sin necesidad de trasladarse a un lugar específico o espacio universitario.

Se decidió que las clases se impartirían a través de la plataforma Teams, siendo esta una herramienta de software incluido en el licenciamiento institucional de Microsoft. Además, es una plataforma muy completa que facilitaba el acceso al curso del diplomado por medio de una computadora, tableta o dispositivo móvil, lo que permitía mayor accesibilidad para los estudiantes sin necesidad de estar sentados frente a un equipo de cómputo.

Para la educación superior, Microsoft Teams facilita tres actividades académicas: la colaboración de manera fácil, permite reunirse y chatear para tareas grupales y la colaboración en tiempo real con archivos de Word, Excel y PowerPoint; el aprendizaje desde cualquier lugar, ya que está disponible en cualquier dispositivo y se pueden grabar las clases para que las y los estudiantes las revisen a su propio ritmo; y el apoyo al progreso del estudiantado, da seguimiento del progreso de la clase lo que ayuda al profesorado a identificar estudiantes en riesgo y tomar medidas para mejorar los resultados (Microsoft Teams, 2023).

La coordinación del diplomado se realizó desde el Programa Educativo de Mercadotecnia y Negocios Campus Cancún, debido a que era la licenciatura que mayor interés manifestó en cursar estos temas y con alumnos que solicitaron titularse por esta vía. La coordinación del diplomado consiste en un equipo de tres personas: la persona que se encarga de la coordinación académica, una persona que se encarga de la coordinación operativa y un enlace académico, quien se encarga de todas las interacciones con aspirantes, estudiantes y egresados del diplomado. Como consecuencia, las labores administrativas del diplomado, tales como el procesamiento de los expedientes digitales, recibo de pagos y resolución de dudas, se centralizaron en el campus Cancún.

Se determinó que el objetivo del diplomado sería: integrar las herramientas, estrategias y metodologías para el diseño de productos o servicios mercadológicos en el mundo digital que ayuden al profesionista a alcanzar los objetivos de una empresa, organización o emprendimiento. Además, que, a nivel estatal, no se identificó a alguna institución que ofreciera un curso parecido de educación continua: en el que se mezclara transformación digital, marketing y creación de productos.

El diplomado se enfoca en construir competencias en los profesionistas y emprendedores que deseen innovar en los modelos y procesos de las organizaciones y negocios, desarrollando un plan de marketing digital estratégico que les permita alcanzar sus objetivos y posicionar a la marca. Por tanto, se basa en aplicación de metodologías ágiles e interacción con plataformas tecnológicas de información y comunicación, que permiten el alcance de objetivos estratégicos de las organizaciones, definiendo a la audiencia ideal por medio de un producto mínimo viable.

Para lograr estos planteamientos se determinaron seis módulos que tendrían una orientación teórica y práctica, además de considerar el trabajo independiente que los estudiantes deberían involucrar para lograr los conocimientos (Véase tabla 1). Todos estos módulos están relacionados con el fin de que los alumnos no solo crearán soluciones independientes, sino que al terminar el diplomado, pudieran crear una solución integral de mercadotecnia y transformación digital.

**Tabla 1***Programa del diplomado Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales*

Módulo	Temática	Horas			Total
		Teoría	Práctica	Trabajo independiente	
1	Organizaciones esbeltas y el cambio organizacional.	5 horas	5 horas	10 horas	20 horas
2	Transformación digital para la empresa	5 horas	5 horas	10 horas	20 horas
3	Marketing digital	5 horas	5 horas	10 horas	20 horas
4	Publicidad estratégica	5 horas	5 horas	10 horas	20 horas
5	Marketing de contenidos	5 horas	5 horas	10 horas	20 horas
6	Recursos tecnológicos para la creación de contenido	5 horas	5 horas	10 horas	20 horas

*Nota.* Elaboración propia

La oferta de diplomados en línea se fundamenta con diferentes Reglamentos de la UQROO. El Reglamento de Estudios de Educación en línea de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2022) aprobado por el H. Consejo Universitario de la UQROO el 11 de mayo de 2023, en el Título Primero – Disposiciones Generales, Capítulo Único - Del Objeto y Ámbito de Aplicación, Artículo 4 se define que la Modalidad en Línea “...el aprendizaje que promueve el desarrollo autónomo de la o del estudiante, con un proceso mediado por las tecnologías de información y comunicación... que permiten a los diferentes actores, formar y actualizar las competencias necesarias para afrontar el contexto profesional...” (p. 5).

Por otra parte, el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2022), en capítulo IV, se indica que el Diplomado institucional “...deberá estar orientado a ampliar y/o profundizar en un área del conocimiento afín al contenido del plan de estudios del programa educativo que corresponda. Para su creación, actualización y cancelación, deberá ser dictaminado por el Consejo de División, aprobado por el Consejo Académico de Unidad respectivos y turnado al Consejo Universitario para su conocimiento”. (p.7)



Asimismo, el reglamento de Requisitos y Procedimientos de Titulación señala que el total de horas mínimas son 120, para las modalidades (ya sea presencial o en línea), y que el desarrollo de actividades tiene que concluir con una evaluación y evidencia suficiente de los conocimientos y habilidades desarrollados durante el curso del diplomado.

Para crear el diplomado nos basamos en la metodología de Innovación Educativa que propone Burgos y Lozano (2015). Este proceso consiste en cinco pasos principales para que una idea de innovación se convierta en una realidad aceptada dentro de una organización educativa: propuestas, diseño y desarrollo, incubación, promoción y transferencia. Es necesario señalar, que este proceso se diseñó a partir de la segunda edición, luego de las experiencias vividas en la primera vez que se impartió el diplomado y tomando en cuenta las áreas de oportunidad.

Hasta ahora, se ha descrito el proceso de la primera fase (propuestas), las cuales consistieron en generación de ideas, investigación, práctica laboral que demandan los alumnos y viabilidad y pertinencia por parte de la academia abordando los temas. Posteriormente, se realizó el diseño y desarrollo del diplomado, apegándonos a la legislación universitaria, con las herramientas (Microsoft 365) con las que la institución cuenta.

Para la Incubación, la tercera fase, se realizó la implementación de lo planeado por la academia de Mercadotecnia y Negocios para el diplomado. Por último, la implementación del diplomado se realizó por etapas que permitieron gestionar todas las actividades de manera eficiente.

### **Promoción y registro del diplomado**

En cuanto al procedimiento para la promoción, registro de participantes y desarrollo del diplomado se siguen las siguientes etapas.

*Etapas 1. Pre-Registro.* Para ambas ediciones la promoción inició a través de los canales institucionales de la universidad: en la figura 1 se generó un cartel con un formulario de pre-registro que se difunde en las cuentas de redes sociales, sitio web y el envío de correo masivo. Posteriormente se comunica por correo electrónico a los responsables de los programas educativos de los diferentes campus sobre la apertura del programa. Por último, se comparte de manera directa en los grupos de Teams o Whats App con la generación que recién ha egresado y con alumnos que pudieran estar interesados.

Las herramientas de comunicación y redes sociales son muy importantes para tener éxito en los programas de educación continua. El coordinador operativo y el enlace se encargan de dar seguimiento a cada interesado para que pueda inscribirse sin problemas al diplomado.

Figura 1

Cartel promocional del diplomado Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales” en su modalidad a distancia

DIPLOMADO EN MARKETING e INNOVACIÓN DE NEGOCIOS EN PLATAFORMAS DIGITALES

DIRIGIDO A: EGRESADOS DE LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN HOTELERA, SISTEMAS COMERCIALES, MERCADOTECNIA Y NEGOCIOS e INGENIERÍA EMPRESARIAL.

120 horas  
Modalidad Virtual

SEPTIEMBRE A DICIEMBRE DE 2022

OBJETIVO:  
Integrar las herramientas, estrategias y metodologías para el diseño de productos o servicios mercadológicos en el mundo digital que ayuden al profesionalista a alcanzar los objetivos de una empresa o emprendimiento.

El diplomado se enfoca en construir competencias en los profesionales y emprendedores que deseen innovar en los modelos y procesos de las organizaciones y negocios, desarrollando un plan de marketing digital estratégico que les permita alcanzar sus objetivos y posicionar a la marca. Por tanto, se basa en aplicación de metodologías ágiles e interacción con plataformas tecnológicas de información y comunicación, que permitan el alcance de objetivos estratégicos de las organizaciones, definiendo a la audiencia ideal por medio de un PMV.

6 MÓDULOS

- MÓDULO 1 Organizaciones esbeltas y el cambio organizacional
- MÓDULO 2 Transformación digital para empresas
- MÓDULO 3 Marketing digital
- MÓDULO 4 Publicidad Estratégica
- MÓDULO 5 Marketing de contenido
- MÓDULO 6 Recursos Tecnológicos para la creación de contenido

DATOS PARA REGISTRO:  
<https://forms.office.com/f/WKHnEWctsh>

INFORMES:  
Mtro. Francisco Naranjo Aguirre  
diplomado.marketing@uqroo.edu.mx

Nota. Página web de la UQROO.

**Etapa 2. Registro.** Posteriormente de haber recibido la documentación de los interesados, se revisó cada kárdex de calificaciones para poder aceptar o rechazar a los inscritos. El criterio para el ingreso al programa fue del cumplimiento de todos los créditos del programa de estudios correspondiente. A partir de la identificación de los mismos, se procedió a contactar a cada uno de los interesados y se les envió una carta de aceptación y el procedimiento de pagos.

**Etapa 3. Inicio de curso.** A las personas inscritas en el programa, se les ingresó a un grupo de la plataforma de Teams donde se impartirían las clases por videoconferencias, subirían los archivos de trabajo y enviarían las tareas o actividades para cumplir durante la semana. Las clases se impartieron en seis módulos divididos en dos semanas cada uno (sábado de 9:00 a 14:00 horas), a cada módulo le corresponde un número de

actividades que el maestro decide conforme a los temas vistos durante las clases que se entregan durante las dos semanas de duración del módulo. Los participantes obtienen el diploma que corresponda cuando cubren el 80% de asistencia, calificación global mínima de 80 (promediando todos los módulos) y ningún módulo reprobado.

A través de *la fase de promoción*, se ha impulsado el proyecto y dado seguimiento para que tenga los estándares de calidad bien establecido. Se ha creado un plan de divulgación y difusión sobre las ventajas de estudiar y titularse con este diplomado, las experiencias vividas por parte de los egresados y la exposición de temas relevantes para la industria.

Finalmente, en *la fase de transferencia*, para mejorar el diplomado y que sea de alto nivel, se han documentado las mejores prácticas con el fin de que haya una estandarización del proyecto. Esta estandarización consiste en saber cada uno de los pasos a seguir durante todo el año y la implementación del proceso y adaptación en todas en las actividades de gestión académica.

### **Acreditación de la oferta educativa a distancia en universidades públicas estatales**

El “Diplomado Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales” responde a la necesidad de las empresas de adaptarse a un entorno en constante evolución. Sin embargo, muchas empresas enfrentan desafíos en este proceso debido a las brechas digitales existentes en términos de conocimientos, tecnología y recurso humano.

Este diplomado tiene como objetivo proporcionar a los participantes las herramientas, estrategias y conocimientos necesarios para liderar con éxito la transformación digital en sus respectivas empresas y de esta manera reducir las brechas. Por eso, para modular los contenidos teóricos se sustentaron en discusiones teóricas importantes, especialmente la relacionada con la transformación digital. Explicamos brevemente este concepto.

La transformación digital es la última etapa de un proceso mundial donde la información y el conocimiento se colocó en el centro del crecimiento y donde los países transitaron a modelos de desarrollo económico post-industriales (Castells, 2006).

Según Verhoef et al. (2021), este cambio es progresivo y se observa en tres fases: digitización, digitalización y transformación digital. Con el primer término, digitización,

consiste en “la acción para convertir información analógica en digital” (p. 891). Esto quiere decir que la introducción y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como el fax, la computadora de escritorio y el teléfono celular, en el desarrollo de las organizaciones laborales para la realización de las tareas cotidianas y repetitivas como la generación de base de datos, el uso de procesadores de texto y la popularización del correo electrónico, estuvieron encaminadas para lograr la eficiencia y el ahorro de costos.

La digitalización, por su parte, describe cómo se pueden utilizar las tecnologías digitales o de TI para alterar los procesos de negocio existentes. En otras palabras, esta fase más que sustituir una actividad estratégica consiste en aprovechar las oportunidades que surgen de la innovación tecnológica. Por ejemplo, el uso de aplicaciones móviles o sitios web para realizar los pagos de un establecimiento permiten que funciones del área financiera y contable se simplifiquen. Esto impacta en los puestos de trabajo y genera un aumento en la rentabilidad de un negocio, además de que mejora la experiencia de los usuarios.

Por último, la transformación digital es la fase más profunda. Consiste en la modificación del modelo de negocio que podría ser totalmente nuevo o radical para la creación de valor de la empresa. Es decir, las corporaciones que son parte de la transformación digital han innovado en su manera de satisfacer las necesidades de los consumidores, conformar equipos de trabajo colaborativo en esquemas flexibles y ágiles y en incorporar nuevas métricas o indicadores de desempeño, por ejemplo, los OKRs.

A pesar de esto, la transformación digital también ha generado un tipo de desigualdad denominada brecha digital. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) consiste en la “brecha entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas en diferentes niveles socioeconómicos con respecto a sus oportunidades de acceso a TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y su uso para una amplia variedad de actividades”. Existen diferentes acciones y políticas públicas que se han realizado para reducir estas diferencias entre clases sociales y países. Una de las principales es la educación formal (Gómez, et al., 2018).

Por tal motivo, los autores de este documento presentan el proceso de una de la realización de un diplomado institucional y en línea que abordó este tema para los alumnos de la licenciatura de la Universidad de Quintana Roo. A partir de esta discusión

teórica conceptual se determinaron los módulos explicados con anterioridad para el diplomado y se integraron otros componentes.

En el módulo uno, se aborda el tema Organizaciones esbeltas y cambios organizacional. Según Ibarra-Balderas y Ballesteros-Medina (2017) una empresa se considera esbelta cuando incorpora en su planificación y ejecución los siguientes elementos: superar las expectativas del cliente, alcanzar la excelencia en la calidad de sus productos y servicios, eliminar todo tipo de ineficiencias, reducir tanto el tiempo de entrega como los costos y gastos. Para transformarse en una empresa esbelta, la organización debe aspirar a ser el principal proveedor para sus clientes, contar con un equipo altamente competente y establecer alianzas con los proveedores más destacados. Estos aspectos se enfocan en la optimización de la cadena de valor de la empresa.

En el módulo dos, Transformación digital para empresas se abordó como la utilización de tecnologías digitales innovadoras (plataformas de redes sociales, dispositivos móviles, análisis de datos y dispositivos integrados, entre muchos más) son uno de los elementos que facilitan las mejoras significativas en el ámbito comercial, tales como generar una experiencia positiva del cliente, la optimización de las operaciones y la creación de nuevos modelos de negocios (Galindo, 2021). Las investigaciones han presentado algunas alternativas para ayudar a los negocios a lograr una implementación exitosa. Matt et al. (2015), presenta las siguientes dimensiones clave que fueron revisadas en el diplomado:

- (a) El uso estratégico de las nuevas tecnologías.
- (b) Los cambios en la creación de valor provocados por las nuevas tecnologías.
- (c) Los cambios en las estructuras, procesos y capacidades organizacionales.
- (d) Las implicaciones financieras.

Para el módulo tres se abordó el tema del marketing digital. Este ha evolucionado en una serie de métodos y enfoques empleados para difundir y comercializar productos o servicios mediante plataformas digitales, como internet. Por lo cual, las empresas gradualmente han ido abandonando los métodos tradicionales de venta y buscando nuevas tácticas para potenciar sus ventas a través de la digitalización, generando cambios en el mercado (Chiriboga et al, 2023).

El marketing digital se apropia de canales digitales o sociales para promover una marca o llegar a los consumidores. Este tipo de marketing se puede ejecutar en Internet, redes sociales, motores de búsqueda, dispositivos móviles y otros canales. Requiere una nueva visión de la mercadotecnia, sobre todo en la manera cómo se interactúa con los consumidores y la comprensión del impacto de su comportamiento. Cuando una empresa busca dar el salto a la mercadotecnia digital, también debe prepararse para mejorar sus procesos ante las nuevas solicitudes de los mercados a los que puede acceder y las dinámicas que tienen los consumidores en internet.

Para hacerlo posible, en el diplomado se realizaron diferentes tipos de actividades que se agruparon en una carpeta de evidencias conformado por los siguientes elementos:

- Creación de un buyer persona
- Elaboración de un customer journey
- Plan de mercadotecnia digital
- Propuesta de un calendario de contenidos

Debido a su relevancia, en el módulo cuatro se trató la temática de publicidad estratégica. La publicidad constituye una de las herramientas de comunicación que más necesita estar al día de los cambios y necesidades que tienen los consumidores para hacer efectivos sus mensajes (González, 2019). Asimismo, Romero y Fanjul (2020) señala que las estrategias publicitarias han cambiado para adaptarse a la red. Los mensajes no van tan dirigidos a lo estrictamente comercial, sino a generar un sentimiento en el internauta (no siempre relativo a la marca o al producto). Se observa una publicidad completamente emocional y destinada a que sea el usuario el que elija permanecer en el sitio web.

Por esas razones, en el diplomado se abordaron los contenidos relacionados con el *storytelling*, la ejecución creativa y el arte publicitario. Las actividades en este módulo se dividieron en dos partes: primero, en la identificación de los elementos publicitarios a través de un caso seleccionado por los alumnos para analizar.

En la identificación de elementos de comunicación, estrategia del mensaje, uso de figuras retóricas, entre otros. En un segundo momento, se desarrolló una propuesta

publicitaria, en donde se determinó el público objetivo y el medio donde se realizaría la pauta correspondiente.

Para los módulos 5 y 6, se profundizó en las innovaciones y en desarrollo de las habilidades digitales para la aplicación del marketing digital. Según Rodríguez y García (2021) algunas de las tendencias con más importancia en la actualidad son:

1. El inbound marketing que combina técnicas no intrusivas para captar clientes atraídos por productos que les reportan valor.
2. El marketing de contenidos para entender exactamente qué necesitan los usuarios, con el objetivo de ofrecérselo de la forma más convincente posible.
3. El email marketing, estrategia basada en el envío de correos electrónicos a un usuario que ha dado su consentimiento previo demostrando su interés en la marca.
4. El marketing de buscadores o SEM, consistente en obtener tráfico mediante la compra de anuncios en buscadores como Google.
5. El marketing móvil que potencia las cualidades del teléfono móvil –por ejemplo, la geolocalización como medio de comunicación y herramienta de marketing.

El tema del módulo cinco es Marketing de contenido. Según Pullizi (2013) es una técnica basada en la creación y distribución de contenido relevante y valioso para atraer, adquirir y llamar la atención de un público objetivo bien definido, con el objetivo de impulsarles a ser futuros clientes. Chango-Guamanquispe y Lara-Flores (2020) lo identifica como una estrategia que permite llegar a un público a través de medios digitales vital en estos tiempos de pandemia, donde las ventas en su mayoría se realizan por redes sociales, páginas web o plataformas de e-commerce.

De tal manera que las actividades del módulo se encaminaron en desarrollar este tipo habilidades. Específicamente con la creación de una campaña de correo electrónico y contenido de calidad para una página de Facebook.

Finalmente, en el módulo 6 se aborda el tema de Recursos tecnológicos para la creación de contenido. Los recursos tecnológicos en línea son parte de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), teniendo como antecedente que las TIC, integran

y gestionan el hardware (equipos, dispositivos informáticos), software (programas informáticos, aplicaciones) y redes (comunicación de datos) (Flores, 2019).

### Perfil de estudiantes y docentes

En relación con la plantilla docente, en ambas ediciones, 2021 y 2022, los módulos del diplomado estuvieron a cargo de seis profesores de la División de Administración Turística y Mercadotecnia quienes cumplieran con el perfil académico, la experiencia profesional y las habilidades digitales necesarias para dirigir las sesiones. En 2021 los módulos estuvieron a cargo de cuatro profesores investigadores de tiempo completo (P1, P2, P3 y P4) y dos por asignatura (P5 y P6), para la edición 2022, se integraron dos profesores de tiempo completo (P7 y P8) en sustitución a los dos docentes por asignatura. El listado se expresa en la Tabla 2.

Cada profesor se encargó de dirigir las sesiones, elaborar las actividades y responder las dudas de los estudiantes a lo largo de la semana.

**Tabla 2**

*Docentes que impartieron el Diplomado Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales*

Módulo	Docente	
	2021	2022
1. Organizaciones esbeltas y cambio organizacional	P1	P1
2.- Transformación digital para empresas	P2	P2
3. Marketing digital	P5	P7
4.- Publicidad estratégica	P3	P3
5.- Marketing de contenidos	P6	P8
6.- Recursos tecnológicos para la creación de contenidos	P4	P4

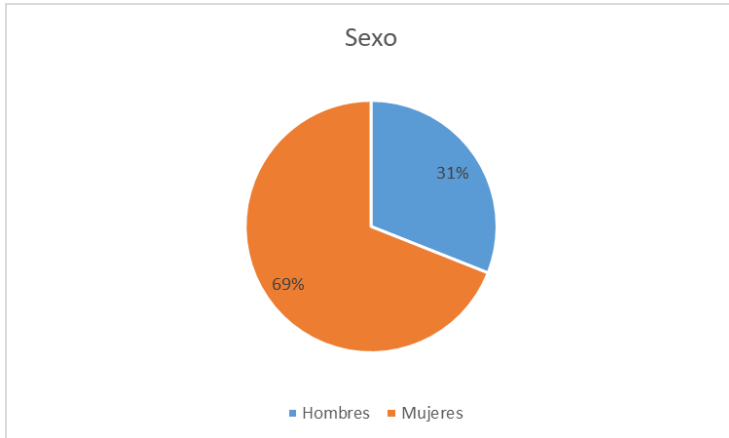
*Nota.* Elaboración propia.

Un total de 30 egresados participaron activamente en el diplomado en su primera edición del 2021, quienes pertenecían al programa de Mercadotecnia y Negocios del Campus Cancún. La mayoría de los egresados fueron mujeres y todos acreditaron (figura 2).



**Figura 2**

*Porcentaje de hombres y mujeres que cursaron el diplomado en 2021*

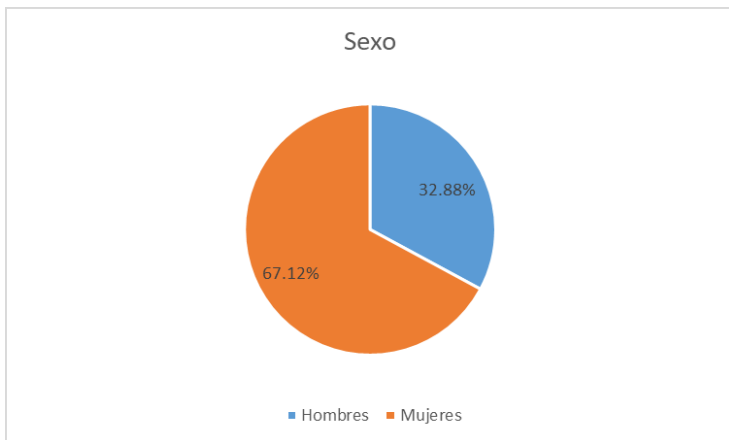


*Nota.* Elaboración propia.

En el 2022 tomaron el diplomado 73 estudiantes, en su mayoría fueron mujeres; sólo un reprobado; no hubo alumnos externos; más de la mitad fueron de la carrera de Mercadotecnia y Negocios pertenecientes al campus Cancún como se muestra en la Figura 3.

**Figura 3**

*Porcentaje de hombres y mujeres que cursaron el diplomado en 2022*

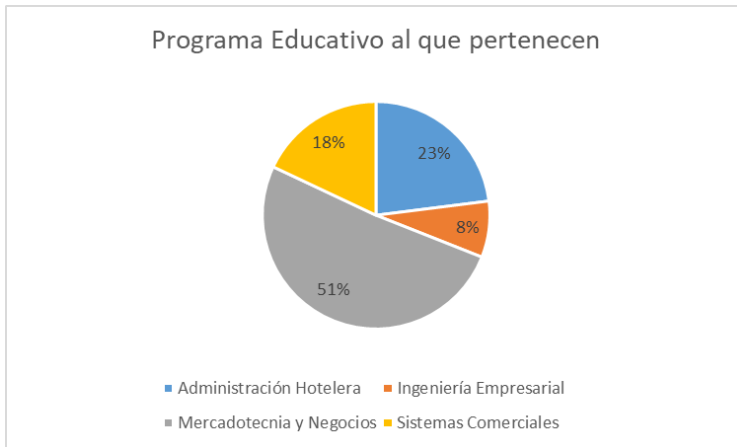


*Nota.* Elaboración propia.

Para la edición del 2022, se puede apreciar que la mayoría de los inscritos fueron del programa educativo de Mercadotecnia y Negocios con un 51%, seguidos con por los egresados de Administración Hotelera. Esta información se aprecia en la Figura 4.

**Figura 4**

*Programa Educativo al que pertenecen 2022*

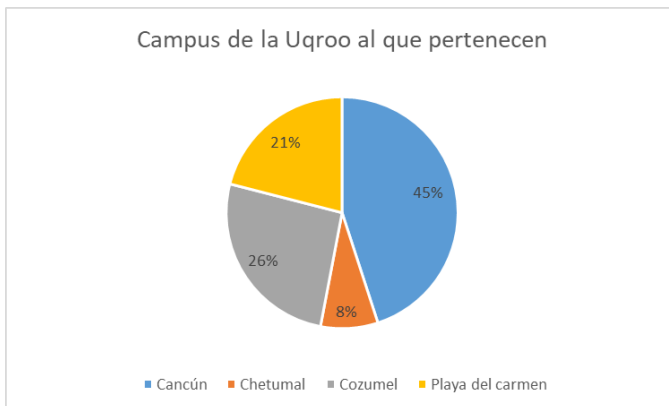


*Nota.* Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 5, el campus de Cancún fue el lugar de donde provinieron la mayoría de los alumnos inscritos. Sin embargo, se aprecia una importante presencia de egresados de Cozumel y Playa del Carmen.

**Figura 5**

*Campus de la UQROO al que pertenecen 2022*



*Nota.* Elaboración propia.

## **Indicadores de desarrollo de la educación a distancia en universidades públicas estatales**

Aumentar la eficiencia de titulación de los programas adscritos a la DATM es de vital importancia para asegurar la calidad educativa de estos, sin embargo, es un hecho que

los índices de titulación disminuyeron por el confinamiento y los efectos colaterales de la pandemia por Covid-19, ante esta situación, la dirección de la DATM en colaboración con equipo administrativo y docente ha establecido estrategias para motivar a los alumnos a titularse por tres de las modalidades incluidas en el Reglamento de Titulación: por promedio, por examen CENEVAL y mediante Diplomado Institucional, en este sentido se oferta el diplomado en línea de Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales.

En el diplomado desarrollado en el año 2021 participaron 30 egresados del Campus Cancún del programa educativo de Mercadotecnia y Negocios, mismos que se titularon mediante esta modalidad. Por otra parte, en el año 2022 se contó con la participación de 73 egresados logrando la titulación del 99%, es decir, solo uno de ellos no obtuvo el mínimo aprobatorio. En la tabla 3 se observa que del 100% de los egresados que tomaron el diplomado como una opción de titulación, el 27% (33) se concentra en el Campus Cancún, 36% del programa educativo de Mercadotecnia y Negocios y 11% de Administración Hotelera; 26% (19) corresponde a la Unidad Académica de Cozumel, 17% de Mercadotecnia y Negocios y 9% de Sistemas Comerciales; en cuanto a Playa del Carmen, representa el 19% (14), 11% en Administración Hotelera y 8% en Ingeniería Empresarial; finalmente, el 8% (6) respecta al Campus Chetumal en la carrera de Sistemas Comerciales.

**Tabla 3**

*Egresados titulados mediante el diplomado en línea Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales en 2022*

Campus	Carrera	Número de titulados	Porcentaje%
Cancún	Mercadotecnia y Negocios	25	36
Cancún	Administración Hotelera	8	11
Cozumel	Mercadotecnia y Negocios	12	17
Cozumel	Sistemas Comerciales	7	9
Playa del Carmen	Administración Hotelera	8	11
<hr/>			
Campus	Carrera	Número de titulados	Porcentaje%
Playa del Carmen	Ingeniería Empresarial	6	8
Chetumal	Sistemas Comerciales	6	8
Total, de egresados titulados		72	100%

*Nota.* Elaboración propia.

## Experiencias del profesorado del diplomado

*Mtro. Fernando Pérez Zetina*

El diplomado fue una gran experiencia para conocer a egresados de diferentes programas educativos y en conjunto conversar sobre los temas de la transformación digital. Considero que los principales obstáculos para el desarrollo del diplomado fueron de dos tipos: tecnológicos y de comunicación. Como se esperaba de un programa a distancia, es común enfrentar los problemas que existen en la conexión remota tanto del profesorado como de los participantes. Había momentos donde los alumnos no podían participar, o sus micrófonos y webcam no se funcionaban por las interferencias en la red. También, se pierde un poco la parte personal y de comunicación al no observar las reacciones faciales, el lenguaje no verbal y el desarrollo de la clase en un espacio físico. Sin embargo, este tipo de programas es de mucho beneficio por las posibilidades de actualización y el conjunto de un grupo variado.

*Mtra. Karina Vázquez:*

Durante el Diplomado sobre transformación digital empresarial, con énfasis en la reducción de las brechas digitales, tuve el privilegio de impartir el módulo de Marketing de Contenidos. Esta experiencia fue enriquecedora tanto para mí como para mis compañeros y compañeras estudiantes, ya que exploramos las diversas formas en que el contenido puede manifestarse: desde blogs y videos hasta infografías y newsletter, entre otras.

El acceso a Internet me permitió el uso de diferentes recursos educativos, desde videos y simulaciones interactivas hasta materiales escritos, videos y herramientas de colaboración en línea. Esto enriqueció la experiencia de aprendizaje al proporcionar diferentes enfoques para comprender los conceptos.

Desde la comodidad de mi hogar pude impartir el módulo a 73 personas conectadas desde distintos puntos de la ciudad con diferentes dispositivos. Si bien es cierto que la educación a distancia tiene sus bondades, también lo es que tiene sus desventajas, por ejemplo, es más fácil distraerse con otras actividades en línea o entorno doméstico mientras el docente imparte el curso. En mi caso, esto afectó negativamente la atención y la retención de la información de los estudiantes, ya que algunos aparecían conectados tecnológicamente, pero desconectados del contenido de la clase.

También se presentaron problemas de conexión a Internet, pues algunos no contaban con los dispositivos adecuados, no tenía una conexión estable y rápida o presentaron fallas en el suministro de energía eléctrica.

En conclusión, mi experiencia de impartir el módulo de Marketing de Contenidos en el Diplomado de Transformación Digital Empresarial fue un recordatorio de cómo el aprendizaje continuo y la adaptación a las tendencias digitales son fundamentales en el mundo empresarial actual.

*Mtro. Francisco Naranjo Aguirre.*

El diplomado en Marketing e Innovación de negocios en plataformas digitales, es necesario para que los egresados de las carreras de negocios complementen sus conocimientos teóricos - prácticos y cumplan con las habilidades que demanda la industria. Considero que el ofrecer temas relevantes en la modalidad en línea permite a nuestros egresados capacitarse sin ningún impedimento.

Las dos ediciones de diplomado en las que he impartido clase han sido satisfactorias debido a que los alumnos siempre están atentos a los temas y a las clases. Para preparar mi clase, además de la planeación didáctica, también hago una escaleta en donde programo diversas actividades, de esta manera trato de que los alumnos al estar en línea estén prestando atención y activos durante las cinco horas de cada uno de los sábados.

Regularmente, en cada sesión de videoconferencia, los alumnos tienen alrededor de tres recesos, se ven temas torales de la transformación digital, se realizan algunas actividades interactivas, se dividen en equipos para realizar lecturas, etcétera. Dejo cuatro actividades principales a los estudiantes y los relaciono con los temas, en su mayoría son planteamientos de problemas que ellos tienen que resolver con los temas que vimos por videoconferencia.

La experiencia que tengo hasta ahora ha sido positiva y es parte importante del desarrollo de los profesionales en negocios, organizaciones y turismo. La actualización motiva la vista de nuevos proyectos, alternativas y el desarrollo de emprendimientos digitales que pueden aportar al desarrollo económico de la entidad.

## Experiencia de estudiantes del diplomado

Después de cada sesión, se aplicaron encuestas de satisfacción y de calidad sobre el Diplomado. Este instrumento se enfocaba en conocer la experiencia de los estudiantes en la clase a distancia y la relevancia de los contenidos para su aplicación en las organizaciones. La encuesta se dividió en dos secciones. La primera parte tiene una orientación cuantitativa; mientras que, en la segunda, se recopilaron datos en esencia cualitativos, tales como opiniones y áreas de mejora.

A continuación, presentamos los resultados generales sobre el diplomado.

### ***Evaluación cuantitativa***

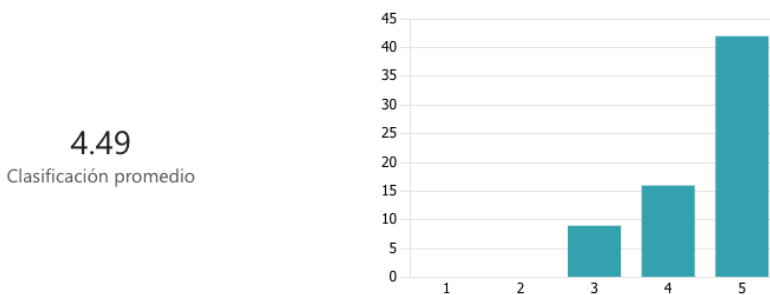
#### **Figura 6**

##### ***Evaluación de la planta docente***

En escala del 1 al 5, siendo 1 el valor menor y 5 el valor mayor. ¿Cómo evalúas el desempeño académico de la planta docente del diplomado?

[Más detalles](#)

[Información](#)



*Nota.* Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 6, el desempeño general del profesorado fue del 4.49 sobre 5 puntos. Esto confirma la aceptación y los perfiles adecuados para la enseñanza de los temas digitales. Además, refuerza las opiniones vertidas en la sección cualitativa.

### Figura 7

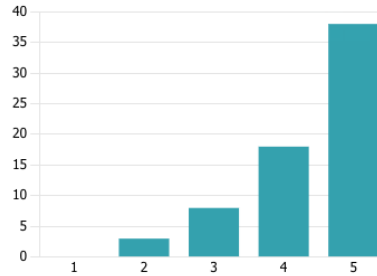
#### Evaluación de las clases en línea

En escala del 1 al 5, siendo 1 el valor menor y 5 el valor mayor. ¿Cómo evalúas las clases en línea (videoconferencias) del diplomado?

[Más detalles](#)

Información

4.36  
Clasificación promedio



*Nota.* Elaboración propia.

En la Figura 7, se muestra la calificación obtenida en la enseñanza en línea. Si bien se registraron diferentes calificaciones, la mayoría reconoció la experiencia positiva de la modalidad de enseñanza del diplomado.

### Figura 8

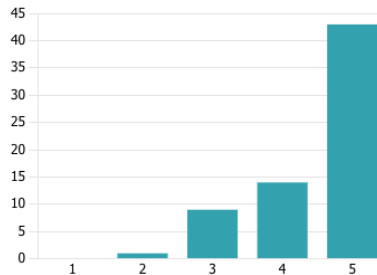
#### Evaluación del contenido

En escala del 1 al 5, ¿qué tan relevantes son los contenidos vistos en la sesión para ser aplicado en la transformación digital de las organizaciones?

[Más detalles](#)

Información

4.48  
Clasificación promedio



*Nota.* Elaboración propia.

Por último, en la Figura 8 se observa la relevancia de los contenidos temáticos vistos en el programa del diplomado. Existe, según los datos una gran aceptación del programa.

## **Evaluación cualitativa**

En esta sección se presentan las observaciones generales del estudiantado en tres rubros principales: la estructura, la organización y los aprendizajes obtenidos. Los comentarios que se recuperan y presentan en este documento, son la opinión más representativa del grupo y, especialmente, aquellos que lograron expresar de manera más clara su opinión.

### **Estructura**

La estructura del programa me pareció muy bien diseñada y organizada. Los profesores fueron excelentes, mostrando mucho profesionalismo, conocimiento del tema y buena dinámica del grupo. Comenzamos desde lo básico del cambio organizacional y avanzamos paso a paso a las temáticas del marketing digital y la creación de contenido. Además, el programa al ser a distancia me permitió conectarme y revisar las clases en la semana para hacer las tareas.

### **Organización**

En general, calificaría la organización del programa como excelente. Los materiales de estudio estaban bien estructurados y actualizados, y se proporcionaron recursos adicionales, como lecturas recomendadas y ejercicios prácticos. Considero que existen áreas de mejorar como lo fueron los descansos. Al ser clases en línea hubo ocasiones donde teníamos sesiones de dos o tres horas sin parar, y era difícil concentrarse. También sería importante utilizar material audiovisual con mayor calidad.

### **Aprendizajes obtenidos**

Aprendí muchas cosas en el Diplomado. Especialmente, logré identificar herramientas nuevas que puedo usar para mi empresa. Además, que realicé trabajos que no había hecho antes, especialmente con la creación de contenido digital.

El diplomado me proporcionó un conjunto valioso de aprendizajes. Adquirí un profundo conocimiento de las estrategias de marketing digital y cómo aplicarlas de manera efectiva en diversas situaciones empresariales.



## Conclusiones

A través de la narrativa realizada a lo largo de este capítulo se concluye varias vertientes. El diplomado de Marketing e Innovación digital es una forma pertinente que coadyuva a las necesidades digitales que tienen las organizaciones en la actualidad, permite a los participantes adquirir conocimientos y habilidades para aprovechar al máximo los avances tecnológicos y obtener ventajas competitivas. Hace posible un acercamiento sistémico a la digitalización y capacita a profesionales con las herramientas y conocimientos necesarios para reducir las brechas y consolidar la transformación digital en el estado de Quintana Roo.

Por otra parte, un hallazgo relevante es que el 99% de egresados de las cuatro unidades académicas; Cancún, Cozumel, Plaza del Carmen y Chetumal que cursaron el programa en las dos ediciones presentadas, lograron titularse por esta vía. Esto posibilita el cumplimiento de los indicadores de la división y, además, se cumple con las exigencias del estudiantado y de los egresados en formarse en los temas referentes a mercadotecnia digital y tecnología.

Diseñar un programa en el que se enseñen temas sobre la mercadotecnia digital e innovación de los procesos empresariales y transformación digital es una tarea que requiere estar identificando informes, referencias actuales y reflexionando sobre su aplicación práctica en organizaciones y empresas. No obstante, es necesario que estos temas busquen contextualizarse en cada caso, y que exista un diálogo constante entre los profesionales que desempeñan las labores en estas áreas y la academia.

Los temas que se imparten en el diplomado requieren de una constante actualización y no son un conocimiento que permanece estático, sino que los conceptos, las metodologías y las estrategias van cambiando conforme las industrias y la sociedad se aceleran gracias a la tecnología. Además, en ciertos temas, no se encuentran muchas referencias o textos académicos que puedan usarse como parte de la argumentación de afirmaciones vistas en clases, sino que parten desde la mera experiencia, observación e implementación de las organizaciones.

Es necesaria una comunicación continua por medio de las plataformas digitales donde se realicen los programas en línea, esto permite que los profesores se conviertan

en moderadores del conocimiento ante las dudas o preguntas de los alumnos fuera de las videoconferencias. Por otro lado, se mantiene un contacto continuo con los estudiantes y estimulan el interés por el programa en línea que están estudiando.

La medición del cumplimiento de los objetivos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos debe de realizarse no solo durante el diplomado, aquí no termina el trabajo. Es necesario, ampliar esta investigación y conocer las opiniones del empleador para identificar las áreas de oportunidad que hay en la industria y así transformar el área de oportunidad en fortaleza a través del conocimiento desde la educación continua.

Por último, las instituciones de educación superior deben transitar e impulsar este tipo de programas que benefician a los egresados y profesionales de las áreas económico-administrativas, la posibilidad de obtener nuevas vías de ingreso y lograr una mayor relación entre la práctica profesional y la academia. Esto da la posibilidad, de mantener el contacto entre la academia, la industria, las instituciones gubernamentales y las organizaciones de la sociedad civil. Es decir, se puede lograr un impacto más allá del área de profesionalización a la que pertenece el diplomado.

## Referencias

- Burgos, V. y Lozano, A. (2015) *Tecnología Educativa y Redes de Aprendizaje de Colaboración. Trillas.*
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global.* Alianza editorial.
- Chango-Guamanquispe, J. T. y Lara-Flores, E. A. (2020). *Marketing de Contenido como Estrategia para el Aumento de Ventas en Tiempos de COVID-19.* Digital Publisher. V5-N6 (nov-dic) 2020, pp. 131-142. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.6.365>
- Chiriboga, P., Tapia, L., Romero, M., y Faican, V. (2023). *Marketing Digital orientado al fortalecimiento de comercialización de productos lácteos.* Polo del Conocimiento, 8(1), 1899-1917. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v8i1.5175>
- Flores, D. (2019). *Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento.* Revista de Educación a Distancia. Núm. 54. Artíc. 7. 30-06. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/7>
- Galindo, O.A. (2021). Editorial. *Transformación digital: una agenda de oportunidades para la investigación y la práctica.* Revista Perspectiva Empresarial, 7(2), 3-6. <https://doi.org/10.16967/23898186.646>
- García, E. (2018). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria (Judith Zubieta y Claudio Rama).* Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia, 7(14). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2015.14.65264>

- García, L. (2021). *COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 24, núm. 1. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., Días de León, C. (2018). *La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México*. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 6, núm. 16, pp. 49-64, 2018. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- González, C. (2019). *Estrategias De Comunicación Publicitaria: La importancia del Planning*. Publicacions de la Universitat Jaume I. [Libro en línea]. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapiencia156>
- Ibarra-Balderas, V.M. y Ballesteros-Medina, L.L. (2017). *Manufactura esbelta*. Instituto Tecnológico de Aguascalientes. Conciencia Tecnológica, núm. 53. <https://www.redalyc.org/journal/944/94453640004/>
- Jaime, B. y Groult, N. (2022) *Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por Covid-19*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa 34. Licencia Creative Commons (CC BY-NC 4.0). ISSN 1970-5308. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2790>
- Juca, F. J. (2018). *La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales*. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (1). pp.106-111. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Matt. C., Hess, T. y Benlian, A. (2015). Digital Transformation Strategies, *Business and Information Systems Engineering*. 57(339-343). DOI:10.1007/s12599-015-0401-5
- Microsoft Teams (2023). *Microsoft Teams para Educación Aprende y crece en equipo*. <https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-teams/education>
- Pullizi, J. (2013) *Epic Content Marketing: How to Tell a Different Story, Break through the Clutter, and Win More Customers by Marketing Less*. McGraw Hill.
- Quinto-Román, M. C. (2022). *Influencia del aula invertida en la gestión pedagógica durante la educación a distancia*. Investigación Valdizana, 16(1), 33–41. <https://doi.org/10.33554/riv.16.1.1296>
- Rodríguez, P. y García, J. S. (2022). *Uso de influencers en el marketing digital de las empresas turísticas españolas*. Cuadernos.info, (51), 200-222. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.51.27743>
- Romero, M. y Fanjul, C. (2020). *La publicidad en la era digital: el microsite como factor estratégico de las campañas publicitarias on-line*. Comunicar, XVII(34), 125-134. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-12>
- Umaña-Mata, A. C. (2020). *Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y desafíos de la educación a distancia*. Revista Innovaciones Educativas , 22 (Suplemento 1), 36-49. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199>
- Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2021). *Modelo Educativo y Modelo Académico*. <https://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/modelo-educativo/>
- Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2022). *Reglamento de Titulación*. <https://www.uqroo.mx/leyes/reglamentos/2023/Reglamento%20de%20Titulacio%CC%81n%20UQROO.pdf>

- Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2022). *Reglamento de Estudios de Educación en Línea*. <https://www.uqroo.mx/educacion-en-linea/reglamento/>
- Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2023). UQROO Virtual. <https://www.uqroo.mx/virtual/>
- Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (2023) *Sala de Prensa* <https://saladeprensa.uqroo.mx/noticias-2023/>
- Universidad de Quintana Roo (2017). *Universidad de Quintana Roo: Origen, Desarrollo, Perspectiva (1991-2017)* México: Editorial Verás.
- Verhoef, P.C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Qi J, Fabian, N., Haenlein, M. (2021). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. *Journal of Business Research*. 122 (899-901). <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.022>.
- Zubieta, J. y Rama, C. (coords.). (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: CUAED-Virtual Educa. [Libro en línea] <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-en-mexico.pdf>

# Conclusiones y reflexiones finales

La educación superior se considera como un pilar fundamental para el desarrollo educativo, social y económico pues en ella se forma al capital humano competente para responder a las necesidades del entorno y darles soluciones a sus problemáticas. Sin embargo, a pesar de los logros obtenidos académicamente hablando, así como de los avances científicos y tecnológicos, sigue presentándose un problema de desigualdad de ingreso a las instituciones educativas. Por ello, la modalidad de educación a distancia ha representado una de las estrategias implementadas con el propósito de ampliar la cobertura y los procesos formativos.

En México, la Secretaría de Educación Pública reconoce diversas modalidades educativas, entre las cuales destacan la escolarizada, la no escolarizada y la mixta. La modalidad escolarizada ofrece servicios educativos en espacios físicos establecidos, donde los estudiantes reciben su formación académica. Por otro lado, en la modalidad no escolarizada, el alumnado no asiste a las instalaciones escolares, lo que implica la realización de estudios en línea, virtuales, a distancia, entre otras denominaciones. Por último, la modalidad mixta implica una combinación de las dos anteriores.

La existencia de la educación a distancia y sus diversas modalidades educativas no escolarizadas y mixtas en una Institución de Educación Superior es consecuencia de una decisión de alguna autoridad académica, administrativa o de un cuerpo colegiado; es decir, nunca es casual. Su proliferación es visible y tiene una tendencia ascendente; por ende, denotan que resuelven un problema socioeducativo y atienden a una población objetivo. De lo contrario no se justifica que existan y menos que aumenten en cantidad y calidad; por lo tanto, representan una acción institucional de interés público.

En cierto modo, se puede decir que las modalidades educativas no escolarizadas y mixtas atienden a un sector de la población que de no existir estas, no tendrían la posibilidad de estudiar. Es un hecho que presentan desafíos, entre ellos mitigar el problema de la de-

serción masiva, pero esto no implica que deban desaparecer, al contrario, deben estudiarse para que mejoren. Una forma de mejorar es inspirarse en el éxito de quien lo ha logrado.

De ahí que esta obra tuvo como propósitos conocer cómo las Instituciones de Educación Superior participantes atendieron (o están atendiendo), algunas de las principales problemáticas por las que atraviesa la educación a distancia; entre ellas: a) cómo reconocer la necesidad de contar con modalidades y opciones educativas distintas a la escolarizada; b) la creación de ofertas educativas en línea que respondan a las necesidades sociales e institucionales; c) el establecimiento de la ruta crítica para formalizar los cambios organizacionales para el diseño y operación de programas educativos no escolarizados y mixtos con apego a los requisitos legales e institucionales; d) el proceso de implementación de los diversos programas educativos en esas modalidades educativas; e) la evaluación del impacto social de dichos programas y la satisfacción de los beneficiarios directos; es decir, los estudiantes.

Por lo anterior, se consideró conveniente tener como informantes a docentes, investigadores y autoridades institucionales que dirigen o participan en proyectos de educación a distancia en universidades públicas estatales, con el fin de contar con información clave y de primera mano que permitiera conocer a las diversas instituciones, sus contextos, necesidades y áreas de oportunidad; pero sobre todo, para compartir experiencias y buenas prácticas que han implementado para fortalecer o mejorar sus procesos educativos a distancia.

A manera de reflexión y haciendo una síntesis de las principales aportaciones de los capítulos, se presentan algunas ideas generales que podrían estimular la discusión académica y proponer temas para su investigación:

1. Cuando las tasas de retención son bajas, surgen críticas sobre la pertinencia y calidad de la educación a distancia. Esto genera un anhelo por una educación de mayor calidad y promueve la búsqueda de los factores que explican la falta de resultados positivos. Desde la perspectiva del proveedor, el factor principal es la motivación y las circunstancias personales del estudiante. En cambio, desde el punto de vista del beneficiario, surge la insatisfacción al recibir un servicio educativo que no cubre sus necesidades ni se ajusta a sus características. Por esta razón, los posgrados y la formación continua a

distancia suelen tener una mayor aceptación y una mejor tasa de retención, ya que se dirigen a personas que buscan mejorar sus oportunidades laborales y profesionales.

2. La implementación de la educación superior a través de tecnología presenta sus propios desafíos, que requiere una actualización constante para evitar volverse obsoleta y dejar de ser funcional. Aunque la educación a distancia posee numerosas fortalezas, una de sus debilidades radica en el mantenimiento de la infraestructura tecnológica que es un aspecto inevitable. Cuando la tecnología falla, la percepción del servicio educativo en línea se ve afectada, ya que el beneficiario no distingue entre la dimensión educativa y la tecnológica.

3. Se está incrementando la legitimidad de la educación a distancia. Su proliferación en diversas formas, como licenciaturas, posgrados, diplomados y Cursos en Línea Masivos Abiertos (MOOC), no es un hecho fortuito. Esto demandó el diseño de políticas institucionales y la asignación presupuestaria, lo que evidencia el creciente reconocimiento institucional de esta modalidad educativa. No es casualidad que se esté convirtiendo en la primera o única opción para un sector de la ciudadanía.

4. Las Instituciones de Educación Superior estatales dominan en el ámbito de la educación a distancia en sus regiones. Es interesante observar cómo la digitalización les permite superar las barreras espaciales y temporales, aunque sus alcances estén restringidos a la frontera territorial. Se puede especular que existe desconfianza social hacia las modalidades a distancia; por lo tanto, la ciudadanía tiende a estudiar en lugares conocidos. Otro motivo, que no excluye al primero, pero tampoco lo complementa, es que tanto el estudiante en línea como el presencial tienen los mismos derechos. Así, estar cerca del establecimiento escolar les permite aprovechar sus servicios e instalaciones, asistir a sus eventos y sentirse parte de una comunidad conocida.

5. La diversidad estudiantil parece ser más pronunciada en el ámbito virtual que en el presencial, ya que no sigue un orden lógico en la trayectoria escolar. Los espacios virtuales están habitados por estudiantes en general y por un tipo de trabajador, profesional y progenitor que también estudia. Esta persona ya tiene una carrera o la dejó inconclusa y cuenta con experiencia laboral. Dichas características elevan la exigencia tanto para la institución como para el profesorado; lo que a su vez mejora la experiencia educativa en el aula virtual.

6. Se refleja la diversidad metodológica para estudiar la educación a distancia; lo cual es un indicador de interés en la comunidad académica e investigadora en el campo educativo. Por lo tanto, es evidente que el estudio de esta modalidad podría incrementarse en los próximos años.

7. Las experiencias institucionales compiladas muestran que la adopción de la educación a distancia en las instituciones participantes tuvo lugar en momentos distintos. Algunas iniciaron hace más de una década, mientras que otras lo hicieron de manera más reciente. Cada institución educativa edificó estructuras administrativas o académicas que dieron identidad propia a sus proyectos de creación de contenido disciplinario para ser cursado a través de medios electrónicos y de manera remota. Esto permite identificar diferencias en las características y tipos de programas educativos que ofrecen.

8. Recientemente, se vivió una pandemia mundial que contribuyó a la adopción de modalidades a distancia o fortaleció su legitimidad. También demostró que, al adoptar la educación a distancia de manera abrupta, suele hacerse evidente la necesidad de capacitar tanto al profesorado como al estudiantado en competencias digitales.

9. Aunque se han realizado esfuerzos institucionales para adoptar la educación a distancia, aún hay mucho por hacer en este ámbito. El estudio de esta y, especialmente, de las modalidades educativas virtuales, presenta un horizonte sin límites. Puede afirmarse que la educación virtual, a pesar de ser emergente, constituye un objeto de estudio vasto.

10. Dada la gran cantidad de universidades públicas estatales, aún quedaron pendientes algunos casos por analizar. Por lo tanto, se abre la posibilidad de continuar con este proyecto y focalizar la atención en la diversidad de experiencias institucionales que faltan por conocer.

Por todo lo anterior, recuperar una parte de la historia de cada institución participante, a partir de la experiencia de sus protagonistas, resulta de interés general; pero principalmente para las propias instituciones, ya que se documentan procesos, resultados, proyectos y vivencias que difícilmente llegan a todos los actores educativos. Preservar la memoria institucional y aumentarla es una tarea de todos los miembros de la



comunidad educativa, pero particularmente de quienes viven día a día la realidad de la educación a distancia.

Finalmente, solo resta agradecer a todos los que respondieron a la convocatoria y compartieron sus experiencias; así como resaltar la relevancia de esta obra, pues a través de ella es posible llegar a conformar redes académicas y de investigación entre los agentes educativos de las distintas instituciones para establecer relaciones de colaboración y cooperación para la consecución de objetivos comunes, en pro del fortalecimiento de la educación a distancia.

## EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Se terminó de editar en Ciudad Obregón, Sonora; el 30 de diciembre de 2023,  
por la Oficina de Publicaciones del Instituto Tecnológico de Sonora.

Fue puesto en línea para su disposición en el sitio

[www.itson.mx](http://www.itson.mx)

en la sección de Publicaciones



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE QUINTANA ROO

**ITSON**<sup>®</sup>  
UNIVERSIDAD



UNIVERSIDAD  
POLITÉCNICA  
DE QUINTANA ROO

Formando Triunfadores

Tras décadas a la sombra de los modelos educativos presenciales, la educación a distancia está experimentando ahora una notable revalorización. Entre los factores que impulsan este cambio radical destaca la digitalización de una amplia gama de industrias y sectores, de la que las Instituciones de Educación Superior no han estado exentas. Sin lugar a dudas, el avance tecnológico ha contribuido significativamente a la diversificación de las modalidades educativas. Tanto es así que la formación profesional impartida en un lugar físico y en horarios establecidos se considera tradicional por su arraigo en la cultura escolar. De ahí que, la educación a distancia posea el potencial de continuar incrementando su relevancia en el actual panorama educativo, al brindar una alternativa innovadora y pertinente en la actualidad, capaz de satisfacer las necesidades de un sector de la población que, de otra manera, no tendría acceso a la educación superior.

Este trabajo evidencia el auge y proliferación de opciones educativas distintas a la presencial. Es un libro sobre las Instituciones de Educación Superior, que se distinguen de otras por estar ubicadas en el interior de la República Mexicana y por haber adoptado la educación virtual. A pesar de lo justificado de su esfuerzo por diversificar la oferta educativa, incluyendo planes de estudio no escolarizados, se encontraron con diversas resistencias y desafíos, motivados por razones variadas; desde la falta de recursos hasta la carencia de competencias digitales. No resultó sencillo para ninguna de ellas implementar alternativas que pudieran amenazar el statu quo o competir con la supremacía de la educación presencial.

El libro en cuestión busca ser un punto de encuentro para personas involucradas e interesadas en la educación virtual, ya sean estudiantes, investigadores, tomadores de decisiones o público en general. Aborda aspectos íntimos de quince instituciones, narrando sus experiencias en la adopción de la educación a distancia. Estas historias se cuentan por primera vez y responden a preguntas fundamentales, como cuál es el perfil de los beneficiarios, cuál es la tasa de deserción, qué desafíos y vicisitudes enfrentaron en este empeño, y cómo la educación virtual ha emergido y proliferado como un objeto de estudio oportuno.

