



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**PRÁCTICA DOCENTE, TIC Y MODALIDADES NO PRESENCIALES EN LA  
CARRERA DE PEDAGOGÍA A DISTANCIA DEL SUAYED-FFYL DE LA UNAM**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**MTRA. IRIS AZUCENA JIMÉNEZ RESÉNDEZ**

**TUTOR PRINCIPAL**

**DRA. MARÍA LUISA ILEANA ROJAS MORENO (FFYL-UNAM)**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

**DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY (IISUE-UNAM)**  
**DRA. YAZMÍN MARGARITA CUEVAS CAJIGA (FFYL-UNAM)**  
**DRA. GABRIELA DE LA CRUZ FLORES (IISUE-UNAM)**  
**DR. ENRIQUE RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ (IISUE-UNAM)**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., SEPTIEMBRE, 2022.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Resumen

Las tecnologías se han incorporado a los distintos ámbitos de la vida humana, y en el contexto de la llamada *sociedad del conocimiento* han traído posibilidades de desarrollo para procesos como el educativo en condiciones distintas a las que estamos acostumbrados. Situaciones de alcance mundial como el confinamiento sanitario impuesto ante la Pandemia por COVID-19 a partir de marzo de 2020, evidencian la necesidad de contar con espacios alternativos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que no se requiera de la presencia directa de los participantes, fomentando el desarrollo de Modalidades No Presenciales (MNP) de educación.

La presente tesis se enfoca en el estudio de la práctica docente en MNP como categoría axial, como un punto de acceso para abordar el funcionamiento de dichas modalidades educativas. Por medio de un cuestionario realizado a una muestra de docentes de la Carrera de Pedagogía a distancia del SUAyED-FFyL se obtuvo información sobre los rasgos relativos al perfil académico y general de los profesores, así como de las actividades que realizan en su práctica docente vinculadas con el uso de TIC.

Se parte de situar la práctica docente como una noción en dos sentidos: el primero en relación con una faceta más técnica y de resolución de casos y situaciones; el segundo con otra faceta más amplia que incluye acciones en las que el docente puede expresarse y crear. Un hallazgo a destacar, es que en la faceta más técnica y de resolución hay un mayor predominio de uso de las TIC.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por la oportunidad de ser parte de su proyecto educativo y participar en distintos proyectos dentro de sus posibilidades de formación. Quiero agradecer también a la Facultad de Filosofía y Letras y al SUAyED por permitirme el acercamiento a su comunidad docente y ser parte de este esfuerzo de construcción de conocimiento y búsqueda de la equidad educativa.

La realización de este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo que el Conacyt otorgó para la realización del mismo, que derivó no solo en una valiosa aportación a la investigación educativa en educación superior y en modalidades alternativas; sino en aspectos importantes que pueden contribuir al enriquecimiento de la práctica docente.

También quiero agradecer a mi tutora principal, la doctora Ileana Rojas Moreno, por el apoyo recibido durante la realización de este trabajo, la orientación en las dudas propias del oficio, así como en el acompañamiento en su culminación. De igual manera agradezco a las doctoras Patricia Ducoing, Yasmín Cuevas y Gabriela de la Cruz, así como al doctor Enrique Ruiz-Velasco, por las observaciones y sugerencias hechas al presente trabajo, sumamente útiles para su consolidación.

Igual de importante fue el apoyo que familiares y amigos me brindaron en el arduo camino de la investigación, desarrollado durante el transcurso por este camino de superación profesional. Agradezco a mis padres y hermanos por el apoyo y paciencia durante la elaboración y redacción de esta investigación. De igual manera a mis compañeras del doctorado que me acompañaron en desvelos, logros y sinsabores a lo largo del paso por el posgrado.

## Índice

Contenido	Página
<b>Resumen</b>	2
<b>Agradecimientos</b>	3
<b>Lista de siglas</b>	6
<b>Introducción</b>	9
<b>I. Educación en Modalidades No Presenciales (MNP)</b>	<b>20</b>
I.1 Origen y variedad nominativa de la educación en MNP	20
I.2 Definiciones de MNP	22
I.3 Características de la educación en MNP	23
I.4 Alcances y limitaciones de la educación en MNP	30
I.5 Práctica docente en MNP	34
<b>II. Virtualización e internacionalización de la Educación Superior.</b>	<b>42</b>
<b>Contexto internacional, regional, nacional e institucional del SUAyED</b>	
II.1 Uso de TIC, virtualización e internacionalización de la Educación Superior	42
II.2 Marco contextual	45
II.3 Contexto histórico institucional del SUAyED en la UNAM	53
II.4 El SUAyED en la FFyL	57
II.5 Características de la planta docente en el SUAyED-FFyL	62
<b>III. Práctica Docente en MNP como categoría axial de análisis, Planteamiento del problema</b>	<b>73</b>
III.1 Práctica docente: una categoría axial para el abordaje de la educación en MNP	73
III.2 Importancia del SUAyED en el desarrollo de las MNP en México	80
III.3 Objetivos, preguntas y supuestos de investigación	82
III.4 Epistemología, metodología y técnicas de investigación	85
<b>IV. Caracterización de la planta docente de la carrera de Pedagogía, modalidad a distancia del SUAyED-FFyL-UNAM</b>	<b>89</b>
IV.1 Universo de estudio	89
IV.2 Perfil académico-docente y apropiación de TIC	96
IV.3 Actividades docentes	107
IV.4 Disponibilidad de recursos e incorporación de soportes tecnológicos en la práctica docente	117

IV.5 Presencia e impacto de las TIC en la práctica docente	127
<b>V. Caracterización de la práctica docente y uso de TIC en el SUAyED- FFyL-UNAM</b>	<b>135</b>
V.1 Primera vertiente de análisis, la virtualización, la internacionalización y las MNP como contexto delimitante de las carreras a distancia en el SUAyED	135
V.2 Segunda vertiente de análisis, la dimensión institucional como determinante de la práctica docente en el SUAyED	143
V.3 Tercera vertiente de análisis, práctica docente en MNP como categoría de análisis	156
<b>Conclusiones</b>	<b>164</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	176
<b>Lista de figuras</b>	184
<b>Anexos</b>	186
<b>Anexo 1.</b> Denominaciones de la educación en MNP	188
<b>Anexo 2.</b> Definiciones de la educación en MNP	191
<b>Anexo 3.</b> Licenciaturas que oferta el SUAyED de la UNAM	193
<b>Anexo 4.</b> Oferta de formación institucional para profesores del SUAyED	195
<b>Anexo 5.</b> Cuestionario para profesores de la licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, SUAyED-FFyL	197

## Lista de siglas

APD	Análisis Político del Discurso
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
B@UNAM	Bachillerato a Distancia de la UNAM
CATED	Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia
CCH	Colegios de Ciencias y Humanidades
CEMPAE	Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CODEIC	Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular
COLAM	Colegio de las Américas para América Latina y el Caribe
COLPOS	Colegio de Postgraduados
CREAD	Consortio Red en Educación a Distancia
CSUA	Coordinación del Sistema Universidad Abierta
CU	Ciudad Universitaria
CUAED	Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia
CUAIEED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
DDM	Diálogo Didáctico Mediado
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DGOSE, DGOAE	Dirección General de Orientación y Atención Educativa
DGTIC	Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación
DIE-Cinvestav	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN
EaD	Educación a Distancia
ECOESAD	Espacio Común de Educación Superior a Distancia
ENEP	Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales
ERT	Educación Remota de Emergencia (siglas en inglés)

ES	Educación Superior
ESUAyED	Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
EUA	Estados Unidos de América
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
IES	Instituciones de Educación Superior
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
MADEMS	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
MNP	Modalidades No Presenciales
MOOC	Cursos online masivos y abiertos (siglas en inglés)
OUI	Organización Universitaria Interamericana
PAI	Programa de Apoyo al Ingreso
PNE	Programa nacional de educación
PRONAE	Programa sectorial de educación
RESUAyED	Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
SAE	Sistema Abierto de Enseñanza del IPN
SAETI	Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
SARS-CoV-2	Coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo severo
SEA	Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana
SINED	Sistema Nacional de Educación a Distancia
SIT-UNAM	Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM
SOMECE	Sociedad Mexicana de Educación Comparada
SUA	Sistema de Universidad Abierta
SUAyL	Sistema de Universidad Abierta de Filosofía y Letras
SUAyED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia
SUAyED-FFyL-	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la
UNAM	Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UDELAR	Universidad de Buenos Aires y la Universidad de la República en el Uruguay
UGTO	Universidad de Guanajuato
UIA	Universidad Internacional de Las Américas
ULSA	Universidad La Salle
UNA	Universidad Nacional Abierta, de Venezuela
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia, de Colombia
UnADM	Universidad Abierta y a Distancia de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Estatal a Distancia, de Costa Rica
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia, de España
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés)
UNIR	Universidad Internacional de La Rioja
UNL	Universidad de Nuevo León
UP	Universidad Panamericana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
WWW	Word Wide Web

## Introducción

El campo de la educación hoy en día se manifiesta más allá del aula y esto tiene que ver con los procesos que se viven dentro de ella, pero también fuera. Incluye los procesos cognitivos y personales y también los sociales, políticos, económicos, culturales e históricos. Actualmente dicho campo se encuentra formado por una diversidad de dominios compartidos de ciencias y disciplinas, sociales y humanas, lo que posibilita abordajes multirreferenciales de investigación (Ardoino, 1992).

En las llamadas *sociedad red*, *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha potenciado la expansión del intercambio de información y ha habilitado formas nuevas de educación y de intercambio de aprendizajes que se han abierto a nuevas necesidades formativas, culturales, sociales y educativas. En 2020 con la situación de aislamiento social ocasionada por la contingencia sanitaria debida a la rápida propagación del Coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2) y la enfermedad asociada a él conocida como COVID-19, se hizo más evidente la necesidad de encontrar opciones educativas en las que no resultara necesaria la interacción presencial. En ese momento, los sistemas educativos del mundo se vieron obligados a continuar los ciclos escolares de manera virtual. Algunos niveles o sectores educativos con un poco más de experiencia - como el superior y el medio superior- y otros no con tanta -como el básico-; se vieron obligados a llevar sus cursos a plataformas y recursos virtuales que adaptaron a las necesidades de lo que se llamó en su momento Educación Remota de Emergencia (ERT, por sus siglas en inglés) para continuar con las clases y el avance de los alumnos de manera virtual.

La situación descrita anteriormente ha permitido el surgimiento de novedosas propuestas educativas con un enfoque híbrido o mixto. Ello resalta la importancia de la educación a distancia y las Modalidades No Presenciales (MNP) objeto de este estudio, pues estas representan un antecedente que permitió la transición hacia la virtualidad en un momento determinado como la contingencia sanitaria. Por otro lado, estas modalidades híbridas parecen haber llegado para quedarse, por lo que nuevamente se enfatiza la importancia de conocer cómo se han desarrollado modalidades educativas no presenciales previas.

Para mediados de 2021, en el portal de *Toda la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en línea*, la búsqueda por el término “educación a distancia” mostraba 1,047 recursos educativos, 558 artículos y 179 tesis. Durante 2020 y 2021 el rastreo en un buscador académico en la Internet (Google Scholar) sobre “educación superior en modalidades no presenciales en México” se acerca a los 16,100 artículos; pero si se abre la búsqueda desde 2018 se encuentran solo 200 registros más. Lo anterior muestra que entre 2020 y 2021 el número de trabajos académicos en torno de las MNP de educación ha aumentado exponencialmente.

La educación no presencial, también conocida como a distancia, se ha desarrollado desde la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, fue hasta los años setenta del siglo pasado que se multiplicaron los esfuerzos de las universidades por incluirla. Es común que se vincule el origen de estas con el objetivo de hacer llegar la educación y el conocimiento a grupos que tradicionalmente no tienen un acceso a una formación presencial o de asistencia regular a una escuela.

Con los avances de la Internet y de las herramientas tecnológicas y digitales durante las últimas décadas, las formas de comunicación, interacción y organización social y económica han cambiado. Esta nueva sociedad en la que nos encontramos ha recibido nombres como sociedad del conocimiento, sociedad red, sociedad de la información. De acuerdo con Castells (2002) la *sociedad red* tiene relación con tres fenómenos de la segunda mitad del siglo XX: la revolución tecnológica de la información en los años setenta, el proceso de reestructuración económica de dos sistemas (capitalismo y estatismo) y los movimientos sociales de orden contracultural en los años sesenta y setenta en el mundo, principalmente de orden libertario y de rechazo ante las instituciones establecidas.

En este contexto, la educación está comprometida de manera importante con aspectos económicos de la sociedad y, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), representa uno de los elementos viables para impulsar el desarrollo de los países. La educación se convierte en estos tiempos en uno de los ejes principales de inversión para los países, como indican Zurita y Bosco:

tanto en vías de desarrollo como industrializados, pues se han dado cuenta que al aumentar y diversificar la oferta educativa con servicios de mayor calidad, basados en sistemas de

enseñanza flexibles y orientados a satisfacer las demandas de particulares de una comunidad o público específico, se propicia la generación de nuevo conocimiento indispensable para el desenvolvimiento económico de esa nación, que a la vez se traduce en una nueva posibilidad de desarrollo tecnológico capaz de manejar cantidades exorbitantes de información con un alto grado de confiabilidad (2019: 33).

Derivado de lo anterior se resalta la educación como un elemento importante para buscar el desarrollo de los países. De ahí que el vínculo entre esta y las TIC se fortalece a partir del uso de redes de comunicación, influyendo en los procesos de formación y capacitación de la población. Esta forma de organización ha impulsado el desarrollo diversificado de estrategias de aprendizaje, de estudio y de transmisión del conocimiento, derivando incluso nuevas necesidades educativas. En este contexto, múltiples esfuerzos entre gobiernos y sociedades para cubrir las necesidades educativas de los países propiciaron que la educación en MNP fuera considerada como una opción básica para garantizar mayor cobertura en el acceso a los servicios educativos. En 2020, el panorama mundial de la contingencia sanitaria y el aislamiento social ocasionados por la enfermedad COVID-19 evidenció la necesidad de fortalecer otras modalidades educativas, no presenciales, a fin de superar limitaciones espacio-temporales que afectaban el desarrollo habitual de las clases escolares en todos los niveles educativos. En este contexto inédito, múltiples aspectos pedagógicos y didácticos sobre el desarrollo de estas, recién han comenzado a investigarse.

En esta tesis se presentan los resultados de una investigación de corte empírico-analítico, enfocada en caracterizar la práctica docente de la educación no presencial en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el uso de las TIC. El caso concreto es el de la licenciatura de Pedagogía en la modalidad a distancia del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (SUAYED-FFyL-UNAM).

Aun cuando se pueden encontrar similitudes entre la docencia en modalidad presencial y modalidad no presencial; también poseen características propias que distinguen las respectivas prácticas y estrategias docentes, propias de cada caso. A pesar de la variedad de denominaciones que han recibido estas modalidades educativas, para la presente investigación se utiliza la categorización de educación en MNP, siendo una de sus características centrales la no exigencia de la presencia para la interacción cara a cara entre

docentes y estudiantes. En el caso de estudio, la licenciatura en cuestión en sus inicios se denominó modalidad abierta y en 2005 se diversificó con la modalidad a distancia. A partir de 2020 empezó a utilizarse la denominación de modalidad híbrida de educación, en los diferentes niveles e instituciones educativas públicas y/o privadas.

En cuanto a las condiciones que propiciaron el surgimiento de las primeras universidades en modalidad a distancia, se destacan las siguientes: la necesidad de aumentar las oportunidades y ofertas en educación de nivel superior, una creciente demanda en este nivel educativo, un número creciente de personas adultas que podían ser estudiantes potenciales, la necesidad de capacitación en diversas áreas y en profesiones de nivel avanzado, la necesidad de una formación a lo largo de la vida, el requerimiento de dar soporte a innovaciones educativas. Entre los elementos importantes que favorecieron su crecimiento, García Aretio (2014) enfatiza la importancia en este proceso de las transformaciones tecnológicas, los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas convencionales y los avances en el ámbito de las ciencias de la educación.

En México, estas modalidades surgieron ante la demanda de llevar la educación a un mayor número de personas y como vía para que las instituciones pudieran proveer una mayor oferta sin que el espacio fuera una limitante. Hubo algunos esfuerzos por parte del gobierno mexicano, desde los años cuarenta para alfabetizar las poblaciones rurales, como es el caso de la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, creada en 1941 y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1944; que pueden considerarse esfuerzos en este sentido. En la década de los setenta se creó el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) y algunas instituciones como el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Tecnológico de Monterrey crearon divisiones de estudios abiertos. En 1972 se creó el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, hoy Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). Su creación tuvo como objetivo central ofrecer educación superior a sectores más amplios de la población y que la universidad ofreciera opciones para quienes no podían asistir a una educación presencial. Cabe mencionar que, aunque no se trató de los primeros esfuerzos en México por atender la educación de forma masiva, superando dificultades geográficas y temporales importantes, es en esta década cuando varias universidades comienzan a lanzar

sus propuestas de educación a distancia, tal sería el caso de la UNAM, el IPN y la Universidad de Nuevo León (UNL).

Según García Aretio, la demanda de educación superior continuará en aumento pues, basado en datos de la UNESCO, se prevé que para 2025 habrá 80 millones de personas más que demandarán el acceso a la educación superior (2018: 18). Lo anterior se refleja en México con los esfuerzos de más instituciones por buscar la formación a distancia, como el IPN, la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), el programa de Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM) y el programa Prepa en Línea-SEP. Para 2014 la matrícula en esta modalidad estaba creciendo a un ritmo de 15% de forma anual en Latinoamérica, mientras el ritmo era de 17% en Asia y Europa; en México, para 2009 había más de mil estudiantes en estas modalidades (SEP, 2012; *apud* Gamboa, 2014). No obstante dicho incremento, no todos los profesores pueden estar preparados para ofrecer una educación en MNP, por lo que es importante conocer cómo se va desarrollando esta práctica en los ejemplos presentes, de manera que se pueda contribuir a un mejor desarrollo futuro.

#### **a) Estado de la cuestión**

Una buena parte de la literatura localizada hace referencia al uso de las TIC en las modalidades alternativas de la educación, como si hablar de educación en MNP significara a su vez uso de TIC. Destacan una serie de estudios sobre el uso educativo de una u otra herramienta. Para reconocer y esbozar el estado de la cuestión útil para la presente investigación, se presentan a continuación algunos trabajos destacados en lo relativo a las características de las MNP y el uso de las TIC en las mismas; enseguida se presentan referencias relativas al origen y características del SUAyED en la UNAM y finalmente los estudios encontrados en relación con la caracterización de la planta docente específicamente de la FFyL, objeto de estudio de la presente tesis.

#### **\* Modalidades No Presenciales (MNP) en educación**

Gran parte de los trabajos que se enfocan en la educación en MNP hace referencia a los usos que se pueden dar a las TIC. Parece haber una tendencia generalizada a mostrar la gran variedad de aplicaciones que se pueden dar a estas herramientas en la planeación,

realización, desarrollo y evaluación de actividades educativas, así como de apoyo en el aula. Se plantean ejemplos de algunas aplicaciones y pruebas piloto, aun cuando no se ha desarrollado una propuesta pedagógica completa.

En lo relativo a sus aspectos generales, elementos, historia y conformación, así como el papel que los docentes desempeñan en dichas modalidades, destacan los trabajos de García Aretio, iniciados desde los años ochenta y la construcción de su “Edificio de la EaD” (2014), en el que esboza de manera abstracta las funciones e interrelaciones entre los distintos actores considerando a los profesores, estudiantes, recursos (o contenidos) y a la institución. El autor retoma su obra más reconocida, *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (2001) y revisa los detalles para actualizar y completar a la realidad de 2014 *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*, expone algunos antecedentes de la educación en MNP, diferencias en sus denominaciones, su historia, principales componentes, características generales, así como las principales tareas del docente y algunos retos a los que se enfrentan.

Otro autor importante en lo referente al desarrollo de la educación en MNP especialmente en América Latina y el Caribe es Claudio Rama, quien ha abordado lo concerniente a la virtualización y la tendencia a la despresencialización en la misma, como modelo de apertura del conocimiento. Rama afirma que la educación a distancia en América Latina ha tenido una relativa presencia histórica y se ha focalizado en la educación no formal, a diferencia de otros lugares del mundo.

De entre los avances detectados conviene mencionar los siguientes. Chaves (2017) presenta un esbozo breve sobre la historia de la educación en MNP, sus distintas denominaciones, así como sus principales características (en las que coincide en gran parte con García Aretio (2014)), plantea también algunas ventajas y limitantes de dichas modalidades educativas. Ramírez (2014) por su parte, presenta algunas bases de la gestión e innovación institucional en la educación superior a distancia, así como una perspectiva conceptual en torno de las bases de estas modalidades.

Zubieta y Rama en 2015 coordinaron un volumen en el que varios autores realizan un recorrido sobre el desarrollo de la EaD en México, recuperando los principales retos que esta enfrenta en los primeros años del siglo XXI, el papel de los actores centrales, algunas

reflexiones en torno de su marco normativo y las innovaciones tecnológicas en relación con estas modalidades, incluyendo ejemplos de la propia Universidad Nacional.

Rojas y Navarrete (2019a) realizaron un balance de la oferta de educación en MNP presente en México para ese año. Con base en la metodología comparada y utilizando indicadores estadísticos plantean la oferta internacional que existe para posteriormente mostrar el panorama de la disponibilidad tecnológica en nuestro país, describir el contexto y características de la oferta nacional de educación superior en estas modalidades y realizar una caracterización académico-institucional de la misma.

#### **\* Usos de TIC en MNP**

En la actualidad es posible encontrar literatura a favor de los usos educativos de las TIC enaltecendo los efectos, usos y posibilidades de estas herramientas; pero, por otro lado, también es posible encontrar con la misma facilidad, literatura que aporta evidencias y argumentos en torno del poco impacto o incluso impacto negativo que las tecnologías tienen en el proceso educativo (Gamboa, 2014). En 2015 Navarrete y Rojas realizaron un diagnóstico nacional sobre la oferta de la educación superior en MNP en México, previo al realizado por las mismas autoras en 2019. También Freixas y Ramas (2015) ofrecieron un recuento de buenas prácticas observadas en distintas instancias de la UNAM, como por ejemplo en la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, las Facultades de Economía, Arquitectura, Ingeniería y Derecho, entre otras.

La Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) ha publicado algunos ejemplos del uso de tecnologías en educación, como por ejemplo en Navarrete Cazales, Martínez Iñiguez y Soto Curiel (2020); y Navarrete Cazales y Rivera Peña (2021).

Navarrete y Rojas coordinaron en 2018 un volumen en el que varios autores plantean un panorama de la educación superior con apoyo de TIC, especialmente en América Latina y México, plantean un recorrido por las principales políticas públicas al respecto, reflexionan sobre los usos de los medios digitales en las prácticas docentes, acerca de las formas de la mediación del aprendizaje, la autorregulación en los estudiantes de la educación en estas modalidades, algunas estrategias de formación docente y la importancia de la tutoría para apoyar la formación de los estudiantes en el SUAyED.

### **\* Origen y características del SUAyED en la UNAM**

Rojas (2008) aborda nociones de “formación” y “profesión”, para destacar la importancia de una formación profesional universitaria acorde con el contexto socio-histórico en el que esta se desenvuelve, con el modelo de desarrollo económico y social y con la delimitación institucional de la universidad. Bosco y Barrón en el mismo año (2008) proponen exponer los inicios de la creación del SUAyED, identifican la educación a distancia mexicana contemporánea como un sistema extendido en otros sistemas educativos con características versátiles que a veces lo presentan como un sistema autónomo dentro de las instituciones educativas.

Por su parte, Amador (2012) ofrece una visión panorámica de la conformación histórica del Sistema Universidad Abierta (SUA) en la UNAM, exponiendo sus razones iniciales y su desarrollo. Navarrete y Rojas (2014) parten de los inicios del SUA en la UNAM en la década de los setenta. Destacan los lineamientos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 y el acento en el uso de las tecnologías para buscar satisfacer las demandas educativas. Enumeran algunos factores que han contribuido al éxito y el auge de los servicios educativos a distancia.

Muñoz García (2014) coordinó un volumen sobre la universidad pública en México, donde los autores hacen un recorrido por la actualidad de la política, el poder y el gobierno universitario; la investigación científica y el financiamiento. Por supuesto tocan algunas cuestiones relativas a la evaluación, los académicos y estudiantes como actores centrales y la universidad abierta y a distancia. Para los fines de esta investigación, sobresalen los capítulos de Gamboa, Chan y el de Rama.

Bosco (2019) rescata la importancia que han adquirido las TIC en la sociedad actual. Retoma los cambios que el uso de estas herramientas ha provocado en la educación, principalmente en el papel del estudiante y plantea las características que los alumnos del SUAyED poseen, incluyendo en su estudio población estudiantil de las tres modalidades existentes de la carrera mencionada en la FFyL.

En 2019, la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) publicó un volumen en torno de la formación docente en la UNAM, coordinado por Sánchez Mendiola y Martínez Hernández, entre cuyos capítulos se puede encontrar el

de Cervantes y Barrón, en torno de la formación docente en el SUAyED, destacando la oferta de formación de la entonces Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y el de Kriscautzky sobre la experiencia del programa CTE-h@bitat puma, de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC).

#### **\* Planta docente en la FFyL y en el SUAyED**

También se ubicaron trabajos sobre la consolidación de la planta académica en la carrera de Pedagogía de la FFyL-UNAM. Entre ellos se puede destacar el de Ducoing (1991) en el que relata la conformación de la carrera de Pedagogía dentro de la facultad mencionada. Se cuenta también con el trabajo de Sandoval (1998) en el que la autora plantea algunos de los cambios que experimentó el colegio de Pedagogía durante el siglo XX, distinguiendo un proceso de institucionalización, en el que identifica tres periodos. Rojas (1998) plantea a su vez, tres periodos para la conformación de la planta académica del SUA en la FFyL a partir de su creación en los años setenta y llegando hasta finales de los años noventa. Vera (2005) por su parte, realiza una caracterización de la población docente del SUA para entonces, incluye algunas características de las carreras en su modalidad abierta, de los materiales didácticos utilizados y del desarrollo de las tutorías, poniendo especial énfasis en la necesidad de una formación dirigida y específica para dichos docentes. Es de destacarse que en Sandoval (1998), Rojas (1998) y Vera (2005) se menciona un crecimiento gradual (Sandoval, 1998), y más sostenido (Rojas, 1998; y Vera, 2005) de la población femenina entre la planta docente de la carrera en cuestión.

Rojas y Navarrete (2015) indagan acerca del dominio de las TIC en educación, que tienen los profesores del SUAyED-FFyL de la UNAM. Las autoras argumentan que aún con las propuestas de formación y actualización que tienen los docentes de dicha división, se encuentra entre los profesores una preparación insuficiente en cuanto al manejo de las TIC. Más recientemente, Navarrete y Rojas (2018, 2019b) se han dado a la tarea de caracterizar la planta docente que trabaja en la mencionada división.

Se encuentran pocas referencias relativas a las características de la planta docente del SUAyED, dentro de la producción encontrada, destacan las aportaciones de Rojas y

Navarrete (2015, 2018, 2019b), en las que se consideran aspectos comparativos en torno del uso de las TIC en los profesores de dicha división.

## **b) Estructura capitular**

Para la presentación de la investigación desarrollada se han incluido cinco capítulos. En el capítulo uno se recuperan los elementos que dieron origen a las MNP y sus características más sobresalientes. Se presentan algunos elementos característicos en torno de sus alcances y limitaciones, los principales cambios que ha traído en el papel de los agentes educativos involucrados, especialmente en el de los docentes; pero no sin dejar de atender el papel de los estudiantes, el tipo de aprendizaje requerido y los materiales de estudio.

En el capítulo dos se incluyen los aspectos más sobresalientes del contexto internacional, regional, nacional e institucional de las MNP y las nociones de virtualización e internacionalización como ejes importantes en el marco global. Se revisan algunos planteamientos de los organismos internacionales que marcan la importancia y tendencia al uso de las tecnologías en los procesos educativos nacionales, con el objetivo de hacer llegar la educación a toda la población. Se incluye también un panorama de la oferta educativa en estas modalidades en México, así como las razones y condiciones del origen del SUAyED, su normativa principal y las características propias en la FFyL.

En el capítulo tres se plantean las nociones centrales de la idea de práctica docente de las cuales se parte para la construcción de la categoría de investigación axial en la presente investigación. Por otro lado, se presenta el planteamiento general del problema, se incluyen las preguntas de investigación, los objetivos generales y particulares, así como los supuestos de investigación. De igual manera se plantea la epistemología y metodología que la guiaron.

En el capítulo cuatro se sistematizan los resultados obtenidos mediante la utilización del cuestionario dirigido a los docentes, organizados en cinco grandes grupos: 1) características del universo de estudio y la composición de la muestra, 2) perfil académico docente y la apropiación de algunas herramientas tecnológicas, 3) principales actividades realizadas por los profesores, 4) disponibilidad de recursos e incorporación de soportes

tecnológicos en su práctica y 5) apreciaciones docentes en torno de la presencia e impacto de las TIC.

En el quinto y último capítulo se caracteriza la práctica docente de los profesores del SUAyED, a partir del análisis de la información empírica y teniendo como soporte los planteamientos teóricos sobre práctica docente y MNP. Se ubica la noción de práctica docente en MNP como categoría de análisis, situando las actividades que se considera forman parte de ella, agrupadas en dos facetas. Se presentan las características del SUAyED en comparación con las características de las MNP descritas por la literatura. Se describen las tareas docentes identificadas en el cuestionario y sus dimensiones, así como las características centrales del uso de las herramientas tecnológicas que hacen los profesores, proponiendo incluso un perfil figurativo del docente a distancia del SUAyED.

Finalmente, en las conclusiones se hace una valoración de los principales aportes de esta investigación, retomando las ideas planteadas en las preguntas de investigación centrales y las respuestas obtenidas a lo largo del trabajo. Se elabora también una evaluación de la metodología empleada, se mencionan algunas ventajas y limitaciones de la misma para pensar en las posibilidades a futuro para complementar o enriquecer el conocimiento del objeto de estudio. Se muestran algunas ideas en torno de cómo estas modalidades han sido base para otras creadas recientemente y se desatan algunos hilos útiles para investigaciones posteriores.

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., agosto de 2022.

## I.

### **Educación en Modalidades No Presenciales (MNP)**

En este capítulo se plantean las características generales de la educación en MNP, las necesidades que le dieron origen, algunos aspectos relacionados con su nomenclatura, su desarrollo y su contexto global, regional, nacional e institucional. También se presentan los rasgos principales que ha traído en ellas el uso de las TIC y cómo esto ha afectado el papel de diversos agentes: estudiantes, materiales, instituciones y en especial el de los docentes.

Estas modalidades han cambiado radicalmente el campo de lo educativo, rompieron con la idea de la educación desarrollada exclusivamente al interior de un aula, con base en relaciones que pudieran desarrollarse solo cara a cara y permitieron la cobertura mayor de diversos niveles educativos. García Aretio (2014) propone una metodología denominada Diálogo Didáctico Mediado (DDM) para explicar la mediación como aspecto central de la interacción en estas modalidades. También se inclina por el papel protagonista del docente en la mediación, así como por una mirada multidireccional de la comunicación y la interacción como características en estas modalidades.

#### **I.1 Origen y variedad nominativa de la educación en MNP**

Hoy por hoy es difícil hallar una definición única de las MNP, toda vez que han cambiado con el tiempo recibiendo distintas denominaciones. La modalidad desarrollada en el siglo XVIII es distinta a la de hoy, el uso del correo postal como forma principal de comunicación difiere del uso de tecnología electrónica y digital, las tecnologías se van modificando y actualizando, y seguramente las formas que hoy conocemos tendrán cambios en los próximos años. De acuerdo con García Aretio (2014) es posible añadir el término abierto o virtual a cualquier concepto y se podría hacer referencia a la misma modalidad. Se puede combinar el prefijo “tele” o “e” a una serie de términos como escuela, centro, instituto, universidad, facultad, colegio, departamento, unidad, corporación; o educación, enseñanza, formación, capacitación, estudio, aprendizaje; y la idea central sería la misma, con la diferencia de la denominación con la que se le llame. También se les puede agregar como adjetivo alguno de los siguientes: a distancia, abierto, flexible, virtual, en línea,

basado en la Internet, colaborativo, por correspondencia, basado en la Web, mediado por la tecnología, mediado por el ordenador, 2.0, 3.0, mixta, híbrida entre otros.

De acuerdo con diversos autores el origen de estas modalidades educativas remite a las civilizaciones antiguas como la egipcia, sumeria, hebrea y griega, proponiendo que se realizaba por medio de cartas. Tiempo después el sistema postal permitió algunas opciones por entregas. La invención de la imprenta por Gutenberg en el siglo XV hizo posible la reproducción de mensajes y textos de manera masiva. Hacia el siglo XVII surgieron los periódicos, que permitían un intercambio más inmediato de mensajes e información. En el siglo XIX surgió el teléfono y entre ese siglo y el siguiente nacen la radio y las emisoras, abriendo caminos para la comunicación auditiva para muchos. En el siglo XX surge la televisión, iniciando emisiones públicas en los años veinte. Para los años setenta, los dispositivos de almacenamiento auditivo habían crecido, surgió el fax y la información podía ser resguardada y almacenada en medios impresos. A finales del siglo XX, en 1967 se crea Arpanet y posteriormente en los años noventa se introduce la Word Wide Web (WWW) creada por Tim Berners Lee en 1991; con lo que se abrieron caminos para la comunicación, el intercambio y localización de información. Durante la última parte del siglo XX y el inicio del XXI la invención de dispositivos electrónicos como las tabletas y los teléfonos llamados inteligentes han contribuido a aperturar aún más el acceso a la información y facilitado las formas de comunicación.

Se han elaborado clasificaciones por etapas para mostrar el desarrollo de las MNP, García Aretio reconoce como etapas las siguientes: los antecedentes, la enseñanza por correspondencia, la enseñanza multimedia, la enseñanza telemática y el e-learning, el blended learning y la flipped classroom, la educación 2.0, el aprendizaje móvil y los recursos educativos abiertos. Estas no son excluyentes por completo, de la educación por correspondencia se ha pasado a la enseñanza audiovisual, a la apoyada en la informática y la telemática, utilizando recursos digitales disponibles hoy en día.

La denominación que se acepta con mayor frecuencia en la literatura es la de Educación a Distancia (EaD); de acuerdo con García Aretio (2014) se considera que apareció posiblemente en 1892 en el catálogo de la Universidad de Wisconsin, usado por el entonces Director de Extensión, Willian Lighty, en 1906. Posteriormente, se popularizó en Alemania, especialmente en las décadas de los sesenta y setenta, para luego extenderse a

otros países de Europa y es la más aceptada desde 1982. A partir de los años noventa la confusión conceptual ha crecido con la llegada de nuevas denominaciones, nombres que se adecuan a las nacientes, diferenciadas y crecientes tecnologías, que cubren nuevas audiencias, demandas y responden a la creciente competitividad. Si se desea profundizar en torno de las distintas denominaciones que se han dado a estas modalidades educativas (ver Anexo 1).

## **I.2 Definiciones de MNP**

Es innegable la capacidad de extensión de la educación en estas modalidades. De acuerdo con Chaves “para la UNESCO la educación a distancia es una oportunidad para que cualquier persona pueda acceder a la educación, y para ello propone que los recursos sean compartidos a través de internet desde la perspectiva cooperativa y colaborativa” (2017: 27). García Aretio considera que estas modalidades se extenderán cada vez más, aunque afirma también no pretender que vayan a sustituir a la educación presencial (1994, 2014, 2018).

Las MNP son modalidades educativas en las que no se realizan encuentros cara a cara entre estudiantes y profesores y, por consiguiente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se llevan a cabo con un distanciamiento espacial, incluso temporal, entre los agentes, quienes apoyados en las nuevas tecnologías desarrollan las interacciones necesarias para promover el aprendizaje autónomo e independiente en los estudiantes. De acuerdo con García Aretio (2014), se trata de un sistema de educación tecnológico, de comunicación multidireccional, masivo, que se basa en la acción sistemática de recursos didácticos, la tutoría y el apoyo de una institución. Uno de sus objetivos principales es llegar a cantidades mayores de personas interesadas en continuar aprendiendo, que no tienen acceso a modalidades presenciales, viven en lugares alejados y no les es posible buscar opciones convencionales; y se le ha visto como una opción para buscar la inclusión y la equidad. De acuerdo con Victorino (2014) se ha implementado en diversos centros educativos del mundo en respuesta a la demanda de empresas y organizaciones que requieren mantener capacitados a los empleados buscando la calidad y competitividad exigidos por la mundialización. Así, para efectos de la presente investigación, la definición de la categoría de MNP contó con el soporte de algunas de las definiciones de EaD más

difundidas, entre las que se encuentran Chaves (2017), García Aretio (2014) y Victorino (2014) (ver Anexo 2).

Así por ejemplo, García Aretio (2014) y Chaves (2017) destacan la necesidad de distinguir entre educación a distancia y abierta, estableciendo la diferencia principalmente en términos administrativos. La primera se refiere generalmente a una interacción entre docentes y estudiantes, mediada por herramientas que hacen posible superar el distanciamiento geográfico y temporal. Sin embargo, la segunda, debiera serlo en todos los sentidos, sin barreras de trámites, requisitos u otras condicionantes; es decir sin restricciones para el ingreso y el acceso a los cursos. En la discusión teórica según García Aretio (2014) se considera a la EaD como una enseñanza con una forma específica de entrega, mientras que la educación abierta sugiere cambios en la estructura. En este sentido una institución a distancia podría ser abierta, aunque no necesariamente, pues la educación abierta haría mención a cambios estructurales que influyeran en las formas de apertura al público “de lugar, tiempo, contenidos de aprendizaje, formas de aprender, etc. [...] es claro que una institución de enseñanza a distancia podría ser *cerrada*” (23).

### **I.3 Características de la educación en MNP**

Aun cuando resulta complicado establecer una sola definición de educación en MNP, se encuentran elementos en común en las distintas nociones. Los elementos principales que se reconocen como comunes en las distintas acepciones son la separación entre estudiantes y docentes y el uso de la tecnología. En cuanto a la separación entre estudiante y docente, no solo se hace referencia al espacio y ubicación geográfica, sino al momento en el que se realizan las actividades de aprendizaje, las sesiones de tutoría, las lecturas y ejercicios, tareas, etcétera. No requiere la presencia de docentes y estudiantes en el mismo lugar o momento exacto. Respecto del uso de recursos tecnológicos y medios de comunicación; ante la distancia temporal y espacial, esta modalidad educativa se apoya en las tecnologías para facilitar la comunicación y la interacción entre estudiantes, docentes, contenidos e institución.

De manera más puntual, entre los elementos que se menciona de manera consistente y que se consideran para la presente investigación se encuentran los siguientes:

1. Separación docente-estudiante. En todas las definiciones de modalidades o modelos relacionados con las MNP, se encuentra presente una separación espacial (o física) y temporal entre el estudiante y el docente. Esta separación impide el contacto directo cara a cara, que es un elemento propio de las modalidades presenciales o convencionales. Es común que no haya una supervisión ni respuesta inmediata del profesor. La comunicación es mediada y el contacto cara a cara suele no ser frecuente. Sin embargo, no se trata de una separación completa, pues este tipo de cursos pueden incluir la posibilidad de mantener encuentros y comunicación síncrona, realizados en su mayoría por medios virtuales.
2. Uso de recursos tecnológicos. El uso de los medios tecnológicos disponibles en la actualidad ha sido de mucha importancia para fomentar el aprendizaje entre los estudiantes superando las dificultades que puede significar el distanciamiento con el docente; desde el correo postal y el intercambio de materiales impresos, hasta las herramientas electrónicas y digitales, pasando por la radio, la televisión, el teléfono, herramientas audiovisuales, etcétera. En concordancia también con otro de los objetivos posibles de dichas modalidades, los medios técnicos y tecnológicos, accesibles para un gran número de personas, se convierten en “impulsores del principio de igualdad de oportunidades” (García Aretio, 2014: 37). La planeación en este sentido es primordial, pues es necesario que el uso de estas herramientas sea acorde con los fines y objetivos del plan de estudios, de los contenidos y de los objetivos de aprendizaje. Para Chaves la planeación en estas modalidades es sumamente importante “más que en la presencial, la planificación sistemática y rigurosa, tanto en lo institucional como en lo pedagógico, resulta imprescindible” (2017: 31). Su falta de planeación puede llevar a “errores en el diseño, producción y distribución de los materiales de estudio, fallas en la coordinación de la interacción entre los distintos recursos personales y materiales” (2017: 31), e incluso a desajustes en la evaluación de los aprendizajes, en comparación con los objetivos; también puede traer errores de improvisación, planificación y desarrollo; de descoordinación, recursos humanos y materiales; e incoherencias en evaluación respecto de los propósitos (García Aretio, 2014). En este rubro es importante tener presente la actualización constante de las tecnologías, buscando siempre aquellas

que permitan transmitir de manera más clara el aprendizaje a los estudiantes y que respondan mejor a las necesidades de los agentes. En las modalidades presenciales, el profesor puede realimentar de manera inmediata y puede modificar la programación y el proceso de aprendizaje, atendiendo a los inconvenientes e imprevistos que puedan surgir; sin embargo, en las MNP, la realimentación del profesor no es tan inmediata, por lo que la planeación se vuelve algo incluso más importante.

3. Cambios en el papel del estudiante. La responsabilidad del estudiante es más reconocida, sus interacciones e intereses marcan buena parte del proceso de aprendizaje. Adquiere importancia el aprendizaje autónomo e independiente. El estudiante tiene un papel más activo, no es un simple receptor del aprendizaje, tampoco lo encuentra o desarrolla completamente solo, lo encuentra en un diálogo guiado por el docente y mediado por la tecnología y los contenidos.
4. El aprendizaje independiente, flexible y autónomo. La importancia que tiene el papel central del estudiante en este tipo de estudio es característico también de la modalidad. La flexibilidad de esta, aunada a los avances en las tecnologías y las ciencias de la educación, permiten una planificación cuidadosa del uso de los recursos y una metodología que potencia el trabajo independiente por parte del estudiante. De acuerdo con García Aretio “en el aprendizaje a distancia el control de la voluntad de aprender depende más del estudiante que del docente” (2014: 38). La flexibilidad de acuerdo con el mismo autor es parte importante de esta modalidad educativa como elemento clave de la independencia que exige y promueve en el alumno. Para algunos autores este control voluntario de parte del estudiante en el proceso del aprendizaje es un elemento destacable de la educación en MNP, incluso más “que la propia separación entre profesor y alumno, [...] porque puede englobar ese rasgo de separación que, a su vez, exige autonomía” (2014: 38). Este tipo de aprendizaje, así como la autonomía e independencia que supone, es un valor destacado puesto que es una forma de garantizar un desarrollo más eficiente del proceso de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del estudiante, en este caso el sujeto demandante de formación. El proceso debiera ser reflexivo, autónomo y autodirigido.

5. La autonomía y autorregulación. En este esquema de aprendizaje el estudiante puede determinar él mismo el espacio y tiempo que dedicará a estudiar, el ritmo y el método de aprendizaje, tomando en cuenta sus propias capacidades, posibilidades e intereses. Puede tener acceso desde diversos lugares y gestionar su tiempo. Ello le ofrece la oportunidad de mezclar el estudio con otras actividades (personales, laborales, domésticas, etcétera). Como estudiante, es sumamente importante la distribución y organización del propio tiempo, pues la falta de organización puede hacer que las actividades se mezclen e incluso compitan entre sí. Aunada a la autonomía está la autorregulación. Entendida como “la acción reguladora que una persona ejerce sobre los distintos momentos y actividades relacionados con su propio proceso de aprendizaje” (Chaves, 2017: 31).
6. Organización de apoyo y tutoría. De acuerdo con García Aretio se puede situar al aprendizaje a distancia entre el aprendizaje en solitario y el aprendizaje presencial en grupo dependiente de la relación cara a cara. En las MNP el aprendizaje se realiza en cierta medida de forma autodidacta, pero contando con el apoyo de una institución, que se encargará de apoyarlo, motivarlo, guiarlo y evaluarlo. En estas se cuenta siempre con una institución “cuya finalidad primordial es la de *apoyar al estudiante*, motivarle, guiar, facilitar y evaluar su aprendizaje. Por tanto, se daba aprendizaje individual pero contando con el apoyo institucional” (2014: 38). Gran parte de este apoyo institucional se encuentra concentrado en el papel del docente y se encuentra reflejado en la interacción entre los sujetos (docente-estudiante o estudiante-estudiante), por medio de las tecnologías y medios de comunicación.
7. Interacción y comunicación. En el proceso educativo se requiere de comunicación en varias direcciones, con sus retroalimentaciones correspondientes, especialmente entre el docente y el estudiante. Las TIC han facilitado dicha comunicación haciendo más fácil la interacción entre estos actores. La comunicación puede llevarse a cabo en distintas direcciones, tomando en cuenta los distintos actores involucrados (estudiantes, docentes, autoridades). Aunque originalmente se entiende la comunicación como bidireccional, en el sentido de que debe existir entre docente y estudiante, en las MNP se ha de convertir en multidireccionalidad. Por otro lado, la comunicación será mediada a través de los materiales de estudio, las vías de

comunicación y las nuevas tecnologías. Los estudiantes, por su parte, pueden responder a las cuestiones e interrogantes realizadas por sus profesores, actividades de aprendizaje o materiales de estudio; pero a su vez, pueden iniciar también el diálogo. La comunicación incluye la mensajería directa entre los sujetos y las retroalimentaciones a las tareas y actividades de aprendizaje.

8. Cobertura y comunicación masiva. Con el uso de la tecnología y los medios de comunicación las MNP representan una cobertura mayor en sentido geográfico, temporal y en el número de personas a las que pueden llegar. Hay una predominación del lenguaje escrito y la comunicación se hace importante. Se ha considerado a la comunicación masiva como una posibilidad y potencia para ellas, además de una ventaja por encima de los sistemas presenciales. En un principio se consideraba a estas modalidades en relación con la comunicación masiva, aunque también ha sido dedicada en ocasiones a las minorías. Un ejemplo claro son los cursos online masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés) que han avanzado con fuerza, fomentando el conectivismo en todas sus facetas; estos representan un claro ejemplo de las posibilidades de la comunicación masiva y de la amplia oferta que se puede lograr.
9. Recursos educativos adecuados. En este aprendizaje guiado, el papel de los materiales educativos adquiere relevancia, se presume que contiene toda la información que se ofrece al estudiante; desde contenidos, temas de estudio, introducciones, materiales de estudio, tareas, actividades de aprendizaje y la estrategia de evaluación. Deben estar debidamente planificados, diseñados y elaborados, requieren diseño instruccional planeado, estructura y organización; de manera que faciliten el aprendizaje. Se considera conveniente la planeación de manera previa, así como la necesidad de la actualización constante para estos materiales; pues aunque obedezcan a una planeación y construcción de objetivos, fines, evaluación y perfil, resulta importante también considerar los nuevos avances que se tengan en la materia de estudio y que pueden ofrecer cambios en las formas de ver y entender el conocimiento disciplinar y la realidad. Si vinculamos las características precisadas por los materiales, a las características de la comunicación masiva y el uso de los medios tecnológicos, se puede pensar en la importancia de

incluir algunos procedimientos de índole industrial en la producción y distribución de materiales.

Estas modalidades se encuentran conformadas por elementos provenientes de tres componentes: el social, el pedagógico y el tecnológico. Para García Aretio (2014) el componente social se encuentra expresado por medio de un diálogo, presente en la educación en esta modalidad, el componente pedagógico está conformado por lo didáctico, necesario para realizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y el componente tecnológico lo conforman los medios electrónicos y tecnológicos que permiten la interacción y mediación.

#### **a) Estudiantes en MNP**

La población estudiantil de las MNP cuenta con rasgos propios que la caracterizan, se trata de una población heterogénea que responde a diversas demandas y no se dedica exclusivamente a los estudios. Muchos de ellos son personas casadas o con familia, tienen un trabajo; con obligaciones familiares y laborales que cumplir. Los estudiantes tienen que responder a otras demandas, en muchos casos, ajenas a lo académico “dado que su estatus de estudiante es incompleto: en unos casos se trata de personas casadas o con obligaciones familiares; otros tienen un puesto de trabajo que deben atender; a veces viven alejados de los centros universitarios” (Moreno, 2009: 243).

El mismo autor advierte un doble proceso en los últimos años: la progresiva masificación de las universidades y la creciente concentración de los estudiantes en ciertas carreras; mientras reconoce como rasgos principales del alumnado los siguientes: un mayor porcentaje de alumnado adulto, la entrada de estudiantes internacionales, el incremento de la presencia de mujeres en múltiples carreras, estudiantes procedentes de minorías, un mayor número de estudiantes que compaginan la actividad laboral con los estudios, con experiencia profesional, con deficientes estrategias de aprendizaje, diferentes niveles de formación, expectativas y motivación. Sobresalen dos aspectos importantes el proceso de feminización y la mayor presencia de estudiantes universitarios como sujetos adultos

(Moreno, 2009). Bosco (2019) por su parte, destaca la característica de estudiantes digitales, para los estudiantes del SUAyED.<sup>1</sup>

Los estudiantes han cambiado en su perfil personal, pero también en las habilidades que desarrollan y en las expectativas que crean. La presencia de las TIC ha traído algunos cambios en la percepción de lo temporal. Los intercambios de información y conocimiento suelen ser más rápidos y fugaces. También se han hecho necesarios cambios en las habilidades de lectura y escritura, se hace necesaria la apropiación de lenguajes distintos para llevar a cabo la comunicación, buscar y seleccionar la información, realizar las prácticas, las actividades y lograr el desarrollo de saberes y contenidos en el cambio de una cultura que tiene como base principalmente lo impreso hacia un mundo con distinciones en la búsqueda, uso y apropiación de la información, que incluye materiales y recursos audiovisuales. La lectura se transforma en algo no lineal, no tiene un único principio ni un mismo fin. Ahora se realizan lecturas parciales, en distinto orden, con saltos, que pueden responder de otra manera a los intereses personales. Ello modifica los modos de aprovecharlas, se encuentran “lecturas hipertextuales e hipermedia, lo que implica transformar la información en procesos de formación que requieren de una nueva alfabetización digital, y al desarrollo de habilidades y competencias múltiples que estos medios exigen” (Bosco y Mendoza, 2019: 41-42).

Una de las fantasías relacionadas con el uso de las tecnologías, que resulta no real es que los estudiantes son diestros en su uso y que independientemente de sus profesores, pueden sacar provecho de ellas (Gamboa, 2014). La facilidad de acceso a las tecnologías y su uso no implica que se tenga una alfabetización digital.<sup>2</sup> El manejo que los alumnos hacen

---

<sup>1</sup> De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) nueve de cada diez estudiantes incorporan el uso de la Internet en sus actividades diarias, “más de dos tercios de los que acreditaron el nivel medio superior (preparatoria o equivalente) también lo hacen” (Bosco y Mendoza, 2019: 39). En este marco, se considera que el tiempo de conexión promedio de los estudiantes a la Internet se extiende en torno a las 6 horas diarias; sin embargo, el uso de los tiempos, la dedicación de actividades y funciones de los mismos, las actividades en línea y fuera de ella han variado “el *offline* y *online* resulta diluido cuando las tecnologías móviles han cambiado y los celulares permiten estar conectados la mayor parte del tiempo” (2019: 40).

<sup>2</sup> La palabra alfabetización fue empleada originalmente para referirse a las habilidades de lectura y escritura de la población. Entendida como la capacidad de leer y escribir incluso en otros idiomas, hoy en día se habla de alfabetizaciones múltiples, que refieren a otros códigos, entre ellos el digital. Se habla de la necesidad de una alfabetización en el uso de las TIC, una forma propia de leer y aprovechar los recursos informáticos y electrónicos. La alfabetización digital se refiere a las formas de búsqueda, adquisición y dominio de habilidades y destrezas relativas al uso de la información y la comunicación, con el uso de las nuevas tecnologías. En esta se centra la atención en la adquisición y el manejo de habilidades relacionadas con el uso

o no de las tecnologías está relacionado generalmente con el acceso previo que han tenido a ellas. Por otro lado, el acceso a la información tampoco significa adquirir conocimiento, es necesario trabajar en él, para resignificarlo, asimilarlo y adquirirlo “a menos que se trabaje para resignificarlo y aplicarlo, se trata de superar el manejo instrumental de la herramienta y desarrollar diversas habilidades como la de comprender y expresarse con distintos lenguajes y medios” (Bosco y Mendoza, 2019: 58).

Las características propias de las MNP exigen de los estudiantes algunas habilidades nuevas, suele esperarse que tengan un avance en el desarrollo del aprendizaje independiente y el trabajo autónomo. También se espera que posean algunas competencias en lectura y escritura que les permitirán desarrollar la comunicación escrita que se requiere, capacidad de autorregulación, pensamiento lógico y crítico, manejo de herramientas tecnológicas; habilidades que no siempre manejan de manera adecuada. Se hace necesaria la modificación de algunas conductas y hábitos para integrarse a una de estas modalidades.

#### **I.4 Alcances y limitaciones de la educación en MNP**

Una vez ubicadas las características centrales de las MNP, se indican a continuación algunas de las ventajas y limitaciones que presentan. Entre los alcances destaca la posibilidad del trabajo y aprendizaje asincrónico. No es necesario que el docente y el estudiante coincidan temporalmente para el desarrollo de las interacciones pedagógicas, lo que permite al estudiante decidir y elegir sus tiempos de dedicación al estudio, de manera acorde a sus necesidades. Asimismo, el estudiante dispone de tiempo para reflexionar antes de dar respuesta a una cuestión, puede hacer uso de diversos recursos, buscar auxiliares; y se cuenta con registro de las interacciones entre docente y estudiante, así como entre estudiantes (foros, correos, retroalimentaciones).

La autonomía es otro aspecto importante, al dedicarse en el tiempo y lugar elegido, el estudiante puede continuar con su estilo de vida y sus ocupaciones, su vida laboral y familiar. En algunos casos la realidad puede servir como contraste y medio de experiencia para los contenidos y los aprendizajes obtenidos. Al no tener enfrente al profesor, el

---

de la información y la comunicación, más que en las habilidades de manejo y uso de la tecnología “se refiere al desarrollo de competencias y habilidades intelectuales para el uso de las tecnologías con el propósito de aprender significativamente” (Bosco y Mendoza, 2019: 42).

estudiante “asume el control de su proceso de aprendizaje y se convierte en el protagonista del mismo” (Chaves, 2017: 33).

La cobertura mayor es otro aspecto sobresaliente. La misma distancia hace posible superar limitantes relacionadas con la cantidad, tamaño y condiciones de las aulas físicas. Este puede ser un elemento oportuno para países que enfrentan el problema de falta de cobertura del servicio educativo. De acuerdo con Chaves (2017) hay en el mundo 21 universidades con programas en estas modalidades que ofrecen servicio a una población estudiantil de cerca de 12 millones de estudiantes, catorce de ellas se encuentran en Asia, tres en Europa, tres en el Norte de América y una en África. Como ejemplos de universidades con una cobertura considerable se pueden enumerar la Indira Gandhi National Open University de la India, con cerca de tres millones de estudiantes; la Allama Iqbal Open University de Pakistán, con un millón ochocientos mil y la Anadolu University de Turquía, con aproximadamente ochocientos ochenta mil estudiantes (Chaves, 2017).

En el aspecto económico, se presume una disminución de los costos educativos, principalmente asociados con la reducción de los costos de transportación, alojamiento y alimentación que los estudiantes requerirían en una modalidad presencial. Para la institución por otro lado, el costo inicial de elaboración de los materiales podría ser considerable; sin embargo, este puede verse compensado con la mayor cantidad de estudiantes que harían uso de ellos. El enfoque didáctico con el que se construyen los materiales, también puede considerarse como una ventaja. Debido a que el estudiante no tiene frente a sí siempre al docente y el estudio es en cierta medida autodirigido y autónomo, los materiales deben ser diseñados para facilitar el aprendizaje en medio del distanciamiento espacial y temporal.

Por otro lado, también se presentan algunas limitantes. Entre las funciones de la educación, se encuentra el proceso de socialización, lo que aplicaría también para las MNP. Sin embargo, en estas últimas la socialización se ve más limitada. El estudiante tiene pocas posibilidades de socializar con sus compañeros o con el docente, así como para participar en actividades culturales, deportivas o comunitarias que la misma institución promueva. Suele considerarse que los agentes pueden experimentar un sentimiento de soledad en dichas modalidades. Sin embargo, hay herramientas y esfuerzos para disminuirlo, para ello pueden llevarse a cabo encuentros tutoriales, para lo cual sirven diferentes herramientas

telemáticas para ofrecer acompañamiento a los estudiantes. Por otro lado, el distanciamiento de este tipo de modalidad reduce la posibilidad de encuentros presenciales, por lo que reduce la posibilidad de movilizar actitudes y aprendizajes derivados del trato directo con otras personas.

Otra limitante puede observarse en ciertas desventajas de la retroalimentación. Esta puede ser “más provechosa cuanto más cercana sea al momento en que ocurre el acierto o el error” (Chaves, 2017: 34). En las MNP la retroalimentación puede ser más lenta y distante y no coincidir con los tiempos del estudiante. Aunque hay herramientas que pueden ayudar a la comunicación sincrónica, no siempre es posible debido a las diferencias en los tiempos de dedicación entre estudiantes y docentes, así como por la cantidad de estudiantes que se asigna a los profesores. Algunos aspectos que debe contener una buena retroalimentación son la claridad y la objetividad. Este debe dejar claro al estudiante “hacia dónde va, cuál es el objetivo o meta de las actividades y los aprendizajes, cómo es su desempeño, qué seguirá en el proceso y cómo se relaciona lo que está haciendo con las actividades que siguen” (Chaves, 2017: 32).

Algunas personas dudan de la eficiencia de las MNP para lograr los propósitos educativos. Se le ha visto como una forma fácil de realizar estudios, sin considerar la preparación y dedicación que requiere el aprendizaje autónomo. De la misma manera se les ha visto como una forma de adquisición de estudios menos rigurosa y de menor excelencia que la ofrecida por las modalidades presenciales; han sido consideradas como de menor calidad.

Es común que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a MNP provengan de modelos de educación presencial por lo que pueden enfrentarse con dificultades y tardar en adaptarse al modelo. Se requieren de parte del estudiante habilidades específicas para la lectura y escritura, puesto que la mayor parte de la comunicación es de forma escrita. Sin embargo, al igual que en las modalidades presenciales, no se puede suponer que los estudiantes universitarios lleguen teniendo un manejo homogéneo y terminado de ellas. Lo mismo aplica para las habilidades tecnológicas y su manejo. La autorregulación y la disciplina pueden ser otras dos habilidades afectadas en los estudiantes por la formación previa en sistemas presenciales.

Se hace necesaria una oferta de formación previa para estudiantes y docentes en lo relativo al funcionamiento de las MNP, que incluya el manejo de las TIC entre otras habilidades; de manera que al enfrentarse a la nueva modalidad los sujetos partan de entendidos comunes. Además, pueden considerarse dificultades institucionales en el trato con los docentes, de acuerdo con Chaves (2017) se presentan casos de instituciones que ofrecen salarios bajos, lo que afecta el compromiso y responsabilidad por parte de los docentes.

Otra característica que puede representar una dificultad es la gran diversidad de rasgos de la población que ingresa a este tipo de modalidades; frente a un tratamiento homogéneo por parte de las instituciones. Respecto de los materiales de estudio también existe una dificultad, pues la atención a grupos masivos y la dificultad para actualizar y reproducir constantemente los materiales, además de los altos costos que puede representar, puede hacer que dichos materiales se ocupen de manera igual por mucho tiempo y en ocasiones lleguen a ser obsoletos. El proceso de la evaluación del aprendizaje puede representar un reto para los docentes y las instituciones, especialmente en lo referente a la autenticidad, debido a que se vuelve algo difícil asegurar la originalidad de los textos elaborados y entregados por los alumnos “el estudiante tiene mayores oportunidades de cometer plagio o hacer fraude” (García Aretio, 2001; *apud* Chaves, 2017: 35).

La estructura de los cursos propuesta y establecida por las instituciones y algunos docentes en ocasiones representa un totalitarismo rígido que afecta el desarrollo de la modalidad, la presentación de contenidos y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Este aspecto podría corroborarse observando algunas instituciones “donde los cursos se presentan como producto terminado a los estudiantes, quienes deben limitarse a seguir la programación (agenda de actividades)” (Chaves, 2017: 35). Otra de las dificultades que aquejan a estas modalidades y que de acuerdo con Gamboa “se traducen en problemas de retención y eficiencia terminal” (2014: 259), proviene de trasladar casi de manera exacta el modelo educativo que imperaba ya en las instituciones educativas.

En el aspecto económico, se mencionó anteriormente la posibilidad de una reducción de costos en las MNP; sin embargo, también puede representar una dificultad, pues algunos planeadores pueden estar más enfocados en economizar y disminuir costos o buscar beneficios, que en los aspectos educativos.

Las MNP representan una oportunidad para enfrentar retos relacionados con la inclusión, la equidad, la cobertura, la calidad y pertinencia de la educación. No obstante, a pesar de las dificultades que el paso hacia estas modalidades educativas puede representar, es común encontrar opiniones en torno de su muy segura permanencia a futuro.

### **I.5 Práctica docente en MNP**

Para la UNESCO (2008) el profesor es una figura importante, es la persona que desempeña el papel más significativo en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir distintas capacidades; con su ayuda los estudiantes tendrán la oportunidad de adquirir una serie de capacidades importantes y necesarias para su desarrollo profesional. En las MNP el docente es en ocasiones el responsable de diseñar actividades y oportunidades de aprendizaje, conformar ambientes de estudio, facilitar el uso de las TIC así como el aprendizaje y la comunicación, tanto para él mismo como entre los estudiantes, debe solucionar dudas que pueden ir más allá de lo académico; debe incluso desarrollar “funciones de liderazgo al plantear ideas, teorías y métodos colaborativos a fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el estudiante es el gestor de su propio conocimiento” (Manzanilla y Navarrete, 2017: 77-78). Para la misma UNESCO es importante lograr una buena formación del maestro, considera importante mantener una política de formación del personal, aunque con ello se refiere no solo a los docentes, sino también a los estudiantes (UNESCO, 1998).

Por su parte, García Aretio afirma que las instituciones suelen tener mayor información de los estudiantes que acceden a sus MNP que la que tienen acerca de los docentes, “no está definido, o al menos lo está poco, quién ha de ser el profesor o formador de enseñanza a distancia, cuál su perfil y funciones específicas” (2014: 225). De hecho, considerando la presencia que las TIC tienen actualmente en la vida diaria y las posibilidades que abren, es evidente que el rol de los docentes ha cambiado, no solo el de aquellos que se dedican a dichas modalidades, sino aquellos que se dedican a la presencial, pero buscan integrar las tecnologías.

El proceso de masificación de la educación afecta la forma cómo se dan las interacciones entre los agentes. Al variar la cantidad de alumnos, las estrategias y condiciones también lo hacen. Se mencionan a continuación algunos de los rasgos de los

docentes en MNP, sin caer en delimitar el perfil de un profesor, pues se reconoce que no es esto posible; además, lo complejo y dinámico de la realidad no permite construir un perfil que opere en diversas circunstancias. Moreno plantea como necesidades que los docentes deben cubrir hoy en día, las siguientes (2009: 245): la necesidad de trabajar con grupos muy grandes, una mayor heterogeneidad de los grupos, una menor motivación personal con que acceden los estudiantes, la necesidad de reclutar precipitadamente nuevo profesorado o bien de que inicie su trabajo de forma apresurada, el afianzamiento del modelo clásico de la lección magistral para grupos amplios, una menor posibilidad de responder a las necesidades particulares de cada alumno, escasa posibilidad de organizar (planificar y hacer el seguimiento) en buenas condiciones de los periodos de prácticas, el énfasis en una evaluación homogénea y con métodos convencionales.

Es común que la mayoría de los docentes hayan sido formados en sistemas presenciales y si no reciben una formación específica en lo relativo a las MNP se reproduzcan algunos o muchos de los elementos de la educación presencial.

García Aretio (2014) menciona que en la modalidad presencial los perfiles suelen concentrarse en el docente, en las MNP en cambio los roles se diversifican y diferencian de manera más clara (ver Figura 1).

<b>Figura 1. Perfiles docentes en MNP</b>	
<b>Perfiles</b>	<b>Descripción</b>
Coordinadores, planificadores y diseñadores	Se trata de los coordinadores de los programas, cursos, materiales y medios, a los que debe exigírseles un grado alto de especialización puesto que los fundamentos, la estructura y organización de las MNP son distintas de las presenciales. Esta figura debe cuidar constantemente el consenso sobre el modelo pedagógico que se implemente.
Expertos en los contenidos	Son los personajes expertos en los contenidos de la disciplina o curso en cuestión. De forma ideal serían los profesionales que saben más sobre el tema o la materia. Serían quienes aportan los contenidos precisos, científicos y actuales a los cursos. Estos personajes pueden coincidir con los de la figura anterior.
Pedagogos	Profesionales de la pedagogía que orienten el enfoque dado a los contenidos, pueden tener dos funciones primordiales: orientar la adaptación de los contenidos de los cursos de manera que puedan ser aprendidos a distancia, y orientar el diseño y desarrollo de los materiales específicos y los entornos de aprendizaje.

Especialistas en medios	Profesionistas como editores y diseñadores que tengan experiencia en comunicación textual y audiovisual.
Técnicos	Generalmente en redes o informática, que funcionen como administradores de la plataforma, diseñadores del ambiente virtual, técnicos en video y audio entre otras funciones.
Responsables de guiar el aprendizaje	Este perfil puede coincidir con los dos primeros. Se trata de directores, encargados o responsables de un curso o asignatura, que planifiquen y coordinen diversas acciones docentes, integren medios diversos y diseñen el nivel de exigencia, los métodos de evaluación, actividades de aprendizaje para lograr los objetivos planteados en el curso e incluso superarlos. Esta figura será responsable de guiar el aprendizaje concreto de los estudiantes “a este perfil nosotros le agregaríamos “curador” de contenidos (seleccionador, agregador, modelador, filtrador..., de contenidos procedentes de la red)” (2014: 228).
Tutores/consultores/facilitadores	Generalmente es el profesionista que se encuentra en contacto directo con el grupo y los estudiantes. Se trata de asesores, orientadores, consejeros y animadores que medien, faciliten y motiven el aprendizaje de los alumnos. Buscarán dinamizar el grupo, aclarar contenidos, resolver dudas y problemas que puedan surgir al estudiante.
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en García Aretio (2014: 228).	

Aunque en las MNP al docente se le ha llamado de distintas maneras: asesor, tutor, facilitador, orientador, consejero, consultor, asesor virtual, entre otras. Se reconoce la denominación de tutor, propuesta por García Aretio (2014), retomada también por otros autores como Rojas (1998), Vera (2005) y por el SUAyED en sus inicios. Como puede observarse en los nombres de los cursos y diplomados que ha ofrecido la ahora Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) para estos profesores, por mucho tiempo en el SUAyED se le llamó tutor, fue hasta 2005 que comenzó a manejarse la figura de asesor. Para efectos de esta investigación se referirá a él como docente; sin embargo, se coincide con la apreciación de tutor mencionada, por constituir el primer contacto de los estudiantes con la institución y el nivel educativo, toda vez que los contenidos han sido plasmados en la plataforma o en el espacio virtual designado. De acuerdo con García Aretio (2014) el “tutor” en su acepción original, es quien ejerce “la protección, la tutela, defensa o salvaguardia de una persona menor o necesitada” (242). En las MNP su función sería la de

fomentar el desarrollo del estudio independiente, su figura pasa a ser básicamente la de un orientador del aprendizaje de un alumno aislado, solitario y carente de la *presencia* del profesor instructor habitual. En la *situación de soledad y lejanía académica* en que solía encontrarse el

alumno de la enseñanza a distancia, [...] la figura del tutor cobra su más profundo y primigenio significado por cuanto que se hace cargo de su asistencia y ayuda personal, a la vez que ostenta para él la representación vicaria de la institución (García y Castillo, 1996; *apud* García Aretio, 2014: 242).

García Aretio enlista una serie de habilidades que debería tener este agente educativo, entre las cuales destacan: fundamentar la educación en estas modalidades, conocer el sistema conceptual y lenguaje específico de estas como sistemas alternativos a los de la formación convencional, describir las características del aprendizaje de la persona adulta, diseñar y elaborar materiales impresos, describir las posibilidades de aplicación de otros medios, valorar la importancia del apoyo tutorial e identificar las tareas de un tutor, desarrollar procesos y estrategias específicos de intervención pedagógica, diseñar y evaluar cursos, entre otras. Se trata del mediador más importante en este proceso y en los aprendizajes obtenidos, aunque no el único. Es este personaje quien se encuentra en contacto directo con el grupo, por lo que se constituye como el “*responsable de guiar el aprendizaje*” (2014: 230). En muchas formas los estudiantes esperan que los docentes en las MNP cumplan con funciones, habilidades y actitudes similares a las que tuvieron durante todo su trayecto en la educación presencial.

De acuerdo con García Aretio (2014), en la labor docente hay cuatro compromisos que se deben atender primordialmente: el disciplinar, pedagógico/didáctico, tecnológico y el investigador e innovador. El disciplinar tiene que ver con conocer y dominar bien los contenidos que se han de enseñar. Requiere una competencia científica sobre la asignatura o campo disciplinar de estudio que incluye estar actualizado, generar y validar conocimiento respectivo y mantener estándares profesionales. El compromiso pedagógico/didáctico tiene que ver con cómo enseñar de forma no presencial, saber cómo hacerlo considerando los recursos tecnológicos que se tienen disponibles para los agentes educativos. Este compromiso lleva una serie de competencias derivadas como serían la metodológica, la comunicacional, la tutorial y la evaluadora. El compromiso tecnológico tiene que ver con saber cómo integrar los recursos tecnológicos, tanto institucionales como de los alumnos en el modelo educativo, considerando las oportunidades e implicaciones que llevan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este compromiso es necesario considerar las fuentes documentales y las referentes a la metodología de la enseñanza. El compromiso investigador e innovador por su parte tiene que ver con la práctica de la

investigación relacionada con la innovación, realizada por parte del docente, especialmente en el nivel superior. Este compromiso tiene que ver con la

reflexión sobre el área disciplinar y sobre su práctica docente; indagación pedagógica y apertura a las innovaciones metodológicas; creación y aplicación de nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (García Aretio, 2014: 235).

Los compromisos destacados anteriormente pueden vincularse con la reflexión desde la acción propuesta por Schön (1998), ofrecen una opción para pensar en la capacidad del docente retomando su propia experiencia y buscando su propio aprendizaje para ir más lejos en su práctica en MNP, aún en desarrollo.

De las posibles combinaciones entre los compromisos propuestos anteriormente se encuentra una serie de competencias digitales que se reconoce debe poseer el docente. Se trata de destrezas de carácter tecnológico como: manejo de la terminología y conceptos propios; conocimiento básico de ordenadores y periféricos; instalación, configuración y gestión de las aplicaciones de informática básicas; manejo de la Internet (plataformas o entornos virtuales de aprendizaje, marcadores, gestión de imagen y video, herramientas y servicios, redes sociales, sistemas o plataformas de videoconferencias, organizadores gráficos, gamificación y aprendizaje móvil); investigación con apoyo y uso de las herramientas tecnológicas y digitales; una actitud crítica hacia las TIC y toma de conciencia sobre seguridad y ética, privacidad, originalidad y derechos de autor. Se agrega, de acuerdo con Bosco y Mendoza que es necesario ser un “profesional 3.0”, referente a “alguien que escribe blogs, participa en foros, utiliza Twitter, participa en redes; asimismo, debe valorar los medios y canales que seleccionará para participar” (2019: 62). Resulta necesario reconocer la importancia que tiene manejar estas habilidades, para enriquecer el uso de dichas herramientas por parte de los docentes y de la institución.

De acuerdo nuevamente con García Aretio (2014), las funciones docentes pertenecen a cinco ámbitos (asociados a los compromisos ya mencionados): orientadoras, académicas, técnicas, investigativas y administrativas (ver Figura 2).

**Figura 2. Funciones del docente**

Funciones del docente	Ámbito	Tareas
Orientadora y social	Centrada en el área afectiva y social	Informar a los estudiantes acerca del sistema, estimular su integración al mismo y su identificación, evitar que el alumno se sienta solo, captar y transmitir emociones y sentimientos, asesorar respecto de la metodología, materiales, recursos propios de la modalidad y disponibles, aclarar metas, estimular a los participantes, personalizar el sistema, asesorar en el desarrollo de la identidad profesional y digital, conocer a los alumnos tutelados, ayudar a reducir la angustia y la ansiedad, suscitar la interacción, propiciar un ambiente confortable de colaboración, proponer a los alumnos técnicas diversas de trabajo intelectual, comunicarse personalmente con los estudiantes, indagar si existen problemas personales, motivar y estimular el estudio.
Académica/pedagógica	Relacionada con el ámbito cognoscitivo	Informar a los estudiantes sobre las competencias, objetivos y contenidos del curso, aclarar los prerrequisitos, guiar la planificación y el desarrollo del proceso de aprendizaje, proponer caminos para lograr los objetivos planteados, integrar los progresivos objetivos y contenidos de aprendizaje, prevenir posibles dificultades y problemas de aprendizaje, reforzar materiales de estudio, mostrar diversas metodologías de estudio, relacionar competencias, objetivos y contenidos de aprendizaje, facilitar a los estudiantes la integración de recursos, anticipar las demandas de la profesión futura, moderar la participación de los estudiantes, realizar tareas de evaluación así como propuestas de innovación metodológica.
Tecnológica	Relacionada con las tecnologías. Están condicionadas por la estructura de la institución y los servicios.	Asegurarse del dominio propio de las competencias digitales, explotar las posibilidades didácticas y de gestión, facilitar a los alumnos un glosario con términos técnicos, cerciorarse de que funcionan los sistemas informáticos y de redes, asegurarse de que los estudiantes tienen acceso al software y conexiones requeridas, aclarar dudas técnicas, dedicar tiempo a introducir a los alumnos en el uso de herramientas tecnológicas, orientar a los estudiantes en habilidades como búsquedas, selección, procesamiento, almacenamiento de información; animar a los alumnos en el uso responsable de estas herramientas, mantener una actitud crítica hacia las TIC.
Investigadora	Para reflexionar	Está relacionada con la investigación sobre la

innovadora	sobre la práctica	práctica, la investigación-acción o la investigación evaluativa.
Institucional/administrativa	Como parte de la institución que lleva el programa. Esta función engloba al resto. También se encuentra condicionada por la institución.	Participar de la filosofía de la modalidad, conocer los fundamentos, estructuras, posibilidades y metodología de la modalidad; colaborar y mantener contacto con otros docentes, elaborar informes tutoriales, conocer y evaluar los materiales de estudio, informar a los estudiantes de las características y periodos del sistema, llevar al día el trabajo burocrático/administrativo propio del expediente del alumno, prever los trabajos y ayudas específicas que requieren alumnos con otras necesidades.
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en García Aretio (2014: 244-251).		

En muchos de los casos, estas funciones las realiza un mismo personaje, aunque en otras instituciones puede tratarse de profesionales separados. En ocasiones no existen figuras tutoriales separadas; por lo que se le pide a un mismo docente (generalmente con formación de tipo académico) desempeñe diversos ámbitos de funciones. En los cursos masivos, como por ejemplo los MOOC, la función tutorial, en caso de existir, generalmente se limita a la sola orientación académica y en casos centrada en el trabajo en pequeños grupos dentro del curso (García Aretio, 2014).

#### **a) La tutoría dentro de la práctica docente en MNP**

Se trata de un espacio de encuentro entre docentes y estudiantes en el que los primeros suelen vincular las actividades y recursos de cada asignatura o materia con estrategias didácticas y de orientación que faciliten el aprendizaje de los segundos, se busca un mejor rendimiento y comprensión de los materiales de enseñanza, la retroalimentación, la orientación y motivación de los estudiantes. Es una herramienta esencial que ofrece soporte a los alumnos para afrontar las dificultades y demandas que les plantea su proyecto de formación (Moreno, 2009), además de deficiencias en el desarrollo de las habilidades y competencias propias de las MNP.

La tutoría puede ser individual y grupal. En el primer caso adquieren importancia la motivación y la solución de dudas. Esta tutoría suele ser poco realizada y puede resolverse por medios electrónicos. En el caso de la tutoría grupal, esta suele ser un buen instrumento para la socialización de los participantes, facilita la interacción entre docente y compañeros;

permite a su vez establecer o modificar relaciones que se continúan después por medios virtuales y suele ser utilizada con mayor frecuencia. Estas sesiones deben estar previamente programadas y planeadas, aunque mantengan cierta flexibilidad.

La tutoría también puede ser presencial y a distancia, de acuerdo con García Aretio (2014), las tutorías presenciales se han mostrado como más eficaces, seguidas de los contactos a través de entornos virtuales institucionales y posteriormente por herramientas de la Internet. Las asesorías o tutorías presenciales han sido utilizadas en las MNP, incluso los sistemas tradicionales han llegado a exagerar la presencialidad del docente en tareas que el alumno podría cumplir de manera independiente, cito:

Los sistemas educativos tradicionales han exagerado la necesidad de la presencia del profesor para tareas que los alumnos podían llevar a cabo de forma autónoma e independiente. Igualmente en muchas instituciones de enseñanza a distancia vino siendo habitual que en determinados momentos el alumno se encontrase cara a cara con sus profesores y compañeros (García Aretio, 2014: 252).

En cuanto a la tutoría a distancia, también llamada asesoría o atención en línea, los avances en las tecnologías han ampliado las posibilidades para su realización. Puede tratarse de encuentros sincrónicos entre los integrantes del grupo, pero también incluye la comunicación en distintos momentos y la retroalimentación a las actividades que el alumno realiza. Todo ello requiere de una comunicación escrita y se ve mediada por herramientas virtuales, como un tablón de anuncios, un foro, mensajes e incluso correos electrónicos.

## **II.**

### **Virtualización e internacionalización de la Educación Superior.**

#### **Contexto internacional, regional, nacional e institucional del SUAyED**

En este capítulo se abordan brevemente algunas consideraciones sobre las nociones de internacionalización y virtualización como parte del contexto mundial en que las MNP han progresado. Se esboza a grandes rasgos el papel de las TIC y los cambios que han traído en el papel de los estudiantes y el aprendizaje, así como el de los materiales de estudio. Se toca de manera panorámica el contexto en el que las MNP se han desarrollado, incluyendo los niveles: internacional, regional, nacional e institucional. Se mencionan también algunas cuestiones concernientes a la práctica docente dentro del marco normativo de la institución, en específico la UNAM, y el SUAyED en la FFyL.

#### **II.1 Uso de TIC, virtualización e internacionalización en la Educación Superior**

El debate sobre la incorporación de las TIC en la educación superior tiene un punto de arranque en la conferencia mundial de la UNESCO en París en 1998, al ofrecer la oportunidad de hacer llegar la educación superior a un mayor número de personas en el mundo, para buscar cumplir con el propósito de asegurar la educación en todos los niveles a la población de los países, proponiendo una nueva entidad institucional “la universidad virtual, misma que [...] propiciaría otros escenarios posibles, incluyendo la democratización de la educación, el desplazamiento de la transmisión vertical del conocimiento y del desarrollo de una pedagogía basada en medios que pudieran trascender el espacio tecnológico” (Rojas y Navarrete, 2019a: 56).

En este sentido, Schön advierte que cuando las nuevas tecnologías llegan a la escuela “su función es ampliar la capacidad del profesor para transmitir los elementos del currículo [...] como suplemento para la comunicación y el examen, la instrucción y la práctica, del trabajo del profesor” (1998: 289). Hace más de veinte años este autor hablaba de las computadoras, las películas y los aparatos audiovisuales. Hoy en día con el avance de la tecnología, la Internet y las herramientas electrónicas, las opciones se amplían y abarcan mayores posibilidades, ello incluye redes sociales, paquetería, programas especializados,

páginas web, libros electrónicos e interactivos, repositorios, etcétera. Sin embargo, el énfasis que hace en pensar las tecnologías como suplemento para la comunicación y para lo que considera parte del trabajo del profesor, quizás no se encuentre tan distante de lo que ocurre en la actualidad.

Por otra parte, en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* se promueve la diversificación de modelos y modalidades de educación superior como indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y para ampliar el acceso a distintos modos de enseñanza a públicos más diversos, con miras a ofrecer una educación a lo largo de la vida. Lo anterior se asocia a que el sistema permita con facilidad entrar y salir de él (UNESCO, 1998). Estas modalidades educativas se han mostrado en las primeras décadas del siglo XXI como una opción posible para lograr la inclusión social, toda vez que permiten el acceso a la educación superior de un número creciente de personas ubicadas en distintos lugares, pertenecientes a comunidades urbanas y rurales, con limitaciones y posibilidades socioeconómicas distintas, con aspiraciones a obtener credenciales o títulos universitarios y con necesidades distintas; pero con miras a obtener una formación universitaria que contribuya a llevar un mejor nivel y calidad de vida.

#### **a) Virtualización de la Educación Superior**

La oferta envolvente de las TIC ha llevado a una serie de cambios en la vida cotidiana y en lo relativo a la educación, especialmente en la virtualización en las MNP. Aún a inicios del siglo XX la oferta educativa en estas modalidades no tenía prestigio ni contaba con el reconocimiento de la sociedad, carecía de confianza por parte de los estudiantes y la sociedad en general y se le vinculaba de forma muy común con el fenómeno del abandono y la deserción. Hoy en día, la Educación Superior (ES) en MNP, cobra mayor presencia, relevancia y prestigio, siendo los gobiernos mismos, quienes han presentado esta oferta en las políticas educativas encaminadas a lograr una mayor cobertura de servicios educativos, encaminando a la sociedad a una mayor equidad y formación ciudadana que contribuya con el logro de los objetivos del desarrollo sustentable propuestos por la UNESCO.

Esta posibilidad no carece de limitaciones, no es fácil asegurar que la difusión y mayor utilización de las TIC en el campo educativo asegure el acceso de toda la población

a dichos medios. De acuerdo con Rojas y Navarrete (2019a), aproximadamente el 40% de la población en México (en su mayoría perteneciente a zonas rurales) carece del acceso a los recursos tecnológicos básicos, además de carecer de una “alfabetización digital” elemental. Se puede recalcar que esta desigualdad de índole tecnológica afianza y acentúa la diferencia en condiciones socioeconómicas, educativas, de rezago y desventajas, con lo que se puede afianzar lo que los expertos llaman “brecha digital”; por lo que se hace más evidente la necesidad de que el acceso de los ciudadanos a la Internet tendría que considerarse un derecho humano.

De acuerdo con García Aretio (2014) se reconoce la constante relación que se hace de las MNP con las TIC. La presencia de estas nuevas tecnologías y los avances y modificaciones que han traído a diversos aspectos de nuestra vida, hacen necesario que los procesos educativos las retomen y aprovechen en la búsqueda de hacer más eficientes los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con este mismo autor, en el proceso de adquisición de conocimiento existen dos factores sustanciales que se activan en el proceso de la educación: la información y la comunicación (García Aretio, 2018).

#### **b) Internacionalización en la Educación Superior**

La internacionalización es hoy una de las preocupaciones de las universidades. De acuerdo con Palma (2015), esta implica la participación de los diversos actores de la universidad, con otros países y que permita la participación de extranjeros en ella. Se trata de un “proceso que contribuye al fortalecimiento y a la integración de personas y oferta académica con instituciones extranjeras que ayuden al mejoramiento de la calidad y productividad de la universidad” (82). El apoyo de las TIC y el desarrollo de las MNP ofrecen una vía para facilitar este proceso.

Las directrices internacionales y la presencia cada vez más fuerte de las TIC han hecho posible un énfasis mayor en programas como la movilidad académica, que permite la formación de personal en otros países. También se han hecho posibles los currículos inter y transdisciplinarios. La internacionalización en este nivel educativo puede observarse “a partir de las tendencias hacia la intensificación de los procesos globales de interacción, intercambio, interconexión y armonización transnacional de modelos educativos “generalizables”” (Rojas y Navarrete, 2019a: 97).

## **II.2 Marco contextual**

### **a) Contexto internacional**

La explosión demográfica y una exigencia de la presión social por alcanzar todos los niveles de estudio para toda la población, en especial las clases sociales nuevas, trajo consigo un aumento en la demanda social que ocasionó una masificación en las aulas. Esta creciente masificación complicaba la relación directa entre profesores y estudiantes. Amador (2012) afirma que los acontecimientos estudiantiles ocurridos en la década de los sesenta

revelaron las tensiones políticas entre el Estado y las universidades públicas; las tensiones económicas entre el sistema económico dominante de la posguerra y sus repercusiones en los campos de la educación y el trabajo; y las tensiones sociales entre la función formadora del pensamiento analítico y crítico de las universidades públicas y sus repercusiones en la transformación de la sociedad (2012: 195).

En 1970 se realizó la XVI Conferencia General de la UNESCO y se creó la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, con el objetivo de atender las demandas de los jóvenes en materia educativa. Dicha comisión elaboró un informe en el que mostró la exclusión educativa y laboral en la que se encontraban ciertos grupos de jóvenes, así como las alternativas disponibles a dicha problemática. El mencionado informe tenía como propósito realizar un balance crítico y una reflexión a profundidad, plantear soluciones a los problemas de la educación y el desarrollo, en torno de cuatro principios centrales:

el reconocimiento de la diversidad cultural, política y económica de las naciones; la educación como un derecho democrático; el desarrollo del individuo en sociedad como un derecho ciudadano; y la educación como proceso integral de formación a lo largo de toda la vida para “aprender a ser” (UNESCO, 1973; *apud* Amador, 2012: 195).

La globalización, por su parte, ha llevado dicho papel a expresiones más allá de lo económico, incluyendo lo cultural y social. Ello incluye su uso, posibilidades y políticas socioeconómicas de los diferentes gobiernos y de los organismos internacionales. En este sentido, las declaraciones de la UNESCO marcan pautas de dirección. En la Declaración de

Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, se estableció como un acuerdo para fomentar el desarrollo de todos los países el siguiente:

promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación [...], a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios (UNESCO, 2016: 8).

En contraste con la meta 4.3 de la Agenda 2030 que indica que para ese año será necesario asegurar la educación para todos “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Cf. Objetivo de Desarrollo Sostenible número “4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016: 40)), se podría decir que en México se han comenzado a realizar esfuerzos, pero aún no se logran las metas propuestas.

## **b) Contexto regional**

De acuerdo con Rama (2010), de manera distinta a como se ha desarrollado en otras partes del mundo, la educación en MNP en América Latina se enfocó en la educación no formal. Desde su desarrollo en los años cincuenta del siglo XX, se le ha asociado con la formación docente, los programas de alfabetización para adultos y la educación intercultural y bilingüe, especialmente dirigida a indígenas. Surgió con la finalidad de cubrir demandas que el sector formal no estaba cubriendo, por lo que se le concibió como una educación “remedial o compensatoria de la enseñanza” (40). De acuerdo con Victorino (2014), puede decirse que en esta región hay un desarrollo diferenciado, aunque también dinámico y progresivo entre los países que la conforman. Estas modalidades surgieron asociadas a una educación de baja calidad, para llevar a cabo procesos educativos remediales, dirigidos a sectores de bajos capitales culturales.

Cabe señalar que en los años setenta se produjo el nacimiento de dichas modalidades en la educación superior en la región. Estas asumieron la forma de una educación semipresencial, apoyándose en “materiales didácticos escritos, la existencia de

tutores con una atención a través de sedes distribuidas en el país y en las cuales además se realizan las evaluaciones de los aprendizajes, ya que los exámenes eran presenciales” (Rama, 2010: 42). La población hacia la que se dirigió estuvo conformada por aquellos excluidos del acceso a instituciones formales y sistemas presenciales, principalmente formado por adultos y se focalizó en sectores con menores ingresos económicos y con menores capitales culturales. Las instituciones más reconocidas en la región fueron la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia. Una buena parte de estas modalidades nacieron con menores niveles de autonomía respecto de los Ministerios de Educación de los países respectivos y con presupuestos por alumno inferiores a los de otras instituciones públicas.

Los casos más significativos de bimodalidad pública en América Latina se dieron en México y Honduras, donde de acuerdo con Rama se desarrollaron “al interior de las Universidades autónomas, que comenzaron a estructurar un modelo bimodal en términos pedagógico, organizativo y tecnológico” (2010: 44). Iniciaron su oferta educativa a distancia con dinámicas semipresenciales y con el apoyo de libros y guías didácticas especiales. Otras universidades autónomas de la región desarrollaron modalidades bimodales, pero asociadas a las facultades o escuelas internas y no como una modalidad educativa diferente a nivel de toda la institución. Entre ellas destaca la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de la República en el Uruguay (UDELAR).

A nivel mundial, Chan (2014) reconoce cuatro formas de organización de estas modalidades en las instituciones: las universidades en las que se maneja y coordina la educación en MNP desde una entidad central, relacionada con los distintos departamentos o facultades (como la UNAM y el Polivirtual); las universidades en las que se desarrolla una entidad especializada, descentralizada (como la Universidad de Guadalajara y el TEC Virtual); las universidades que nacieron específicamente para la modalidad a distancia (como la Open University del Reino Unido, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y la UnADM en México); y finalmente los consorcios interinstitucionales (como el Consorcio Red en Educación a Distancia (CREAD), o el Commonwealth of Learning, con más de 60 países como miembros). El modelo que

prevalece en México es el centralizado de promoción en las universidades públicas y privadas a través de coordinaciones especializadas (Chan, 2014).

### **c) Contexto nacional**

México es uno de los países pioneros en América Latina, sus primeros esfuerzos vienen de los años cuarenta cuando se creó el primer centro de capacitación para maestros. Fue un caso significativo, asociado a las nuevas concepciones del rol del maestro en las comunidades y la necesidad de aumentar la profesionalización de los docentes. De acuerdo con Navarrete y Manzanilla (2017) la educación no presencial inició por la necesidad de alfabetizar a las poblaciones rurales.

De acuerdo con Chan (2014) en México existen de manera simultánea tres propuestas corporativas públicas para organizar la educación superior en MNP, que responden a los modelos internacionales: la de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), llamada Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED); el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD); y la Universidad Nacional a Distancia de la SEP, que se transformaría en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM).

En 1972 la UNAM crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA). Ello coincidió con el surgimiento de otros sistemas abiertos en México, ya sea por apertura de un departamento en las universidades o por proyectos originales, generalmente vinculados con las universidades ya existentes. También coincidió con un momento histórico en el que la política educativa favorecía la expansión del sistema educativo, con el fin de resolver problemas relacionados con el rezago y la creciente demanda de servicios de este tipo; así como con el incremento en el uso de la tecnología en el campo de la educación y la comunicación. Se trataba de una propuesta flexible e innovadora en las metodologías de enseñanza y evaluación, fue aprobado por el Consejo Universitario (el 25 de febrero de 1972) y por un reglamento (aprobado el 2 de diciembre de 1997), ambos modificados el 27 de marzo de 2009. Aunque se le denominara en un principio como educación abierta en realidad implicaba una educación de tipo mixto o híbrido, pues a los estudiantes se les proporcionaba un material impreso del contenido del curso que les permitiera realizar las actividades sin la presencia de un docente; pero se ofrecían sesiones presenciales por

semana que pretendían ajustar y vigilar el seguimiento de dichos materiales. Las tecnologías asociadas a la computación y a la Internet, en los años noventa, potencializaron las formas de educación a distancia que se proponían en la universidad.

En 1974 el IPN inició su Sistema Abierto de Enseñanza (SAE) en varias escuelas. En 1976 la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial creó el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI) que ofrecía el Bachillerato Tecnológico Bivalente. En el mismo año el Colegio de Bachilleres inició su Sistema de Enseñanza Abierto. Dentro de las iniciativas gubernamentales para atender la creciente demanda de educación a nivel superior, se creó en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial.

Aunque la mayor parte de la oferta en MNP en nuestro país se encuentra concentrada en el área metropolitana, resaltan algunos esfuerzos estatales. En 1980 por ejemplo, la Universidad Veracruzana, creó su Sistema de Enseñanza Abierta (SEA). Otro ejemplo es la creación en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de su Sistema de Educación Abierta. A la par que se iba dando el fortalecimiento del desarrollo de las TIC. Los inicios del desarrollo de la Internet en México se ubican en un esfuerzo entre la UNAM y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). En 1987 la UNAM estableció la primera conexión a la Red Académica de Bitnet, por medio de enlaces telefónicos desde Ciudad Universitaria (CU) hasta el campus del ITESM en Monterrey, y de ahí a la Escuela Permanente de Extensión en San Antonio, Texas, Estados Unidos de América (EUA).

#### **\* Políticas nacionales en torno del uso de las TIC y las MNP en ES**

Los objetivos establecidos por los organismos internacionales han marcado de manera importante las directrices de las políticas nacionales. De acuerdo con Amador (2012) en México, en los últimos cuarenta años, las políticas y acciones gubernamentales se han orientado “hacia la reestructuración del sistema de educación superior para atender las políticas de los organismos internacionales y asegurar su integración económica a nivel mundial” (195).

Frente a las exigencias mundiales y los lineamientos sugeridos por las organizaciones internacionales, en México se han realizado modificaciones a las reformas

educativas que incluyen algunas metas en lo referente a educación no presencial. Por ejemplo, en el documento “La visión de la educación superior al 2025”, de las autoridades gubernamentales, se pronostica que las IES incrementarán su capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus alumnos y crearán redes de intercambio académico. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, ya se había contemplado como meta aumentar la matrícula en programas de educación superior abierta, semipresencial y a distancia (de 149,809 en 2000 a 200,000 en 2006) (SEP, 2000; *apud* Navarrete y Manzanilla, 2017).

De acuerdo con los documentos oficiales sobre la planeación educativa nacional en los periodos de gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006), Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018), en lo concerniente al desarrollo de la educación superior en MNP y en vinculación con los procesos de incorporación de las TIC; Rojas y Navarrete encontraron énfasis diferenciados en torno a un objetivo central: dar continuidad a la incorporación de este conjunto de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, toda vez que se trató de “una política gubernamental fuertemente impulsada desde los inicios de la década de los noventa acorde con un panorama de agendas internacionales de política pública y con una exigencia similar en dos vertientes” (2019a: 56). Dichas vertientes pueden resumirse en, número uno utilizar las TIC para ampliar y diversificar la cobertura y mejora de los servicios educativos; y número dos, como elemento clave entretelado para dar soporte al desarrollo curricular y académico en todos los niveles y programas educativos.

En el plan 2001-2006, la perspectiva sobre dicha oferta consiste en resaltar su condición de soporte para metas como ampliar la matrícula, diversificar la cobertura de servicios con equidad, ampliar el panorama de los perfiles institucionales, llevar la oferta a regiones con escasez de servicios educativos, contener el rezago y el abandono supliendo exigencias de los horarios rígidos de modalidades presenciales. En cuanto a las IES se orientaría al propósito de robustecer su infraestructura física, contribuyendo a lograr metas como asegurar la calidad y utilizar recursos de manera intensiva para desarrollar cursos, programas y ambientes en MNP. Se esbozó un escenario en el que se centró la atención en la educación permanente como una herramienta para el desarrollo sostenible, proponiendo que para el año 2025 el sistema educativo en el país tuviera contemplados los ámbitos

formal y no formal en la educación oficial “incluyendo en esta perspectiva la combinatorio de una utilización “inteligente” de MNP y TIC” (Rojas y Navarrete, 2019a: 57); cumpliendo también con los planteamientos de las declaraciones internacionales.

En el programa sectorial 2007-2012, se observa una continuidad con el sexenio precedente respecto de los principios de calidad y equidad como líneas rectoras, se encuentra un cambio notable en la política educativa del periodo, en cuanto a anteponer el desarrollo y el uso de las TIC como eje y condición para el fortalecimiento y mejora del Sistema Educativo Nacional, con el objetivo de “propiciar que la población en edad escolar contara con una educación basada en competencias y la posibilidad de acceder a la sociedad del conocimiento” (Rojas y Navarrete, 2019a: 58). También destaca el uso didáctico de las TIC, en la perspectiva gubernamental de impulsar la participación de las IES en los procesos de internacionalización vía la movilidad estudiantil y la equivalencia de créditos, pero especialmente el aumento de la matrícula en educación superior, la expansión de servicios y estandarización en la formación universitaria y la actualización profesional, a la par de la creación de una Universidad Abierta y a Distancia y la constitución de un Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia. El Programa nacional de educación (PNE, 2001-2006) y el Programa sectorial de educación (PRONAE, 2007-2012) plantearon reformas en las universidades públicas “para impulsar la internacionalización de la educación superior” (Amador, 2012: 196).

En el programa sectorial 2013-2018 destaca la propuesta de una política educativa que brinde una educación superior de calidad sobre la base estratégica de promover la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La propuesta oficial planteó el acercamiento de la población a la sociedad del conocimiento mediante el acceso a información oportuna y actual, como resultado de una educación que iría desde el nivel básico, ligada al modelo por competencias, y vinculada con el uso del conocimiento encaminado a la formación para la ciudadanía y la solidaridad.

En el esfuerzo por incorporar las TIC al proceso de enseñanza, puede considerarse la creación de instituciones que ofrecen licenciaturas en MNP, Rojas y Navarrete (2019a) encontraron en este sentido un énfasis entre 1974 y 2019, al identificar dos momentos importantes en la creación de dichas instituciones, el primero en las dos primeras décadas, con un crecimiento del 23% y el segundo que corresponde al 77% en los siguientes veinte

años. Esta situación tiene relación con procesos sociopolíticos nacionales e internacionales. El primer periodo, de 1974 a 1995, se caracterizó por un escaso impacto de las recomendaciones y propuestas derivadas de políticas educativas internacionales respecto de la implantación de servicios educativos en MNP en México. Así, esta situación “tuvo lugar inicialmente en IES consolidadas y de reconocimiento nacional como la UNAM, para pasar a un período de auge sin precedente de los procesos de internacionalización y de virtualización de la educación superior en nuestro país” (84). En el segundo periodo, entre 1996 y 2019 la política educativa encaminada a integrar las innovaciones del panorama internacional, dibujó un proyecto de masificación de la educación superior.

Se podría decir que las políticas gubernamentales nacionales, de los últimos años, han puesto énfasis en la reestructuración de la educación superior, especialmente en el ofrecimiento de opciones no presenciales. Lo anterior como un factor de desarrollo económico mediante estrategias y racionalización del financiamiento de las universidades públicas, el crecimiento de las universidades privadas y la inversión en las TIC. En las últimas dos décadas, las políticas educativas han vislumbrado la oferta en ES en MNP como un medio para impulsar y reestructurar la ES como un factor de desarrollo económico y de movilidad social, incluso para los menos favorecidos; no obstante, el elevado costo que pueda implicar ante la disponibilidad tecnológica requerida, que no siempre se alcanza. Cabe mencionar que los esfuerzos gubernamentales realizados no han sido suficientes. No se ha logrado llevar la ES a todas las regiones del país, ni asegurar el ingreso a ella por parte de toda la población. Es necesario aún “instrumentar estrategias y realizar acciones más contundentes que posibiliten un mayor crecimiento de la cobertura educativa nacional” (Rojas y Navarrete, 2019a: 96) con el fin de lograr lo propuesto por la Agenda 2030 de la UNESCO.

#### **\* Oferta nacional de educación en MNP en ES**

En México para 2014 se tenía registro de 716 universidades públicas (Navarrete y Manzanilla, 2017). Rojas y Navarrete (2019a), hacen un balance de la oferta para 2019 y encontraron un total de 969 licenciaturas ofertadas en estas modalidades. De esas carreras las que aparecen con mayor frecuencia son: Derecho, Mercadotecnia, Administración de Desarrollo Sustentable, Administración, Nutrición, Educación, Pedagogía, Ingeniería

Industrial y de Sistemas, Ventas y comercialización, Ingeniería Industrial. En cuanto a su distribución por entidad federativa, encontraron la mayor concentración en las siguientes entidades: Ciudad de México, Chiapas y Estado de México. Con relación a las áreas de conocimiento, cabe mencionar que Pedagogía y Educación son las que tienen mayor número de carreras en las consideradas en el área IV. Como se puede observar, la carrera de Educación se ubica en el sexto puesto por número de oferta y Pedagogía en el séptimo.

En cuanto a la denominación que reciben las carreras en MNP en México, las mismas autoras encontraron que la denominación utilizada con mayor frecuencia refiere a la condición “mixta”. En lo que respecta al equipo de soporte en el que la población hace uso de las TIC, según el nivel de escolaridad y la oferta. Se identifica un número mayor de usuarios de celular; sin embargo, se observa un mayor predominio de usuarios de computadora en el nivel de posgrado.

### **II.3 Contexto histórico institucional del SUAyED en la UNAM**

El Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, hoy Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) se instauró el 25 de febrero de 1972, siendo rector González Casanova. En este rectorado se inició una reforma académica de la universidad que incluyó la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), la creación del SUA y poco después el lanzamiento de nuevas sedes, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), con lo que se pretendía atender la creciente demanda estudiantil. De acuerdo con la página electrónica del SUAYED, su creación, en 1972, obedece a

la necesidad de atender el crecimiento de la demanda de servicios educativos de nivel superior, y se orientó por la idea de constituir un sistema completo de enseñanza universitaria que multiplicaría la capacidad de atención a la demanda y desarrollaría nuevos métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje (<http://www.suafyl.filos.unam.mx/nosotros.html#nosotros>).

Se pretendía el objetivo anterior, de acuerdo con el proyecto de “una universidad modernizante, democratizada, vinculada a otros espacios formativos dentro y fuera de la institución” (Rojas, 1998: 107).

En 1973 se creó la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA). En el primer periodo del rectorado se convocó a escuelas y facultades para participar en la construcción del SUA con el diseño de programas y la elaboración de materiales didácticos, con el fin de darle estructura y contenido. En el segundo periodo se inició la impartición de licenciaturas en las divisiones de ocho escuelas y facultades. Las facultades que iniciaron funciones en este año fueron: Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Filosofía y Letras, Veterinaria y Psicología; y como escuelas iniciaron la Nacional de Economía y la de Enfermería y Obstetricia.

En 1975, en la reunión del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas, en Cuernavaca Morelos, se acordó la forma de operación del SUA en la UNAM; reconociéndole dos funciones básicas: como apoyo al sistema escolarizado y como una alternativa al mismo. Para 1978, en otra reunión del colegio de directores, ahora en Galindo Querétaro, se replantearon y ampliaron los proyectos del SUA, al que se le reconoció como una iniciativa con tendencia a apoyar: a) al sistema escolarizado, b) la actualización del personal académico, c) programas de enseñanza convenidos con otras instituciones, d) la implantación de exámenes departamentales, y e) a evaluar experiencias y resultados, especialmente por lo que toca al material escrito (funciones rescatadas de la Gaceta UNAM, junio de 1978, 5; *apud* Rojas, 1998: 109-110). En esta segunda reunión destaca la visión del SUA como un apoyo al mejoramiento del sistema escolarizado en lo referente a la asistencia irregular de los estudiantes, procurar la adecuada instrumentación de los medios educativos, atender asignaturas con alto índice de reprobación, atención a alumnos de artículo 19, así como requerimientos y procedimientos de acreditación (Vera, 2005). En el Programa de Trabajo 1993-1996 del SUA-UNAM se establece la misión del Sistema de Universidad Abierta como sigue:

La misión del SUA de la UNAM consiste en ofrecer, bajo una metodología propia de los sistemas abiertos y a distancia, programas de excelencia académica en educación profesional, posgrado y educación continua, a una población proveniente de todos los sectores de la sociedad, de todos los estados del país y de otras naciones, que por diversas razones no puede o no desea sujetarse a los tiempos y requerimientos propios de un sistema presencial; consolidar el carácter nacional y el estatus internacional de la UNAM al transponer sus muros y llevar su excelencia y liderazgo a otras instituciones de educación superior y a los centros de trabajo; investigar sobre nuevas metodologías para los sistemas abiertos y a distancia, y utilizar las técnicas más avanzadas de comunicación aplicadas a la educación (<http://www.suafyl.filos.unam.mx/nosotros.html#nosotros>).

La CUAIEED (antes Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, CUAED) ha sido la instancia universitaria encargada de impulsar la creación, el desarrollo y la evaluación permanente de los modelos y metodologías de enseñanza y aprendizaje del SUAyED. Se encarga de asesorar y apoyar a las entidades académicas en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y programas en las modalidades abierta y a distancia, incluyendo los tres niveles formativos: bachillerato, licenciatura y posgrado; además de una amplia oferta en educación continua a distancia. Esta institución promueve la formación, capacitación y actualización, así como el fortalecimiento académico de los docentes para las modalidades no presenciales, a la vez que apoya y supervisa la elaboración de material didáctico para el desarrollo de los programas, y también “la coordinación impulsa líneas de investigación en educación y tecnologías que fortalezcan al SUAyED, además de fomentar la innovación educativa y el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación” (UNAM-CUAED, 2010a: 1; *apud* Amador, 2012: 201).<sup>3</sup>

El 2 de diciembre de 1997 fue aprobado por el Consejo Universitario, el Reglamento del estatuto del Sistema Universidad Abierta relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes. En este documento se establecieron las “bases normativas y de operatividad del sistema a través de procedimientos académico-administrativos diferenciados de los que corresponden a la educación escolarizada, y se le otorga la flexibilidad propia de los sistemas abiertos” (UNAM-CUAED, 1997; *apud* Amador, 2012: 201). Este reglamento respaldó la apertura de la primera convocatoria específica para el ingreso al SUA. La CUAED participó también en la elaboración de la propuesta para crear la maestría en enseñanza media superior, abierta y a distancia, para especialistas de la docencia a nivel bachillerato.

En ese mismo año se aprobó el Reglamento de las licenciaturas en campus universitarios foráneos con el propósito de asegurar jurídicamente el desarrollo y expansión del SUAyED. El 27 de agosto de 2003 se inauguró el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED) que fue designado como sede del “Programa universitario de educación en línea y a distancia”, del Centro de Investigación de Tecnología Educativa y

---

<sup>3</sup> Entre 1972 y 1998 se publicaron tres estudios como diagnóstico respecto del SUA, dos elaborados por la Coordinación del SUA en 1980 y 1983 y uno por la CUAED en 1998. Los aspectos básicos abordados en ellos fueron: matrícula, personal académico, planes de estudios, materiales de estudio y medios de apoyo, y evaluación del aprendizaje.

del Centro Piloto de Formación UNAM; del Observatorio Virtual de la Cátedra de Educación a Distancia de la UNESCO y de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) del Colegio de las Américas para América Latina y el Caribe (COLAM).

El ECOESAD lanzó su primera convocatoria el 24 de abril de 2009, con la oferta de 10 mil lugares en 36 licenciaturas de 16 instituciones públicas del país. En dicha convocatoria ingresaron a la UNAM, mil 472 estudiantes. Para el año 2000 el SUAyED había tenido una población estudiantil de 5 mil 694 integrantes y en 2010 logró incrementar a 16 mil 203 estudiantes, entre las modalidades abierta y a distancia en licenciatura (UNAM, 2000; 2010; *apud* Amador, 2012: 204).

#### **a) Oferta educativa del SUAyED**

Para 2005 había nueve divisiones con sistema abierto en la UNAM que ofrecían en conjunto 16 carreras de licenciatura, una en nivel técnico y licenciatura, un diplomado y tres especialidades (Vera, 2005). Al concluir el año 2010 el SUAyED sumaba 22 licenciaturas en modalidad abierta en ocho facultades y una escuela y 19 licenciaturas en la modalidad a distancia (Amador, 2012); había 36 sedes en los estados de Tlaxcala, Oaxaca, Estado de México, Hidalgo, Tabasco, Querétaro, Chiapas, Puebla, Sinaloa, Distrito Federal y Zona Metropolitana, algunos de ellos con varias más, como es el caso de la Zona Metropolitana, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Sinaloa. En dichas sedes se ofrecían 19 licenciaturas en modalidad a distancia. Para 2012 la carrera de Pedagogía en modalidad a distancia se ofrecía en la Facultad de Filosofía y Letras, en la unidad de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) de Oaxaca, en el Centro de Atención Toluca, en el Instituto de Educación Media Superior y Superior a Distancia y en la Universidad Autónoma de Querétaro, Cerro de las Campanas.

Durante 2019 la CUAED ofreció, además del Bachillerato a Distancia, 22 licenciaturas y 3 maestrías en modalidad a distancia, así como 24 licenciaturas en modalidad abierta. Atendió a 1,858 alumnos activos, de una matrícula total de 5,771 en 17 entidades federativas de México y 41 países (Memoria UNAM, 2019). La oferta de esta instancia llegó a casi el 40% de los municipios del país. En el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, destaca en materia de MNP, la propuesta de lo siguiente: recuperar y fomentar la apertura de posibilidades para la movilidad entre la modalidad presencial y a

distancia con la finalidad de reducir el abandono escolar, fortalecer el servicio de conectividad en toda la universidad, ampliar el acceso a las aulas virtuales por parte de la institución, y el establecimiento de un servicio de préstamo de computadoras portátiles y tabletas a la población estudiantil (Graue, 2017). Para fines de 2019, se encontraban acreditados 25 programas del SUAyED, 15 de modalidad abierta y 10 a distancia y se encontraban 13 más en proceso de acreditación (6 de abierta y 7 a distancia). Para 2021, la oferta de la CUAIEED abarca 1 bachillerato en la modalidad a distancia (en línea), 28 licenciaturas en la modalidad abierta (semipresencial), 22 licenciaturas en la modalidad a distancia (en línea) y 2 maestrías en la modalidad a distancia (en línea). Para observar con detalle las licenciaturas que ofrece el SUAyED para 2021 (ver Anexo 3).

#### **II.4 El SUAyED en la FFyL**

En el mismo año de 1972 se estableció en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) una División del Sistema de Universidad Abierta con el objetivo de elaborar el proyecto para desarrollar los estudios profesionales en dicha área. Entre 1972 y 1976 se determinaron los lineamientos teóricos, metodológicos y técnicos que conformarían el modelo educativo de dicha división, no solo en el área académica sino también administrativa y pedagógica. Se iniciaron las acciones para elaborar los planes de estudio de seis carreras, que serían aprobados por el Consejo Universitario en 1979: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía (<http://www.suafyl.filos.unam.mx/presentacion.html>).

Para 1976, los cambios administrativos y de gestión trajeron cambios en los conceptos y estrategias de desarrollo pedagógico a la división; con la incorporación de personal del sistema escolarizado de la Facultad y de otras dependencias universitarias y gubernamentales. Al inicio, se propuso tomar los planes de estudio del sistema escolarizado y llevarlos igual al Sistema de Universidad Abierta de Filosofía y Letras (SUAFyL). Sin embargo, se realizó un replanteamiento para el diseño y la implantación de los planes de estudios específicamente para la modalidad abierta. Es interesante destacar la función de la Unidad de Asesoría Pedagógica en la estructura académico-administrativa para la consolidación de la división en esta facultad, fue creada en 1974 y funcionó hasta 2002. En este hecho puede observarse la acción de la pedagogía como disciplina, como una que

puede iniciar la formación académica de formación universitaria y cómo se estructuró un modelo educativo novedoso, hasta entonces inexistente en nuestro país (Rojas, 2010).

De acuerdo con Vera (2005) en un principio el SUA era muy parecido al sistema presencial, en lo referente al calendario, el ingreso, días laborables, inicio y fin de semestre, fechas de exámenes ordinarios y extraordinarios, tiempo para terminar los estudios. De hecho, una de las críticas más fuertes que se le han hecho al SUA es que se convirtió en un sistema semiescolarizado.

En cuanto a las cuestiones administrativas y de evaluación, el SUAyED ha tenido que apearse al calendario escolar de la Facultad. La situación cambió con el Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, relativo al Ingreso, la Permanencia y los Exámenes publicado en la Gaceta de la UNAM, el 8 de diciembre de 1997. En esta modificación al reglamento, se introdujeron cambios como la emisión de dos convocatorias por año para ingresar a las carreras del SUA, la posible solicitud de los estudiantes para acreditar sus asignaturas antes del periodo establecido por la facultad y la realización del registro de los alumnos de manera independiente del sistema escolarizado.

Para 1980 se hizo explícito que como apoyo al sistema escolarizado se instrumentarían cursos piloto para regularización en materias con altos índices de reprobación, cursos al personal académico y administrativo de la UNAM, cursos de colaboración con organismos públicos y privados. Para 1984 se firmó el convenio de colaboración académica entre la UNAM y la UABJO para implementar el SUA en dicha institución. La UNAM apoyó con cursos de actualización, asesoría y capacitación. Este convenio resulta importante para la carrera objeto de esta investigación, pues sería la UABJO una de las primeras sedes en la que se ofreciera la licenciatura en Pedagogía en modalidad a distancia a partir de 2006. De acuerdo con Rojas (1998) en 1980, de las 19 carreras en operación, 13 implantaron el mismo plan de estudios del sistema escolarizado, mientras seis más tuvieron desde 1979 su propio plan de estudios aprobado por el Consejo Universitario, cabe mencionar que estas últimas seis carreras se imparten en la FFyL.

Para el ciclo escolar 2019-2020, la población de estudiantes del SUA (refiriéndonos a modalidad abierta) en la FFyL era de 2,381 en total; mientras las licenciaturas a distancia sumaban 1,667; frente a 7,685 alumnos en las carreras en modalidad presencial. Para el semestre 2020-1 la matrícula de estudiantes inscritos en el SUAyED de la FFyL era de

3,723 alumnos (Linares, 2020). En 2019 se actualizaron las versiones de las carreras a distancia de varias entidades académicas, la FFyL entre ellas. Se renovó y actualizó el servicio de Aulas Virtuales ofrecido por la CUAED. Para 2019 ofrecía BigBlueButton, Blackboard Collaborate y Moodle; para 2020 se agregaron Zoom, Google Classroom y CiscoWebex.

#### **a) Estudiantes en el SUAyED-FFyL**

De acuerdo con el perfil de ingreso institucional, un estudiante en Pedagogía debe tener un interés por problemas que tengan que ver con lo educativo y lo social, debe ser capaz de integrar conocimientos, poseer habilidades para el estudio y tener una capacidad de análisis y síntesis. Sin embargo, hay algunas diferencias entre las habilidades que se reconocen en el perfil de ingreso para la modalidad escolarizada y para las modalidades de SUAyED. Mientras en la primera se incluye el interés por la investigación, se acentúa la habilidad de expresión oral, se aclara la iniciativa y creatividad para desarrollar trabajos, así como la honestidad y el compromiso para tomar decisiones; en las modalidades abierta y a distancia se agregan las habilidades en el manejo de las TIC, y se acentúa la capacidad para el trabajo autónomo. En cuanto al perfil de egreso para estos estudiantes, en la facultad se considera que el egresado de esta carrera podrá participar en proyectos de intervención caracterizados por su viabilidad y pertinencia con las necesidades sociales, así como por tener una fundamentación teórica, metodológica y técnica.

Como se puede constatar en Rojas (1998), Vera (2005), Contreras y Méndez (2015) y Bosco (2019), desde el inicio las características de los estudiantes que se inscribieron en las carreras en modalidad abierta o a distancia en el SUAyED-FFyL fueron diferentes a las de los estudiantes en modalidad presencial. Entre las características que se han mencionado como propias de los estudiantes en estas MNP, destaca que se trata de una población heterogénea, formada por estudiantes de edades muy distintas, que generalmente se encuentran trabajando. Como rasgo recurrente se encuentra que hayan dejado de estudiar por un tiempo prolongado, una tradición es que “haya alumnos con más edad que los que estudian en el sistema presencial y que dejaron de estudiar por mucho tiempo” (Vera, 2005: 79). Los alumnos de la modalidad presencial generalmente son estudiantes que han terminado el bachillerato y se encuentran iniciando la carrera (licenciatura). Los rangos de

edad, experiencia y formación previa suelen ser distintos de los estudiantes de modalidades abiertas o a distancia.

Vera (2005) y Rojas (1998) se acercaron a las características de los estudiantes del SUA desde 1978 y hasta 1994, de acuerdo con la encuesta anual a los alumnos de nuevo ingreso (en su momento a cargo de la Unidad de Asesoría Pedagógica) y obtuvieron como rasgos generales de la población estudiantil los siguientes: un predominio de población femenina; un rango de edad adulta (joven y madura); la mayor parte de ellos se encontraban en un lugar de residencia cercano a la Ciudad de México (73.4%), pero con una presencia clara de otros estados del interior de la República; más del 50% de la población declaraba estar casado, aunque la proporción de estudiantes con hijos era menor (43%); poco más de las tres cuartas partes declaró trabajar; más de la mitad de ellos afirmó que su trabajo tenía una vinculación directa con la formación profesional. Algunos cursan una segunda carrera y otros no pudieron hacerlo antes y aprovechan la oportunidad que ofrece el sistema abierto. Entre los motivos argumentados para optar por el estudio en SUA, el encontrado con mayor frecuencia fue la falta de tiempo para acudir a clases, seguido por el interés por el estudio independiente y un domicilio distante. Cabe destacar que la mayor parte de los estudiantes afirmaban no tener experiencia previa respecto de sistemas educativos abiertos; así como resaltar que el número de horas reportado por los estudiantes para dedicar al estudio oscilaba entre las 7 y las 12 horas, lo que en promedio representa una o dos horas diarias y en palabras de Rojas ese dato se relaciona con “la perspectiva poco real del estudio independiente que tiene el alumno, [además de] con los hábitos de estudio que constituyen una de las bases para su formación en la modalidad abierta” (1998: 209). En el estudio realizado por Vera (2005), tres cuartas partes de los estudiantes tienen un trabajo remunerado, predominan las labores docentes y administrativas, cerca de la mitad afirma que su carrera tiene relación con el trabajo y poco menos de la mitad tiene horario mixto, por lo que llegar a la facultad puede resultar algo complicado. Eligieron la carrera por un interés en el campo profesional, y el SUA por las facilidades de tiempo para no asistir de manera regular a clases.

Respecto del uso de las TIC que realizan los estudiantes del SUAyED-FFyL, de acuerdo con Bosco (2019), se puede mencionar que la mayor parte de los estudiantes cuentan con un equipo de cómputo propio, con servicio de Internet en casa, la mayoría

(70%) tienen acceso a la Internet en sus dispositivos móviles. También puede destacarse que la mayoría de los alumnos hace uso de ella todos los días. De acuerdo con este estudio, realizado entre enero y junio de 2016, en estudiantes de las tres modalidades de la carrera en cuestión, Facebook y Twitter son las redes sociales más usadas.

Los estudiantes de las MNP en la UNAM comparten algunas características con las modalidades abierta y presencial, como por ejemplo la exposición al abandono y suspensión de estudios. Se observa que dedican muy poco tiempo al desarrollo de actividades de forma colaborativa. Pérez Ornelas (2019), derivado de una encuesta realizada entre estudiantes del SUA de la Facultad de Economía en el 2011, advierte que pocos estudiantes declararon encontrarse en el nivel máximo de dominio de herramientas tecnológicas y ser capaces de aprovecharlas con un uso creativo; sin embargo, considerando las edades puede observarse que la mayoría de los estudiantes están familiarizados con el uso de la tecnología.

#### **b) Dificultades que enfrentan los estudiantes del SUAyED**

Lamentablemente, en muchas ocasiones los estudiantes no poseen las habilidades o competencias requeridas por la modalidad, desde las habilidades de estudio independiente y autogestión, hasta las habilidades técnicas, sin olvidar las relativas a la lectura y la escritura. Se encuentran alumnos con condiciones de entrada deficitarias, que carecen en ocasiones de conocimientos y habilidades previos para desempeñarse en el estudio; que han dejado de estudiar mucho tiempo atrás, que estudian una carrera que no era la que preferían, con bajos niveles de motivación, que posiblemente dejaron trunca una carrera por ser la que no preferían o por otras razones, que buscan profesionalizarse o capacitarse para el trabajo. Tienen estilos de aprendizaje distintos a los estilos de enseñanza de sus profesores, en algunos casos con antecedentes de fracaso escolar, con habilidades no desarrolladas u olvidadas, etcétera.

En algunas ocasiones, las fallas en dichas competencias pueden influir en el desarrollo del aprendizaje, del estudiante y en su permanencia o culminación de los estudios, algunos de ellos “se han escolarizado en opciones educativas ‘pobres’, ya que el contexto social donde se desenvuelven no ha permitido el desarrollo de estas habilidades”

(Navarrete y Manzanilla, 2017: 77), lo que podría contribuir a que dichos estudiantes presenten un bajo rendimiento, deserten o abandonen sus estudios.

Vera destaca como dificultades que enfrentan los estudiantes del SUAyED las siguientes: falta de preparación para lo que es un sistema abierto, afirma dificultades como “les falta capacitación para estar en SUA” (2005: 72). Los docentes que entrevistó reconocen una inercia de la educación tradicional que los estudiantes buscan en el SUA, pues en muchas ocasiones esperan que el profesor de la clase. También hace referencia a la pérdida de habilidades para el estudio que puede encontrarse en algunos estudiantes, cerca de “dos terceras partes de los alumnos interrumpieron sus estudios antes de ingresar al SUAFYL(sic)” (2005: 23); es decir que pueden haber perdido hábitos de estudio y es común que se enfrenten a una modalidad educativa nueva. De igual forma hace referencia a la dificultad para leer y escribir de la manera en que el nivel y la disciplina lo requieren, “aunado a la deficiente formación en los niveles escolares anteriores, conduce a que los alumnos tengan pocas habilidades para expresarse por escrito” (2005: 79). Se debe mencionar que de acuerdo el tipo de aprendizaje que se busca o espera en estas modalidades, el sistema exige mayor trabajo al estudiante. Destaca que “[los alumnos] no saben redactar... si no saben redactar, tampoco saben leer... empieza con una idea y acaban con otra... es difícil subsanar...” (2005: 72).

## **II.5 Características de la planta docente en el SUAyED-FFyL**

Para 1996, de acuerdo con Vera (2005) la planta académica del SUAyED estaba conformada por noventa profesores en total, de los cuales 14 se encontraban adscritos a la carrera de Pedagogía en modalidad abierta.<sup>4</sup> Una gran parte de los docentes de SUAyED han tenido experiencia previa en modalidades presenciales, ya sea como docentes o como estudiantes (en el caso de carecer de experiencia docente previa). Lo anterior se observa desde el origen del SUA, de acuerdo con Rojas la mayoría de los docentes se han enfrentado anteriormente a experiencias de tipo presencial “su incorporación a un sistema abierto resultó una tarea compleja. Al trabajar en un contexto distinto en el cual el contacto con los alumnos es menos frecuente” (1998: 154). De acuerdo con Vera “Al llegar al SUA,

---

<sup>4</sup> De los 90 profesores, 11 pertenecían a la carrera de Filosofía, 17 a Geografía, 21 a Historia, 22 a Letras Hispánicas, 5 a Letras Inglesas y 14 a Pedagogía.

la mayoría, ya tiene un largo recorrido en un sistema presencial y ha de aprender a trabajar en el sistema abierto; para ninguno fue fácil” (2005: 119). Solo una pequeña parte de los entrevistados por ella afirmó que su primera experiencia fuera en el SUA, para casi todos ellos su formación docente previa se dio a través de la experiencia.

Por otra parte, Rojas (1998) planteó tres periodos para conocer la planta académica entre 1972 y 1998 en la FFyL (de 1972 a 1979, de 1979 a 1985 y de 1985 a 1998). La planta académica se observaba conformada predominantemente por mujeres (81%); esta cuestión de acuerdo con la autora, puede estar relacionada con la feminización generalizada de la carrera, observada especialmente a partir de los sesenta, “toda vez que la percepción social de la Pedagogía llevó a ubicarla como una profesión vinculada con el desempeño de labores de servicio que, por tradición, han quedado asignadas a las mujeres” (193). Para la investigación de Vera (2005) el 60% eran mujeres y el 40% hombres. Para la muestra del estudio de Rojas y Navarrete (2019b) la proporción de mujeres fue del 73%, mientras el 27% fueron hombres.

En el primer corte indicado por Rojas (1998), se encontró como edad promedio de los docentes 29 años. Tratándose de una planta joven y en su mayoría recién egresada de la licenciatura en el sistema escolarizado. En el segundo periodo la edad promedio fue de 33 años y en el tercero de 42, con un menor grado de cambio que el anterior, lo que implica una mayor permanencia del personal académico. Para Vera (2005) en lo que refiere a edad, 48% se encontraba entre los 36 y los 45 años de edad, 17% son menores y el resto mayores. Un 10% ingresaron al SUAFyL entre 1971 y 1980, la mayoría 53% lo hicieron entre 1991 y 1996. Rojas y Navarrete (2019b) encontraron como edad promedio la de 46 años; siendo el intervalo de 45 a 54 años el que se encontró con mayor frecuencia.

La formación disciplinaria de la planta académica para los primeros periodos incluye las siguientes carreras: psicología, filosofía, antropología, matemáticas y pedagogía. Cabe mencionar que no se incluye ni sociología, ni historia como formación inicial de los docentes u otras carreras que se encontrarían en las primeras décadas del siglo XX.

Respecto del grado académico en el momento de la incorporación al SUA, entre 1972 y 1998, Rojas (1998) encontró que el nivel con mayor frecuencia fue el de licenciatura (65%), seguido del de maestría (23%), luego el de pasantía (13%) y el de

doctorado (2%). Para 2005, de acuerdo con Vera, el 51% tiene estudios de maestría y el 33% de doctorado; el 90% estudió su licenciatura en la UNAM y 3% son egresados del propio SUAFyL. Rojas y Navarrete (2019b) obtuvieron que la formación académica para 2019 en toda la división, fue predominantemente de maestría con un 41% de su muestra, seguida del de licenciatura con 38%; dejando al final el nivel de doctorado con un 21%.

### **a) La función del docente en el SUAyED**

En los cursos a distancia en la UNAM, el docente es el primer contacto del estudiante con la institución. Este tiene un papel central en la mediación del aprendizaje del estudiante. Representa su primer contacto con la plataforma, con los materiales de estudio, las actividades de aprendizaje, los recursos y los contenidos. En el modelo propuesto por la CUAED para 2013, la función docente gira en torno del acompañamiento que se hace al estudiante, se concibe como “una actividad de enseñanza y aprendizaje dinámica, reflexiva y crítica” en la que el profesor guía y estimula el crecimiento del estudiante, contribuyendo a que este aprenda a aprender de manera autónoma. Al tutor también se le ha definido como un:

docente que debe poseer los conocimientos y habilidades necesarios para promover en los alumnos aprendizajes significativos, preparación en la forma de trabajo de un sistema de enseñanza abierta, facultad para la elaboración y manejo de materiales de estudio, capacidad para evaluar los aprendizajes y el desarrollo del curso (Vera, 2018: 292).

Para acercarnos a una definición institucional de tutor, se rescata la propuesta por López en los años noventa, retomada por Rojas (2010):

A diferencia de un sistema presencial, en el que el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento durante la clase, en el SUA-UNAM te encontrarás con un tutor. El tutor es un docente capacitado para trabajar en esta modalidad educativa, pues tiene la formación adecuada y la experiencia necesaria para conducirte al aprendizaje independiente. Para ti, como estudiantes SUA, el tutor será el enlace más directo con la institución. Siempre que necesites orientación o ayuda deberás acudir a él (López *et al.*, 1993: 63; *apud* Rojas, 2010: 44).

Entre las tareas que tiene el docente, se encuentran la elaboración y reestructuración de las guías de estudio. El docente planea su trabajo semestral de acuerdo con esta guía. También le corresponde hacer un seguimiento del trabajo académico de los alumnos a lo

largo del semestre, a través de la revisión de las actividades de aprendizaje y trabajos o tareas, así como realizar la evaluación y acreditación. Se puede mencionar además la solución de dudas académicas, pero también administrativas. Siguiendo a López, tiene la función de resolver o saber orientar las acciones del estudiante frente a la institución.<sup>5</sup> De acuerdo con la CUAED, para realizar su labor, el docente lleva a cabo distintas acciones entre las que se incluyen la

exposición y problematización de contenidos; discusión y análisis crítico; retroalimentación y complementación; apoyo y ayuda diferenciados; vinculación de la teoría con la práctica en escenarios productivos, sociales y de servicios; y el acercamiento a fuentes adicionales de información y a otros profesionales (CUAED, 2013: 14).

El papel del docente no es el de transmisor del conocimiento, se trata más de un orientador; no se trata de ser el centro en el desarrollo de las actividades en el aula (virtual) “su papel es de orientador, más que de expositor; el trabajo está apoyado en un material de estudio que va a ayudar tanto al docente como al alumno” (Vera, 2005: 120).

Algunos docentes advierten diferencias entre el trabajo propio del SUA y el presencial (llamado comúnmente escolarizado), por ejemplo, para la modalidad abierta y a distancia (a diferencia de la presencial) resulta necesaria una planificación intensiva (coincidiendo con Chaves, 2017), puesto que el tiempo que se tiene cara a cara al estudiante es limitado, como ejemplo se recupera a Vera (2005) “el trabajo tiene que ser planificado con una organización y concentración intensivas; se cuenta con un material de estudio que a veces es elaborado por el tutor; el tiempo es más limitado” (113); aunado a que el trabajo cara a cara con los estudiantes es menos frecuente.

## **b) Asesorías en el SUAyED**

La asesoría en el SUAyED (al igual que la tutoría en MNP) constituye un espacio (real o virtual) en el que el docente resuelve con los estudiantes cuestiones relativas a los contenidos, recursos y actividades de aprendizaje; en el que atiende las dudas e inquietudes que ellos manifiestan (académicas y administrativas entre otras) y se propicia un

---

<sup>5</sup> De acuerdo con López *et al.*, (1993) puede decirse que el tutor tiene tres funciones principales: “facilitar tu adaptación al SUA-UNAM, orientarte para que puedas aprovechar los recursos que te ofrece la institución y apoyarte para que puedas aprender por ti mismo” (López *et al.*, 1993: 63; *apud* Rojas, 2010: 44).

intercambio de aprendizajes académicos, profesionales y personales que pueden ir más allá de los planteados en el mapa curricular. En estas, el trabajo grupal ha ofrecido la oportunidad de confrontar conocimientos e intercambiar experiencias, generando así formas de aprendizaje creativos.<sup>6</sup> Se pretende que los estudiantes lleguen con un conocimiento previo (con base en la lectura de los textos previstos en el programa o guía de estudio, que el profesor compartió previamente), y la sesión pueda dedicarse a discutir puntos clave y dudas en torno de lo visto en dichos textos. De acuerdo con Vera en estos espacios

los alumnos tienen la oportunidad de aclarar dudas e intercambiar ideas con el tutor y sus compañeros. El alumno debe llegar a la tutoría con las lecturas y actividades de aprendizaje realizadas, el papel del tutor no es ser un transmisor de información sino un orientador del aprendizaje de los alumnos, les proporciona herramientas de trabajo para que continúen su actividad independiente con las guías de estudio... también es un coordinador del trabajo grupal de los alumnos, busca promover entre ellos la conformación de grupos de estudio (2005: 22).

Las asesorías pueden ser individuales o grupales, estas últimas suelen ser las más empleadas, siempre mediadas por las TIC. También pueden ser presenciales o a distancia. Aunque las más usuales son a distancia, pueden observarse ejemplos de sesiones presenciales, como las asesorías en la modalidad abierta. Puede observarse también en algunos momentos en la modalidad a distancia, como se usó en algunos años para realizar sesiones presenciales una vez al semestre buscando fortalecer vínculos entre docentes y estudiantes (Cfr. Avella, Sandoval, Vargas y Villarías, 2015).

---

<sup>6</sup> Una asesoría se destina a plantear y resolver dudas que se han presentado en los estudiantes después de la lectura y el estudio de los materiales propuestos. Un esquema general de la misma podría ir en el siguiente sentido (López *et al.*, 1993: 66-67; *apud* Rojas, 2010: 45):

Una vez que los estudiantes han trabajado el material, la asesoría se destina a presentar dudas que se aclaran mediante una discusión moderada y enriquecida por el tutor [...] Regularmente en la primera asesoría grupal el tutor explica [...] “las reglas del juego” [de la asignatura]. En las restantes asesorías, la dinámica de trabajo que comúnmente se sigue consiste en:

- a) El tutor inicia la sesión presentando brevemente el tema.
- b) Pide al grupo que participe presentando dudas y discutiéndolas.
- c) Cuando lo estima pertinente, interviene para aclarar dudas, ampliar la información, centrar la discusión, facilitar el diálogo y mejorar la comunicación.
- d) Apoya la reflexión y profundización en el tema, buscando que participe todo el grupo.
- e) Al finalizar propone un resumen.
- f) Informa el grupo del avance logrado y sugiere actividades de aprendizaje independiente para continuar trabajando fuera de la asesoría.

Hoy en día, es común que la FFyL y la UNAM llamen a este espacio asesoría<sup>7</sup>, diferenciándolo de otro tipo de tutorías, como la individual y grupal del programa institucional de tutorías.<sup>8</sup> También es conveniente considerar que la modalidad abierta tiene espacios asignados, a los que se les llama asesorías, para la realización de sesiones presenciales entre estudiantes y docentes con una duración de una hora a la semana, la asistencia no es obligatoria, pero se sugiere a los estudiantes que puedan asistir. Se diferencian de las clases porque “el tutor no imparte clases, sino que es un orientador del aprendizaje de los alumnos” (Vera, 2018: 286). Podría hablarse de que en la modalidad abierta la noción de asesoría vino a suplir a la de clase; pues representa el momento de contacto sincrónico, cara a cara entre docente y estudiantes. Sin embargo, es recomendable para este no confundir las asesorías con clases regulares.

En la modalidad a distancia en cambio, tendrán que realizarse por medios electrónicos o virtuales, considerando las condiciones espaciales y temporales pertinentes para la mayoría de los integrantes del grupo, ya sea en sesiones sincrónicas acordadas entre los interesados o en espacios asincrónicos destinados a ello.

Los docentes a distancia realizan ambas actividades: asesorías y tutorías, ambas a través de recursos digitales. En estos espacios el docente promueve la reflexión sobre los contenidos de la asignatura, haciendo observaciones al trabajo de los alumnos, los guía sobre los aspectos a concentrarse, explica elementos que pueden dar paso a dudas, retoma dudas comunes y explica al respecto, debe resolver cuestiones respecto de los procesos de aprendizaje, contenidos de las asignaturas, trámites administrativos, procesos de titulación,

---

<sup>7</sup> De acuerdo con Alcántara (1990: 85; *apud* Rojas, 2010), hay una diferencia clara entre la asesoría y la tutoría, puesto que la primera consiste en una consulta no totalmente estructurada, en tanto que la segunda es más sistemática y permite organizar y seleccionar técnicas de enseñanza e integrar grupos de trabajo. La tutoría posibilita una interacción más estrecha entre el tutor y el alumno.

<sup>8</sup> El Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM (SIT-UNAM), es un programa iniciado en el periodo 2011-2015, con el Dr. Narro Robles como rector. El programa inició como respuesta a los problemas de ausentismo, rezago, abandono escolar, bajo índice de titulación, falta de comunicación entre estudiantes y profesores, que pueden presentarse en cualquier nivel educativo y que la universidad presenta también. De acuerdo con este programa se define a la tutoría como “la actividad formativa y de acompañamiento durante la trayectoria académica del alumno, cuya finalidad es la de mejorar su aprovechamiento escolar y promover su desarrollo integral” (<https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/archivos/documentos/pdf/tutoriaSUAYED.pdf>). Para este programa el tutor es un profesor o un estudiante de nivel avanzado familiarizado con el uso de las TIC, cuya meta es promover la retención escolar y el éxito académico de los estudiantes. En este programa, se asigna institucionalmente algunos alumnos o grupo, a ciertos profesores; la tutoría puede ser individual, grupal, en subgrupos o entre pares.

cuestiones como procedimientos de bajas, extraordinarios, recursamiento de asignaturas, becas, entre otros. Debe cuidar que la comunicación sea cordial y que la discusión no se desvíe de los temas importantes a tratar, todo con el objetivo de promover la reflexión y el aprendizaje entre los alumnos.

La asesoría en línea suele demandar más trabajo y cuidado al docente, este ha de enfocar una cantidad mayor de trabajo en cada alumno, le lleva más tiempo revisar, evaluar, corregir y hacer observaciones a los trabajos y actividades de los estudiantes. En estas sesiones se debe ser más preciso que en las exposiciones cara a cara, como se menciona a continuación:

En las exposiciones orales el docente puede rectificar los errores de exposición o sus omisiones; en las tutorías en línea hay que ser más precisos en lo que se escribe para evitar confusiones. Asimismo, al alumno le demanda más atención para entender las instrucciones y las actividades que debe realizar con el fin de trabajar la información (Vera, 2018: 295).

Algunos profesores afirman que el trabajo de asesoría resulta más difícil porque las preguntas de los estudiantes se diversifican y giran en torno de diversos ámbitos “en este sistema, los alumnos tienen que leer mucho y ser más activos para que [...] se pueda establecer un diálogo” (Vera, 2005: 120). El docente debe cumplir además funciones de coordinador de grupos de aprendizaje, facilitar la transmisión de la información de los materiales de estudio, buscar que todos los alumnos participen (o la mayoría), que manejen instrumentos de investigación y vayan desarrollando un pensamiento crítico. La asesoría tiene tareas tan diversificadas que la mayoría de los docentes del sistema abierto no cumplen con la función de tutor en relación con la atención personalizada, pues para ello tendrían que atender a un número pequeño de alumnos (Vera, 2018). No obstante, lo difícil que pueda ser realizar las asesorías, estas se ven enriquecidas con la formación complementaria de los docentes, quienes participan en otras actividades como congresos, coloquios, encuentros, proyectos de investigación, escriben para publicar o solo reflexionar.

### **c) Dificultades que enfrentan los docentes del SUAyED-FFyL**

Se pueden mencionar algunas de índole institucional, por ejemplo, respecto de las formas de contratación de los profesores. La mayor parte de los docentes están contratados por horas, lo que favorece una situación de inestabilidad laboral. De acuerdo con Rojas

el hecho de que las políticas institucionales han sido escasamente favorables para atender a los requerimientos básicos de contratación de personal, frente a la demanda creciente de servicios y el aumento de la matrícula. En relación con esta situación, la inestabilidad laboral de la planta docente por no contar con plazas definitivas de carrera y asignatura, así como el poco tiempo dedicado al trabajo académico y colegiado han afectado sin duda el desarrollo de los procesos de institucionalización y la proyección de la Carrera (1998: 201).

Siguiendo a la misma autora las condiciones contractuales definen a su vez otros aspectos como la estabilidad laboral, el tiempo que se dedica a las tareas académicas y curriculares y la profesionalización del desempeño profesional. Para 2005, de acuerdo con Vera, hablando de la planta académica de todo el SUAyED, la mayoría eran profesores contratados para trabajar por horas (74%). El 66% con un contrato para laborar entre 1 y 3 horas, el 21% eran profesores con tiempo completo o medio tiempo y el 5% restante pertenecen a algún instituto de la UNAM. Los docentes contratados por horas “difícilmente pueden participar en las tutorías individuales, asesoría de tesis, reestructuración del material de estudio y reestructuración del plan de estudios” (Vera, 2005: 24). En la muestra obtenida por Rojas y Navarrete (2019b) solo el 9% declaró tener nombramiento de profesor de carrera de tiempo completo, mientras que el 91% tiene una contratación eventual como profesor de asignatura. De acuerdo con Vera (2005) los profesores manifiestan poca apreciación hacia la actividad docente por parte de la institución, manifiestan que es mal pagado y que eso hace que busquen otras opciones de remuneración.

Para 2005, la contratación de los docentes para el SUAyED se realizaba de la misma manera que para la modalidad presencial, no se les exigía una formación docente específica con MNP o con docencia y manejo de TIC, para la contratación “no se les demanda que tengan una formación docente y mucho menos especial para un sistema abierto, y aquí cabe aclarar que los procesos de formación para sistemas abiertos o a distancia tienen poco tiempo de haberse iniciado” (Vera, 2005: 3-4). La autora hace referencia a profesores de la modalidad abierta. Actualmente, a los profesores que ingresan a la modalidad a distancia se les pide cubrir inicialmente al menos uno de los cursos que ofrece la CUAIEED (antes CUAED). Desde 1977 la Unidad de Asesoría Pedagógica comenzó la impartición de cursos a los profesores del SUA. En estos cursos se abordaban temas como el funcionamiento del sistema, sus metas, el perfil del alumno, la propuesta metodológica para los materiales de estudio, el trabajo grupal en tutorías y formas de evaluación. Hoy en día la oferta incluye en

sus cursos el aprovechamiento de las TIC como herramientas de enseñanza y de aprendizaje, nociones de diseño curricular en estas modalidades e innovaciones tecnológicas que pueden ser adaptadas o incluidas en las tutorías o funcionar como complementarias a las actividades propuestas por el programa.

Otra de las dificultades que enfrentan los docentes es la tentación de impartir cátedra en lugar de realizar asesorías o tutorías, pues en ocasiones los estudiantes no leen lo suficiente y se tiene la sensación de que el tutor deberá subsanar dicha dificultad “tienen pocas habilidades para trabajar sus lecturas, ... la sensación del tutor es que hay lagunas que él puede subsanar dando clases, además que es la forma en que los docentes siempre han trabajado o ... se han formado” (Vera, 2005: 120).

Aunque al inicio del curso el docente establece las reglas para el trabajo con el grupo, así como las de las tutorías, asesorías o sesiones virtuales (individuales o grupales, síncronas o asíncronas). No es seguro que los estudiantes lleguen a las tutorías con el estudio completo de los materiales. Es común que los alumnos esperen una clase en lugar de una asesoría o tutoría, una “tradicción que se ve poco en el SUAFYL es que los alumnos exijan el trabajo de tutoría y no la cátedra” (Vera, 2005: 79). Esta autora destaca un esfuerzo por plantear estrategias diversas para las asesorías, que no siempre resultan o funcionan como los profesores esperan. Luego entonces es necesario recurrir a la experiencia, la imaginación y las tradiciones de los docentes para cubrir las necesidades que se presentan y solucionar los casos a los que se enfrentan como profesionales.

A pesar del ejercicio del control por parte de la institución, se crean resistencias entre los participantes, sin salirse del orden disciplinario, ello puede fortalecer la adaptación de algunas estrategias por parte de estudiantes y docentes, para acceder a los materiales y trabajarlos o no en las tutorías, en la plataforma o por algún otro medio

los sujetos actúan con astucia en este orden para obtener los efectos que les interesan, en el Sistema Abierto los alumnos buscan la forma de que el tutor les dé clases y les ahorre el esfuerzo de entender a los autores que tienen que leer, llegan a la tutoría sin haber realizado las lecturas y el tutor tiene que usar su astucia para trabajar los conocimientos sin dar la información, tiene que usar su imaginación y ser creativo (Vera, 2018: 291).

Entre las dificultades que se enfrentan en las tutorías o sesiones virtuales se rescata que los temas no son tratados siempre de manera ordenada y organizada. El tutor puede

hacer una presentación, una síntesis y organizar las ideas para estructurar el tema que se trata. Sin embargo, los alumnos no avanzan al mismo ritmo, llevan avances dispares en el estudio de los materiales, pueden hacer preguntas de otras unidades o actividades de aprendizaje. De acuerdo con Vera (2018) también es común que lo relacionen con su experiencia laboral o su carrera previa, e incluso con el contenido de otras asignaturas. El docente se enfrenta a dar coherencia a toda la información, buscando mantener el seguimiento del tema que se está trabajando, de acuerdo con el programa de la materia y el interés del grupo.

#### **d) La formación para docentes a distancia en la UNAM**

Anteriormente se mencionó que una de las dificultades a las que se enfrentan los docentes es su escasa preparación en la docencia específicamente en MNP. El SUA y SUAyED han estado adscritos a diversas instancias académico-administrativas de la UNAM. En 1972, junto con el CCH quedó ubicado en el conjunto de facultades, escuelas y centros de enseñanza. En 1973 se creó la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA) y esta quedó sujeta a la Secretaría General. En 1977, la Secretaría General se transformó en Secretaría General Académica y la Secretaría General Auxiliar pasó a ser Secretaría General Administrativa. La CSUA quedó adscrita a la Secretaría General Académica. En 1997 se reorganizó la estructura y funciones de la nueva Secretaría General, dentro de la cual se creó la CUAED, en la cual se fusionaron el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y la Coordinación del SUA. En 2020 se fusionaron la CUAED y la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), formando la CUAIEED.

Desde 1977 y hasta 1990 la Unidad de Asesoría Pedagógica impartió cursos anuales a los profesores adscritos. Lo que se denominó “Curso para tutores del SUAFyL”. Al inicio se consideró como referencia básica la situación particular del alumno del SUA y su compromiso con el estudio independiente. Se abordaron temas relacionados con el funcionamiento del sistema y sus metas, el perfil del alumno, la propuesta metodológica para la elaboración y uso de los materiales de diseño, así como para el trabajo grupal en tutorías y las formas de evaluación (Rojas, 2010). A partir de 1992 y hacia adelante los

apoyos institucionales para la formación de los tutores se concentraron en el ofrecimiento de cursos y diplomados, para ver la oferta de formación mencionada (ver Anexo 4).

### III.

#### **Práctica Docente en MNP como categoría axial de análisis, Planteamiento del problema**

En este capítulo se presentan en una primera parte las nociones de práctica docente en las MNP de educación. Se incluyen algunas nociones relativas a la importancia de considerar el contexto en la comprensión de la práctica docente. Se retoman algunas ideas importantes en la construcción de la noción de dicha práctica, se describen las distintas dimensiones y agentes que la conforman y se plantea la capacidad reflexiva como elemento presente en algunos espacios para los docentes.

En una segunda parte se plantea la necesidad de realizar una investigación como la presente, se presentan los objetivos de investigación, así como las preguntas centrales que dieron guía a la misma. Se describe la metodología empleada en el trabajo de campo, su camino de construcción y se explica su relación con las nociones teóricas de práctica docente (sus componentes y dimensiones) y las características centrales de las MNP, entre ellas el distanciamiento entre docentes y estudiantes, y el uso de las TIC, descritas en el capítulo uno; que constituyen también una base para la organización y elaboración del análisis en el capítulo cinco y las conclusiones.

#### **III.1 Práctica docente: una categoría axial para el abordaje de la educación en MNP**

Generalmente, el papel del investigador se considera distinto al del profesional, y por lo común superior a este, como si se tratara de dos labores completamente distintas y distanciadas, mediadas por una relación jerárquica. La relación mencionada no queda al margen en el campo educativo. De acuerdo con Carr (2002), cuando se define la práctica en relación con la teoría, suele ocurrir en términos de oposición; mientras a la teoría se le da el peso de lograr explicaciones y generalizaciones de conocimiento, a la práctica se le da un lugar en relación con los problemas y casos presentes en la realidad. Las situaciones educativas no pueden ser encasilladas solo dentro de lo teórico o de lo práctico, en ellas se encuentran ambas esferas imbricadas.

Para la presente investigación se retoma la delimitación de *práctica docente* como una categoría axial para abordar el tema de la educación en las MNP. Esto último al

considerar que es por medio de la práctica que los docentes van adecuando y transformando su perspectiva teórica y práctica sobre la educación.

#### **a) Consideraciones sobre la categoría de práctica docente**

El docente se desarrolla entre los recursos de aprendizaje, los materiales de estudio, los contenidos disciplinares, los programas de estudio, la institución y la interacción con el estudiante. Conviene revisar aquí algunos aspectos de distintas concepciones sobre la práctica docente que permiten enmarcar e interpretar la evidencia empírica obtenida y la construcción categorial utilizada.

Para efectos de esta investigación, la categoría de *práctica docente* se delimita a partir de los siguientes desarrollos autorales. En primer lugar, se retoma el planteamiento de Carr a propósito de las dos vertientes para la categorización de la práctica docente, una en términos técnicos, referentes a la actividad mecánica de la rutina del profesorado; y otra en el sentido más activo, en la que el profesor es un agente que interactúa de manera directa con sujetos y objetos de aprendizaje:

En la primera, esta actividad está considerada como un acto técnico de aplicación de procedimientos y recursos para la enseñanza, es decir, con una orientación instrumentalista. En la segunda tendencia, la docencia es vista como una profesión dado el reconocimiento de sus dimensiones de trabajo que van más allá de preparar e impartir clases, calificar tareas y exámenes, situando al profesor como un intelectual que dialoga e interactúa con objetos de conocimiento (Carr, 1999: 183-194; *apud* Rojas y Navarrete, 2018: 57-58).

A partir de este planteamiento, Rojas y Navarrete (2018) vinculan la categoría de práctica docente con las condiciones de formación y profesionalización de la planta académica. En ella incluyen el contexto de la formación, el manejo de contenidos académicos específicos, las bases psicopedagógicas de la docencia, el marco curricular, el uso de las TIC en la práctica y estrategias de aprendizaje y evaluación.

Ahora bien, para García-Cabrero (2008) por ejemplo, la práctica educativa de los docentes va más allá del concepto de práctica docente. La práctica educativa es una acción dinámica y reflexiva que incluye tres dimensiones: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa en el aula y la reflexión de los resultados alcanzados. García-Cabrero (2008) destaca las concepciones de Zabala (2002), Coll y Solé (2002) y Colomina, Onrubia y Rochera (2001) para destacar la importancia que

tiene destacar los tres momentos (antes, durante y después) en el desarrollo de la práctica educativa.

Por su parte, Schön advierte el carácter ambiguo de la práctica, pero reconoce que tiene que ver con lo que el profesional hace, el tipo de clientes que atiende y la variedad de casos que resuelve. Reconoce la noción de práctica en dos sentidos, en el primero “se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales”, mientras en el segundo, “a la preparación para la ejecución”; sin embargo, advierte un elemento de repetición, para el autor, pues un profesional “es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez” (1998: 65). Olivé (citado por Valladares, 2017), la entiende como un sistema dinámico que incluye elementos relacionados entre sí de manera íntima.

Ferreiro por otro lado, define la práctica como una trama de acciones desarrolladas en el entramado de lo normativo, que las rige de manera habitual, y un espacio en el que se puede lograr la acción con iniciativa personal, capaz de modificar los hábitos. Cito:

*una trama compleja de acciones orientadas normativamente, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia, es decir, de su actualización en el aquí y ahora, porque, afectadas por el presente, las acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad (Ferreiro, 2007: 1-2).*

Ferreiro (2007, 2009) aborda la práctica desde tres aspectos. El primero de ellos es la práctica educativa que entraña una capacidad para articular simultáneamente la reiteración y la creación. El segundo aspecto es como un proceso orientado ética y estéticamente. El tercero considera la práctica educativa como una experiencia construida con un sentido y significación política. Estos tres aspectos se describen a continuación, pues se considera que se encuentran presentes en la práctica de los docentes en MNP.

En el primer aspecto señalado se puede entender la práctica como una actividad capaz de realizar acciones marcadas por las normas y los estándares de la comunidad educativa en la que se desarrolla (utilizando términos de Carr, 2006); pero al mismo tiempo se es capaz de crear aspectos nuevos y originales, que se irán mezclando con las acciones realizadas de forma más rutinaria y normativa. El segundo aspecto, relacionado con la orientación ética y estética es entendido en el sentido de que este proceso fomenta y facilita el aprendizaje de los aspectos educativos. La autora lo enfoca específicamente a la

enseñanza de la danza y la expresión corporal (Ferreiro, 2007); sin embargo, son aspectos también presentes en la educación en MNP. El tercer aspecto, en un sentido que recuerda a Freire y coincidiendo con Kemmis (1996: 24), argumenta que la práctica educativa “no procede sólo bajo una lógica de poder sino que es capaz de detonar una voluntad de resistencia en los estudiantes” (Ferreiro, 2009: 3). La autora reconoce la práctica educativa no como una acción neutra, sino marcada por una cualidad política, no es inocente ni carente de intencionalidad.<sup>9</sup> En este sentido se vincula con la necesidad de reconocer la práctica como una actividad situada y contextualizada (coincidiendo con Carr, 2006; Kemmis, 2010; Valladares, 2017). La intencionalidad que conlleva puede ser consciente y aceptada, reconocida o no. Cito:

La idea de que la práctica educativa es una experiencia que se construye con un sentido y significación política, procede del hecho de que toda actividad educativa, como toda práctica social, está regida por la lógica del poder (fuerza y control), [...] en los intersticios de esta relación siempre es posible que surja una voluntad de resistencia, por lo que este proceso no sólo apunta al sometimiento, entraña también una dimensión liberadora (Ferreiro, 2009: 3).

Se puede considerar también en la educación una relación entre la reproducción y la resistencia, que resaltan teóricos como Giroux. Ferreiro recuerda la educación como reiterativa de los conocimientos, habilidades y capacidades que la sociedad busca mantener en sus integrantes, pero advierte que se trata de un ambiente en el que se puede fomentar también la creación. Se trata de una práctica situada, que responde a características del entorno en el que se desarrolla.

---

<sup>9</sup> Ferreiro (2007) propone un concepto de práctica en torno de la práctica docente dancística. Para construir este concepto ella recurre a la noción de ritualización de Turner, en el sentido de englobar en ella (la práctica) los aspectos que los docentes ritualizan, haciendo una mezcla entre lo que reproducen por tradición y lo que van desarrollando con la experiencia. Se podría utilizar la conceptualización de Ferreiro para identificar las acciones ritualizadas de los docentes en Pedagogía a distancia, de las cuales, los agentes recuperarían creativamente los saberes de su tradición educativa, a la vez que crearían nuevas estrategias para resolver los problemas únicos e irrepetibles de cada grupo y situación educativa. Para ella es útil identificar las acciones ritualizadas de los profesores, en donde “expresan su saber experiencial, recuperan creativamente los saberes de la tradición educativo-dancística y crean nuevas estrategias para resolver los problemas únicos e irrepetibles de cada grupo y situación educativa” (Ferreiro, 2007: 1). Para utilizar la noción de ritual de Turner, recurre a la noción definida en sus últimos escritos de ritual como una actuación (*performance*), que comprende una compleja secuencia de actos orientados simbólicamente y puede producir una cantidad de transformaciones sociales y revelar clasificaciones, categorías y contradicciones en el proceso cultural (Ferreiro, 2007). En esta investigación no se retoma con fuerza el concepto de ritualización, pues se considera que ello requeriría una cantidad mayor de observación y trabajo etnográfico, será materia de estudios futuros; sin embargo, sí se busca la doble noción que la autora propone en el sentido de tradición y creación para la práctica docente entre los datos obtenidos en la encuesta.

## **b) Dimensiones y agentes de la práctica docente**

Así como Carr (2006) resalta la importancia de las contingencias contextuales en el desarrollo de la práctica educativa, Kemmis (2010) advierte que las circunstancias cambian, por lo que hay que reconocer que las tradiciones de práctica de la educación deben ser continuamente reinterpretadas para nuevos tiempos, lugares y condiciones. Entre los elementos que permiten clasificar las situaciones de la práctica docente, se encuentran las dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro *et al.* (1999) y los agentes reconocidos por Olivé (2007); los cuales, aunque no presenten las mismas características, pueden compartir algunas, o estar presentes en ambas modalidades, de distintas maneras. Las dimensiones presentes en la práctica docente pueden ser seis: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de las cuales destaca un conjunto de relaciones del trabajo docente y se describen a continuación.

**Dimensión personal.** Sitúa al docente como un ser histórico, que es capaz de analizar su presente, construir su futuro, recuperando la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida y su trabajo en la escuela. En esta dimensión se asientan las decisiones del docente como individuo, que vinculan su quehacer profesional con las actividades de su vida cotidiana.

**Dimensión interpersonal.** Considera las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo, siempre complejas y que incluyen diferencias como la edad, el sexo, la escolaridad, y otras menos evidentes a primera vista como la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas. El centro de esta dimensión implica la construcción social resaltando el esfuerzo cotidiano del docente ante el hecho de que no se trabaja solo, sino en un espacio colectivo y compartido.

**Dimensión social.** Aquí se ubican las relaciones que se refieren a la manera como cada docente se percibe y percibe su labor como agente educativo, labor que tiene como destinatarios a su vez diversos sectores sociales.

**Dimensión institucional.** Ubica la práctica docente como una tarea realizada colectivamente y normada o regulada en el contexto de la institución educativa (marco normativo, tradiciones, costumbres, reglas no explícitas, formas de respuesta en las actividades docentes).

Dimensión didáctica. En esta convergen las habilidades, capacidades y posibilidades didácticas del docente, haciendo referencia a su papel como facilitador del conocimiento ante los estudiantes.

Dimensión valoral. Aquí se sitúa la práctica docente en términos de una actividad cargada de valores, como una acción intencionada. La práctica docente tiene que ver con los valores de la institución reflejados en el marco jurídico-político del sistema educativo, definido a su vez por las directrices del sistema educativo. Están implícitos también en las conductas y los comportamientos gremiales, e incluso en los planes de estudio.

Kemmis (2010) reconoce y destaca el papel activo de los agentes y de quienes ejercen directamente la práctica; resalta el papel de los actores en el campo, reconociendo que la educación puede ser cambiada solo por quienes lo manifiestan y buscan desde adentro, por quienes su trabajo es praxis individual y colectiva. Schön, por su parte afirma que de manera general nos referimos o dirigimos a los profesionales, en este caso los docentes “para la definición y la solución de nuestros problemas, y a través de ellos luchamos por conseguir el progreso social” (1998: 15), con lo que se destaca su papel como mediadores en el proceso educativo. Se reconoce que los profesionales pueden convertirse en investigadores de su propia práctica.

Los elementos que Olivé (2007; *apud* Valladares, 2017: 194), reconoce son los siguientes: los agentes o individuos que participan de una práctica (con capacidades y propósitos comunes que interactúan entre sí y con el medio); las formas o modos de participar de estos y que se expresan en sus acciones; las representaciones, creencias y valores que los guían; los fines que persiguen; el medio o entorno del cual forma parte la práctica y en donde los agentes interactúan con otros agentes (y objetos); y los recursos y objetos (herramientas, tecnologías, artefactos) que usan. Aunque la encuesta utilizada en esta investigación no agota las posibilidades de las interacciones entre estos agentes, sí ofrece algunas nociones sobre las interacciones entre ellos.

### **c) Mediación, reflexión y práctica docente**

La práctica docente tiene de inicio un papel de intermediario. Se trata de realizar una mediación entre los contenidos de aprendizaje y los estudiantes. En las MNP se suma la condición de distanciamiento espacial y temporal con el auxilio de herramientas

tecnológicas, por lo que es posible entonces hablar de una mediación en más de un sentido, o de una mediación más prolongada. De acuerdo con Schön, cuando un profesional elige el papel de intermediario

no podrá evitar los conflictos inherentes a dicho papel. Pero dentro de estas restricciones tiene una libertad considerable para elegir el encuadre del papel que adoptará y la teoría de la acción de acuerdo con la cual se comportará. Dependiendo de estas elecciones interdependientes, incrementará o restringirá su capacidad para la reflexión desde la acción (1998: 210).

Por otro lado, el autor advierte que los profesionales generalmente se enfrentan a tareas para las que no han sido preparados, “están llamados a realizar tareas para las que no han sido educados” (Schön, 1998: 25). En el caso de las MNP, hay un aumento exponencial en estas tareas (tecnológicas, didácticas, pedagógicas, académicas, de gestión, entre otras) por lo que el docente se enfrenta a un mayor número de situaciones que pueden resultar inesperadas.

El entorno incluye no solo las condiciones que rodean a la práctica, sino las creencias de los docentes, las normas y estándares de la comunidad educativa en la que se desenvuelve. La práctica se ve marcada por las ideas previas, creencias y valores, que los docentes poseen; pero que necesariamente se ajustan a las condiciones de la situación, lugar, tiempo e institución en las que se encuentran. Esta práctica influye en las ideas del mismo profesor y posteriormente permite una reformulación de las mismas, para su posterior enfrentamiento con otras situaciones precisas. De acuerdo con Carr (2006), la perspectiva crítica que tenemos sobre algunas de nuestras prácticas siempre se basará en otras de nuestras prácticas.

En el contexto institucional los papeles que ejercen todos los profesionales se encuentran interconectados entre sí, aunque no todos se lo toman con la misma seriedad. Nuevamente de acuerdo con Carr (2002), los profesionales de la educación se encuentran con problemas cuando sus métodos y procedimientos no son efectivos y “suelen resolverlos modificando sus prácticas a la luz del marco de comprensión que ya poseen” (57). Aunque es más probable que la reflexión desde la acción se de a partir de una situación en la que el profesional se sienta atascado o insatisfecho, no quiere decir que estas sean las únicas situaciones de reflexión que el profesional tendrá.

Según Schön, cuando realizamos actuaciones de la vida diaria, el conocimiento es generalmente tácito, se encuentra implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto de las cosas, es como “decir que nuestro conocimiento se da *desde* nuestra acción” (1998: 55). Tanto los profesionales como la gente común, a menudo reflexionan sobre lo que están haciendo. Plantea la reflexión desde la práctica, reconoce que lo que los docentes ponen en práctica en el desarrollo de su práctica es un conjunto de creencias, no solo supuestos teóricos. Carr (2006) por su parte, habla desde el sentido común del profesional y la importancia y función que estas creencias representan, aunque hay diferencia entre los profesionales que reflexionan su práctica con un aparato conceptual crítico y quienes lo hacen de manera rutinaria acrítica, se entiende que hay una serie de condiciones contextuales que marcan dicha reflexión.

Para la presente investigación ha sido importante rescatar dos puntos importantes resaltados por Schön: el primero consiste en que los profesionales saben más de lo que dicen y el segundo en que los profesionales no actúan estrictamente de manera individual, sino como parte de un colectivo (lo que remite a las dimensiones interpersonal, social e institucional de la práctica docente). Se parte de que los docentes del SUAyED poseen una capacidad reflexiva en torno de su propia práctica, que evidentemente hay situaciones para las que no han sido preparados, pero que van resolviendo los casos que se les presentan de manera reflexiva buscando las soluciones más idóneas. De igual manera, y siguiendo al mismo autor, conforme la práctica les va presentando los mismos casos, los docentes podrían resolverlos de manera mecánica; sin embargo, lo anterior no implica que no se les sigan presentando situaciones nuevas que los obliguen a reflexionar.

### **III.2 Importancia del SUAyED en el desarrollo de las MNP en México**

El SUAyED se ha consolidado como una de las divisiones importantes en la impartición de educación abierta y a distancia en México. En el semestre 2013-2 la UNAM atendió a 50,259 estudiantes, de los cuales 19,254 correspondieron a la modalidad a distancia (CUAED, 2014; *apud* Gamboa, 2014: 255). Durante 2019 se atendió a 1,858 alumnos activos de un total de 5,771 en todo el mundo (Memoria UNAM, 2019). El SUAyED se ha conformado como un referente en materia de educación potenciada por el uso de TIC; a la vez de una base para “constituir nuevas rutas que permitan la atención de

los intereses y necesidades de una sociedad en transformación constante” (Memoria UNAM, 2019: 4). De acuerdo con Amador (2012), el SUAyED se distingue de las opciones de Educación a Distancia (EaD) de otras instituciones, principalmente por poseer una normatividad institucional que le da sustento.<sup>10</sup>

La institucionalidad del SUA ha sido relevante en el contexto nacional e internacional porque ha permitido su consolidación y legitimación, además de “contrarrestar la gran expansión de un mercado constituido por universidades abiertas y a distancia” (Amador, 2012: 210). Una primera transformación estructural lo llevó a su consolidación interna, transformándolo en un modelo interinstitucional para compartir e intercambiar saberes, conocimientos y experiencias entre distintas Instituciones de Educación Superior (IES), públicas o privadas. Una segunda fase permitió vínculos con dependencias gubernamentales y empresariales. Y la tercera corresponde a la “integración de redes complejas de instituciones universitarias, instituciones gubernamentales y empresariales, y asociaciones, lo que ha permitido la expansión a escala internacional” (2012: 211).

La población estudiantil que el SUAyED atiende ha ido incrementando. Durante 2019 la población atendida por el Programa de Apoyo al Ingreso (PAI)<sup>11</sup> fue de 25,634 aspirantes. La población que ingresó al sistema en el semestre 2019-1 fue de 5,028 estudiantes, en las dos modalidades; mientras que para el semestre 2019-2 fue de 4,091 en ambas modalidades. Solo para la modalidad a distancia fue de 2,905 en el primer caso y 2,414 en el segundo, superando el ingreso en modalidad abierta. En el ciclo escolar 2018-

---

<sup>10</sup> La normatividad que rige la entonces llamada Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), hoy conocida como Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), se fundamenta en la estructura jerárquica de la legislación universitaria, que regula el sistema universitario y su relación con otras universidades, organismos y sectores de la sociedad. Este marco general de legislación está conformado por los siguientes documentos: Estatuto del personal académico (1998), Reglamento de las licenciaturas en campi universitarios foráneos (2003), Reglamento general de educación continua (2003), Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (ESUAyED, 2009) y Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (RESUAyED, 2009) (Amador, 2012).

<sup>11</sup> El Programa de Apoyo al Ingreso (PAI) es un curso propedéutico que imparte la CUAIEED a los alumnos de nuevo ingreso del SUAyED. Dicho curso está definido por el logro de competencias y actualmente se conforma por tres módulos, que son: Literacidad para aprender, Habilidades Argumentativas, y Pensamiento lógico-analítico. Hasta 2021 estaba conformado por seis módulos, que llevaban los siguientes títulos: Cultura digital; Autogestión del aprendizaje; Leo y comprendo, escribo y aprendo; Habilidades argumentativas; Pensamiento lógico-analítico, y Aprendizaje entre pares. El curso se encuentra disponible en el siguiente sitio electrónico: <https://pai.cuaieed.unam.mx/>; y bajo un modelo integral, lleva un enfoque hacia el estudio autogestivo.

2019 la población total de la modalidad abierta fue de 18,001, mientras para la modalidad a distancia fue de 16,674; sumando un total de 34,675 alumnos en el sistema (UNAM, Agenda Estadística 2019). Como puede observarse, la demanda que ha tenido este sistema ha incrementado, al igual que la capacidad de atención que el SUAyED ha ejercido hacia los estudiantes solicitantes, con lo que ha atendido una demanda creciente de Educación Superior en esta área. La demanda en la carrera de Pedagogía ha tenido una presencia considerable.

### **III.3 Objetivos, preguntas y supuestos de investigación**

El objetivo general de esta investigación consiste en caracterizar la práctica docente en la modalidad a distancia del SUAyED de la FFyL de la UNAM, tomando en cuenta el contexto en el que se desenvuelve; como un esfuerzo por acercarnos metodológicamente al desarrollo de la práctica docente en las MNP, en donde inevitablemente el papel de las TIC cobra vital importancia.

En cuanto a los objetivos particulares de este trabajo se formularon los siguientes: 1) caracterizar el perfil general profesional de los docentes de la carrera en cuestión; 2) analizar cómo se conforma su práctica docente y qué dimensiones o rasgos la componen; 3) ubicar las actividades que como profesionales realizan, destacando sobre las actividades docentes apoyadas en TIC, el uso de estas últimas en el desarrollo de su práctica y las principales problemáticas enfrentadas; y, 4) analizar las transformaciones de la práctica docente cotidiana aparejadas con el avance de las MNP en el contexto institucional de referencia.

Asimismo, las preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo se caracteriza la práctica docente de los profesores de la licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED), modalidad a distancia, de la FFyL, UNAM?
2. ¿Cuál ha sido el impacto del avance de las MNP en el desarrollo de la práctica docente cotidiana en la entidad de referencia?
3. ¿De qué manera influyen las dimensiones personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral en el desarrollo de la práctica docente de los profesores del SUAyED?

Derivado de estos planteamientos se diferenciaron dos bloques de cuestionamientos. El primer bloque orientado al trabajo de campo de corte empírico incluyó preguntas como las siguientes: ¿cómo se conforma la planta docente de dicha licenciatura y qué actividades forman parte de su práctica?, ¿quiénes son los profesores que se desempeñan en la carrera de Pedagogía en su modalidad a distancia en el SUAyED-FFyL-UNAM?, ¿cómo están formados académicamente?, ¿qué actividades están dentro de su práctica docente?, ¿cómo se apoyan en las TIC?, ¿qué herramientas de la plataforma Moodle ocupan con mayor frecuencia?, ¿qué otras herramientas digitales emplean como apoyo para su práctica?, ¿poseen formación específica en este sentido o requieren de ella?, de acuerdo con investigaciones anteriores ¿qué aspectos permanecen y cuáles cambian en torno de la práctica docente del SUAyED-FFyL?

El segundo bloque encaminado al trabajo de revisión teórica y de análisis documental sobre antecedentes y encuadre tanto de las MNP como del SUAyED, incluyó las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales necesidades que dieron origen a la educación conocida como a distancia?, ¿cuáles son las características que distinguen a las MNP de educación?, ¿qué papel han tenido en ellas las nuevas tecnologías?, ¿qué cambios trae esta modalidad educativa para los estudiantes?, ¿cómo es el papel de los docentes en las mismas?, ¿cómo se han desarrollado estas modalidades en México?, ¿cómo se ha acercado y preocupado la literatura por el papel del docente en las MNP?, ¿cómo se desarrolló el SUAyED en la UNAM?

Ahora bien, en relación con los objetivos y las preguntas de investigación se consideraron los siguientes planteamientos argumentativos. De inicio se considera que las modalidades a distancia del SUAyED de la UNAM reúnen las características que la literatura atribuye a las MNP de educación. Estas características, entre las que destaca la no exigencia de la presencia cara a cara entre agentes educativos, responden a una necesidad del contexto en el que se desenvuelven, marcado por una tendencia global hacia la virtualización de la educación con apoyo en las TIC como una vía para ofrecer el nivel educativo a un mayor número de población que la demanda, así como para cubrir otras necesidades mundiales que impulsaron los sistemas a distancia desde la década de los setenta.

Por otra parte, con la integración de las TIC la participación del docente se ha diversificado en las MNP. Aunque el papel del docente es principalmente de mediador, se han abierto mayores opciones de mediación en su desempeño. En esta diversificación que ahora incluye entre otras habilidades, el manejo de tecnologías, nociones de diseño curricular, de diseño de actividades de aprendizaje y materiales de estudio, y realización de tutorías; la comunicación escrita ha adquirido un papel importante. Mientras en la educación presencial la comunicación en lengua oral está presente de manera constante; la comunicación en las MNP se ve mediada por recursos tecnológicos (como el mensajero y el correo electrónico, sección de avisos y foros, chat entre otros) que requieren una expresión escrita. La comunicación es un aspecto importante en el uso de las tecnologías por parte de los docentes, mediada por recursos tecnológicos obliga al emisor a realizar una mezcla entre lengua escrita y oral que va desarrollándose sobre la práctica; esta función comunicativa es una de las esenciales en el uso de las TIC por parte de los profesores.

Asimismo, la mayoría de los docentes de SUAYED cuenta con una preparación para la docencia basada en el trabajo presencial, y solo en algunos casos los docentes han recibido una formación especial en MNP, o bien, para ser docente en línea. Si bien se cuenta con una oferta de formación por parte de la institución, es necesario mantener una formación docente continua, en especial debido a la inminente necesidad de incorporar estas modalidades a lo educativo y a la renovación constante de las TIC. Más aún, el uso que los docentes hacen de las tecnologías en su práctica depende en gran parte de su experiencia previa. En este sentido resalta la posibilidad de dichos docentes de realizar una reflexión constante en torno de su propia práctica, que les permita buscar un desempeño cada vez mejor de la misma.

Por último, cabe señalar que si bien en la práctica de los docentes del caso de estudio se combinan distintas dimensiones (personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral), la presencia de la dimensión institucional tiene un mayor predominio. En cierto modo, la práctica docente en esta licenciatura se encuentra determinada institucionalmente. En primer lugar, por medio de la determinación de la propuesta curricular e institucional en la plataforma Moodle que sirve de base para el desarrollo de las asignaturas en la modalidad a distancia; en segundo lugar, por su presencia en otras actividades (parte de la práctica docente) que no dependen necesariamente del uso de

determinadas tecnologías ni de las preferencias personales del profesor. De esta manera se reduce el campo de libre acción del docente, aun cuando tiene espacios de mayor libertad como el desarrollo de las tutorías, asesorías, atención individual o grupal, sincrónica o asincrónica y todas las formas de comunicación por medio de la tecnología.

#### **III.4 Epistemología, metodología y técnicas de investigación**

El presente es un trabajo de naturaleza empírico-analítica. En su fase inicial, la investigación se sustentó en una revisión teórica y documental acerca de las MNP en educación, su origen y características propias, considerando el papel que desempeñan en ella los docentes, la importancia de la incorporación de las TIC y los cambios en el tipo de aprendizaje y el papel de los estudiantes. Posteriormente se llevó a cabo la fase del trabajo de campo para la recolección de datos empíricos que habrían de articularse con el trabajo documental, a fin de dar cuenta de la práctica docente en estas modalidades educativas. Para ello se utilizó la técnica de la encuesta con el diseño de un cuestionario digitalizado (formulario electrónico) y con el apoyo de la plataforma Google se recolectó información acerca de la práctica docente. El uso de esta herramienta posibilitó un acercamiento directo con los docentes para así ubicar el uso de las TIC en el contexto de las MNP, además de considerar las actividades que dichos docentes realizan sin depender por completo del uso de las mismas, su perfil académico y profesional, entre algunos otros aspectos generales.

La elección de las estrategias indicadas posibilitó realizar una caracterización sustentada de la población docente de la carrera en cuestión, como una fotografía en sentido metafórico de una población en un lugar y momento determinados “que por sí misma no da cuenta de proceso alguno, puesto que el desempeño es comprendido como algo fijo que estatifica” (Ducoing, Fortoul y Rojas, 2020: 737). Se trató como supuesto-guía la vinculación teoría-práctica, coincidiendo con Carr (2006) en considerar que la autoridad para el desarrollo del conocimiento no es solo epistemológica y teórica, sino práctica y contextual, refiriendo al papel de la práctica como autoridad para valorar, analizar, evaluar e investigar sobre la labor y la práctica docente.

En cuanto al cuestionario, el diseño, el piloteo y la reestructura del mismo se realizaron durante el semestre 2019-2, tomando en cuenta las aportaciones de los profesores participantes, así como las sugerencias y comentarios de la Jefatura de la División. El

instrumento incluyó preguntas en torno a las características generales del perfil de los profesores y la realización de su práctica. Las preguntas se agruparon en distintos rubros, entre ellos los siguientes: datos generales, el perfil académico, la formación en docencia en general y en docencia en MNP o con manejo de TIC, actividades docentes con y sin uso de ellas, manejo de diversas herramientas dentro de su práctica docente (dentro y fuera de la plataforma) y la integración e impacto de las tecnologías en la misma.

Las dos primeras partes del cuestionario incluyeron preguntas sobre el perfil general y académico de los profesores, como son la edad, el género, la antigüedad docente en general y en específico en la UNAM y en el SUAyED, la modalidad en la que se desempeñan como profesores, el último grado de estudios y áreas en las que se desarrollan los mismos. En la tercera parte se incluyeron preguntas sobre la formación respecto de la docencia en general, así como de la docencia en MNP o con manejo de TIC; las instituciones en las que se realizaron y los motivos por los que se hicieron. Además, se toma en cuenta el conocimiento de los docentes en lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras, como un aprendizaje complementario al eje curricular. En la cuarta parte se incluyeron preguntas sobre otras actividades docentes en las que los profesores participan, ya sea de manera voluntaria o no; como es la participación en exámenes extraordinarios y en procesos de titulación, trabajo colegiado, asesorías y reuniones extraordinarias. En la quinta parte se incluyeron preguntas sobre la actividad docente y el uso de TIC que los profesores desarrollan dentro de su práctica cotidiana. Se realizó un acercamiento al tema de los equipos electrónicos y lugares en los que los docentes suelen trabajar con mayor frecuencia. El trabajo con apoyo de tecnologías se dividió en dos vertientes; la primera en relación con la plataforma Moodle que sirve de apoyo para el SUAyED y las herramientas que esta ofrece, y la segunda en torno de las herramientas externas electrónicas, audiovisuales y digitales que se pueden encontrar en la Internet de manera libre y que los docentes ocupan como apoyo a su labor. Sobre ambos grupos de herramientas se investigó cuáles han sido utilizadas con mayor frecuencia y cuáles fueron las motivaciones o funciones principales por o para las cuales se ocupan. Dentro de esta misma sección se incluyeron preguntas a propósito del sentido de la utilidad y los fines con los que se incluye el uso de las TIC en el desarrollo de la práctica, así como la utilidad para la enseñanza y el aprendizaje en relación con los efectos (comunicación, trabajo colaborativo, etcétera) con

otros agentes como los estudiantes, la institución y otros profesores que se viven en dicho proceso.

Para el procesamiento de la información recabada se utilizó una base de datos electrónica. Posteriormente se elaboraron tablas y gráficas para ofrecer un panorama general de los resultados distribuidos en cinco apartados: 1) universo de estudio y composición de la muestra; 2) perfil académico de los docentes y procesos de apropiación de algunas herramientas tecnológicas; 3) principales actividades docentes en la práctica cotidiana, dentro y fuera del aula virtual; 4) disponibilidad de recursos e incorporación de soportes tecnológicos en la práctica docente; y, 5) consideraciones de los docentes en torno de la presencia e impacto de las TIC en su práctica.

Cabe destacar que se consideraron con más detenimiento aquellas preguntas que abarcaran las distintas dimensiones de la práctica docente, a fin de permitir un acercamiento a las condiciones de la práctica docente en el SUAyED-FFyL. En este sentido, para la sección sobre las actividades docentes se tomaron como base y guía los apoyos siguientes: 1) las tareas propuestas en el modelo de docencia del SUAyED (CUAED, 2013); 2) el esquema de práctica docente en MNP definido por García Aretio (2014); y, 3) la clasificación de Barajas (2009) en cuanto al uso de las TIC para el desarrollo de la práctica docente, mediante la agrupación que incluyó su ubicación como soporte o medio para llevar el saber, o bien como soporte de aprendizaje, o también como apoyo a la enseñanza y la comunicación.

A pesar de que con el uso de una encuesta no se agotan los aspectos en torno de los agentes educativos, el cuestionario ofrece algunos datos al respecto. Por ejemplo entre los agentes se resalta el perfil de los docentes identificado en la primera parte (ver Anexo 5, preguntas 1 a 14). En cuanto a sus formas de participación, se consideran las acciones que realiza, tanto dentro de la plataforma como fuera de ella (preguntas 15, 17, 19 a 22). Respecto de sus representaciones, creencias, se pueden ubicar las preguntas 28 a la 30, en las que se pregunta acerca de si el uso de las TIC fomenta o no algunos procesos de aprendizaje. En relación con los fines de los agentes involucrados, pueden recuperarse las preguntas 16, 18, 24, 26 y 27. El medio en el que se desenvuelven, involucra la presencia de las dimensiones de la práctica docente que se rescatan en el capítulo 1, en especial la dinámica personal y la institucional (especialmente en las preguntas 16 y 18), por ser las

observadas con mayor facilidad. Respecto de los recursos que emplean para lograr los fines, pueden observarse al preguntar las herramientas que se usan con mayor frecuencia tanto dentro de la plataforma como fuera de ella (preguntas 15, 17, 19, 20, 23, 26, 27).

De las dimensiones de la práctica docente, la dimensión didáctica se observa en el uso y desuso que los docentes hacen de ciertas herramientas tecnológicas tanto dentro de la plataforma Moodle como fuera de ella. También pueden observarse en las finalidades que los docentes declaran dar a ciertas herramientas o funciones de la plataforma o de herramientas digitales externas (ver Anexo 5, preguntas 23, 24, 26 y 27).

Entre las preguntas planteadas en el cuestionario se propuso la presencia de la dimensión institucional inicialmente con la presencia de la plataforma y los contenidos en la misma; pero también en aspectos como las actividades realizadas generalmente fuera de la plataforma que los docentes aceptan realizar por indicaciones de la jefatura o la coordinación de carrera (ver Anexo 5, preguntas 16, 18 y 23).

La dimensión valoral se consideró en las preguntas que tienen que ver con la apreciación de los docentes en torno de si el uso de las TIC fomenta o no el desarrollo del estudiante y su desempeño profesional, así como si agilizan su práctica docente, si generan entornos de aprendizaje autónomos y responsables, si contribuyen a superar condiciones limitantes y si consideran el uso de las TIC indispensable o no en la educación superior (ver Anexo 5, preguntas 25, 28, 29 y 30).

En cuanto a un acercamiento al aspecto social se formularon las preguntas en torno a formación, condición laboral, y el uso de las TIC en educación (ver Anexo 5 preguntas 7, 8 y 30). Las dimensiones personal e interpersonal pueden observarse en las preguntas sobre las actividades realizadas en colaboración con otros profesores, aquellas realizadas por petición de los alumnos y otras cuestiones relacionadas con la comunicación e interacción con sus pares y sus estudiantes. Se plantearon preguntas en torno de la apreciación de los docentes sobre si la presencia de las TIC en la universidad fomenta o no el trabajo colaborativo, si mejoran la comunicación entre docentes y estudiantes y si fomentan la interacción entre estudiantes (ver Anexo 5, preguntas 16, 18, y 28).

## IV.

### **Caracterización de la planta docente de la carrera de Pedagogía, modalidad a distancia del SUAyED-FFyL-UNAM**

En este capítulo, se presenta una caracterización de los profesores que laboran en la licenciatura de Pedagogía, en la modalidad a distancia, del SUAyED-FFyL. Para ello primero se ofrece una caracterización panorámica del universo de estudio y posteriormente se describe la muestra conformada por los docentes que participaron respondiendo la encuesta elaborada para esta investigación entre los años 2019 y 2020. Para esta caracterización se incluyen datos como la edad, el sexo y el último grado académico ostentado, las modalidades en las que participan como docentes, tipo de contratación, antigüedad docente en general y específicamente en Pedagogía SUAyED-FFyL.

#### **IV.1 Universo de estudio**

La planta docente de la carrera de Pedagogía, en su modalidad a distancia del SUAyED-FFyL para 2019, se conformaba de 92 profesores, de los cuales 3 se encontraban contratados como profesores de tiempo completo y el resto como profesores de asignatura. A continuación se agregan algunas características generales relativas a la licenciatura en que se encuentran adscritos, el grado académico y nombramiento que ostentan.

##### **a) Licenciatura de adscripción**

Una característica para la conformación de la muestra fue que se tratara de profesores activos en la carrera de Pedagogía, solo en su modalidad a distancia, por lo que la licenciatura en la que participan como docentes es la mencionada. Cabe decir que la invitación a la encuesta se envió sin importar que también fueran docentes de otras modalidades (presencial o abierta).

##### **b) Grado académico**

De acuerdo con el estudio de Rojas y Navarrete (2019b), para el censo realizado por la Jefatura del SUAyED-FFyL en el año 2015, la mitad de la planta académica de dicha división contaba con el nivel de licenciatura, mientras un 27% más contaba con el nivel de

maestría y el 23% con el de doctorado. En la muestra obtenida por las autoras en 2019, encontraron que la mitad de la planta contaba con licenciatura como último grado de estudios; mientras la otra mitad se dividía entre maestría y doctorado. El nivel de licenciatura mostraba un predominio mayor entre los profesores de la licenciatura en Pedagogía, en la modalidad abierta y en la modalidad a distancia.

### **c) Nombramiento académico (condiciones contractuales)**

Para el año 2015, en toda la división SUAyED el 9% de los docentes tenía nombramiento de profesor de carrera de tiempo completo en las distintas categorías (asociado “A”, “B” o “C”; titular “A”, “B” o “C”), con una forma de contratación (a contrato definitivo). Por otro lado, el 91% de ellos tenía una contratación eventual como profesor de asignatura, con un contrato renovable al inicio de cada semestre. Dicha renovación se encuentra condicionada de acuerdo con la demanda de matriculación y/o la disponibilidad del banco de horas con que cuenta la entidad (Rojas y Navarrete, 2019b); también influyen el número de estudiantes de primer ingreso, los grupos abiertos en la división y las evaluaciones recibidas por los profesores.

Del total de profesores de la carrera de Pedagogía en su modalidad a distancia, para 2020 solo tres de ellos se encontraban contratados como profesor de tiempo completo, mientras cerca de 90 profesores mantenían un contrato como profesor de asignatura.

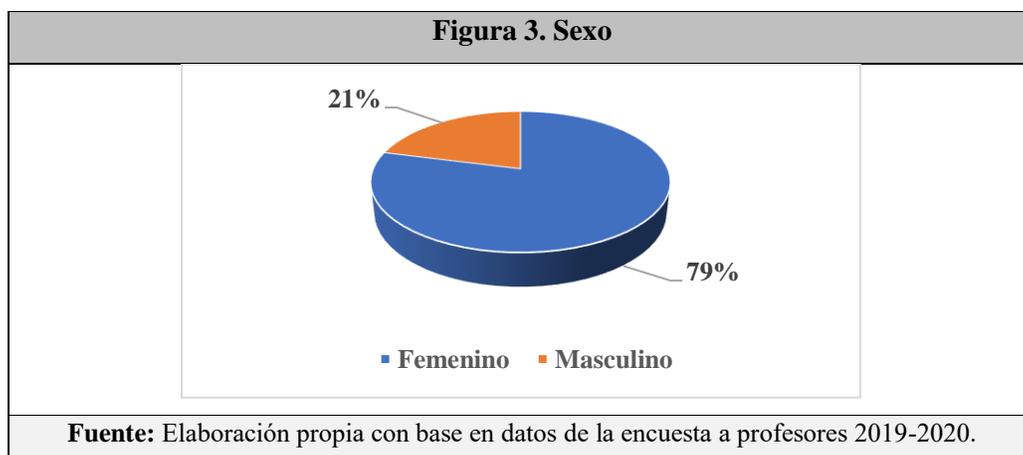
### **d) Composición de la muestra según datos de identificación**

La solicitud del llenado del cuestionario estuvo dirigida desde el inicio a docentes del SUAyED-FFyL que participaran en la carrera de Pedagogía, en la modalidad a distancia. Se recopilaron las respuestas a partir de noviembre de 2019 y hasta septiembre de 2020. De un aproximado de 92 profesores que conforman la planta total considerada en el universo en ese año, se obtuvo una respuesta de 42 de ellos (46%), acercándonos a casi el 50% de la planta docente de dicha carrera. Conformándose así la muestra de trabajo.

A continuación, se describen las características de la muestra obtenida, en lo relativo a los rasgos de sexo, edad, grado de estudios, licenciaturas de adscripción, tipo de contratación, antigüedad docente en general y antigüedad docente en el SUAyED-FFyL.

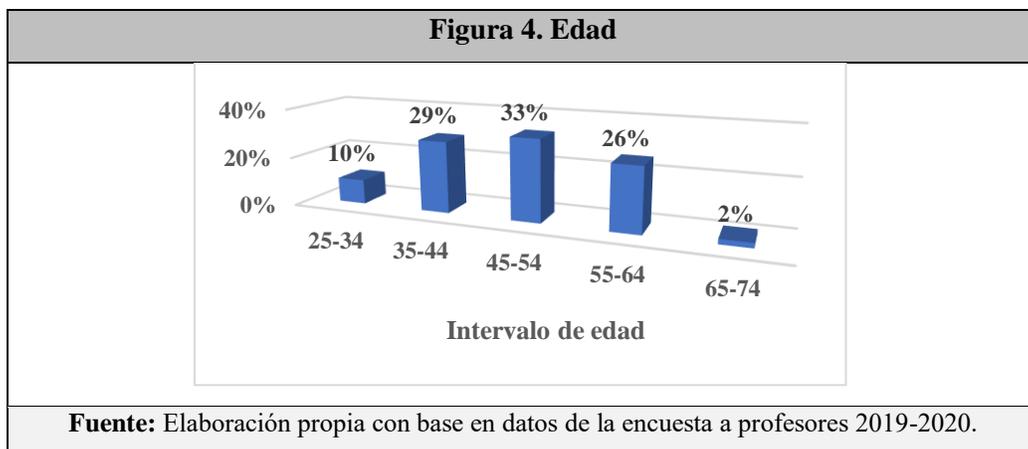
### \* Sexo

A grandes rasgos, más de tres cuartas partes de la muestra correspondió a las mujeres 79% (33 casos), mientras una cuarta parte a los hombres 21% (9 casos). Lo anterior coincide con lo encontrado por Rojas y Navarrete (2019b) en donde los resultados mostraron también una predominación del sexo femenino (ver Figura 3).



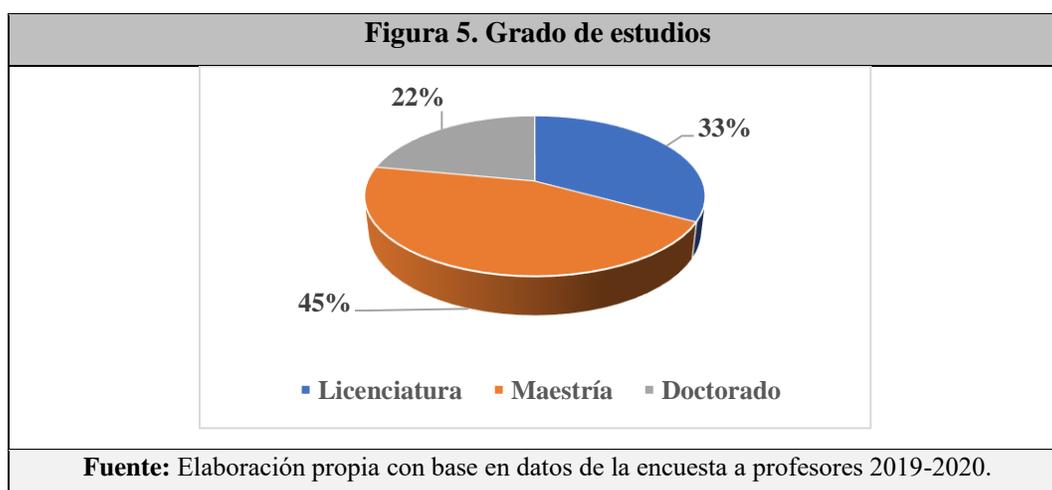
### \* Edad

Para sistematizar este dato la información se agrupó en cinco intervalos de diez años cada uno, a fin de incluir desde el docente más joven (26 años) al mayor (72 años). De acuerdo con esta agrupación, la edad promedio de la muestra es de 47 años. A partir de la distribución de la muestra por intervalos de mayor concentración de casos, se observan los bloques de la siguiente manera (25-34 años, 4 casos; 35-44 años, 12 casos; 45-54 años, 14 casos; 55-64 años, 11 casos; 65-74 años, 1 caso); por lo que el bloque de edad que concentra el mayor número de profesores es el de 45-54 años (ver Figura 4).



**\* Nivel máximo de formación académica**

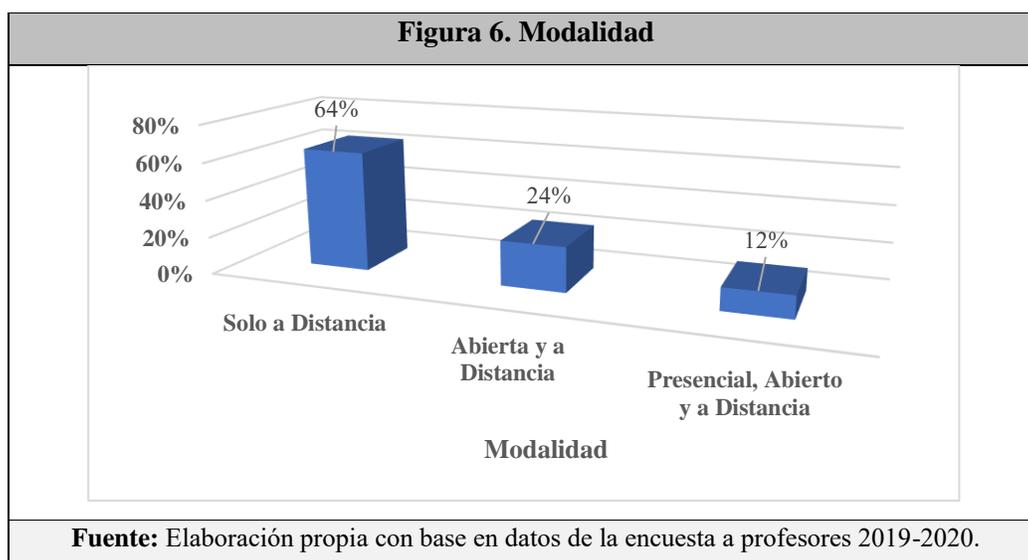
Entre los datos obtenidos en la muestra, se observó que el grado académico predominante es el de maestría, 45% (19 casos) de los profesores manifestaron contar con el grado de maestría. El 33% (14 casos) respondió contar con el nivel de licenciatura, mientras el 22% (9 casos) con el de doctorado (ver Figura 5).



En este aspecto existe un contraste con lo encontrado por Rojas y Navarrete (2019b) en cuya muestra obtuvieron que, aunque en el resultado global la formación académica predominante era la de maestría, al desagregar los resultados por carrera, dentro de Pedagogía a distancia, el grado mayor era la licenciatura.

### \* Licenciatura y modalidad de adscripción

Aunque la resolución de la encuesta estuvo dirigida originalmente a profesores activos en la carrera de Pedagogía modalidad a distancia, algunos de ellos dan clases en otras modalidades. Se encontró una distribución de la siguiente manera: profesores con grupos solo a distancia con un mayor número de registros, 64% (27 casos); seguido de profesores que imparten cursos en modalidad abierta y a distancia 24% (10 casos); enseguida se encuentran los profesores que tienen grupos en la modalidad presencial, abierta y a distancia 12% (5 casos) (ver Figura 6). Cabe mencionar que se encontró un solo caso de un docente que tiene a su cargo grupos en las tres modalidades.



### \* Tipo de contratación

En el formato original del cuestionario se incluía una pregunta a este respecto, que por cuestiones de espacio, extensión y tiempo se tuvo que eliminar de la versión final del mismo. Lo anterior se decidió también tomando en cuenta que, de acuerdo con los datos obtenidos anteriormente, la mayoría de los docentes del universo cuentan con un nombramiento académico de profesor de asignatura.

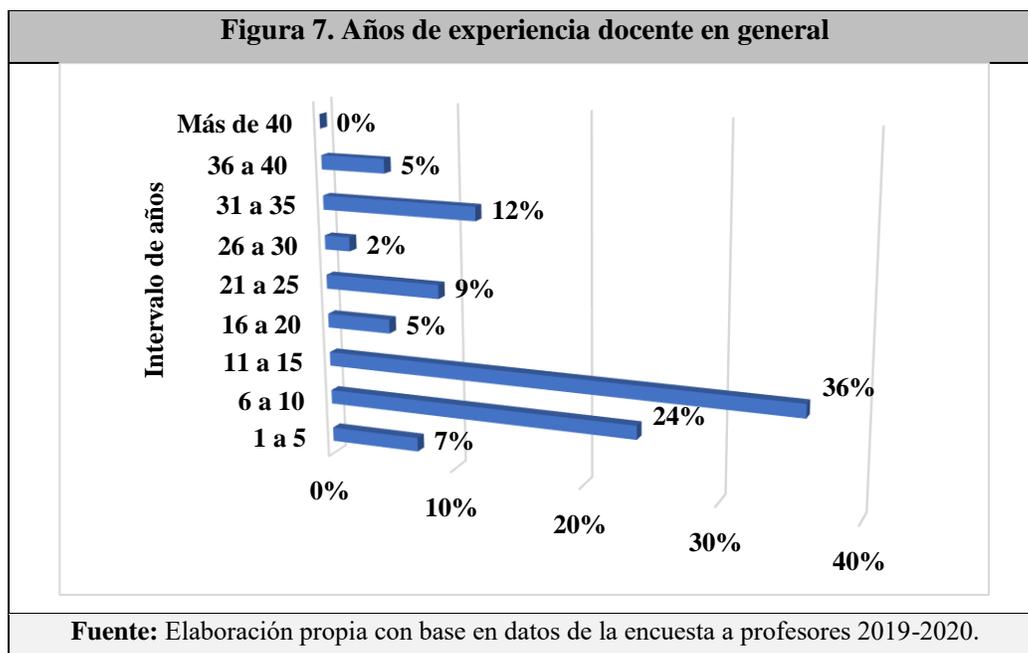
De acuerdo con los datos ya mencionados, se puede considerar que de un aproximado de 92 profesores que conforman la planta académica mencionada, solo tres se

encuentran contratados como profesor de tiempo completo, mientras cerca de 90 profesores mantienen un contrato de profesor de asignatura.

#### \* **Antigüedad docente en general**

En este rubro, la información se agrupó en nueve intervalos de cinco años cada uno, con la finalidad de incluir desde el profesor con menor antigüedad (4 años) hasta el profesor con mayor número de años de labor en el ramo docente (40 años). El promedio de años de este rubro es de 17 años (16.85).

Los intervalos se observan de la siguiente manera: 1-5 años, 3 casos; 6-10 años, 10 casos; 11-15 años, 15 casos; 16-20 años, 2 casos; 21-25 años, 4 casos; 26-30 años, 1 caso; 31-35 años, 5 casos; 36-40 años, 2 casos. Los rangos encontrados con mayor número de respuestas fueron el de 11 a 15 años (36%) y el de 6 a 10 años (24%); seguidos del de 31 a 35 años (12%). Entre los tres concentran casi tres cuartas partes de la muestra (ver Figura 7).

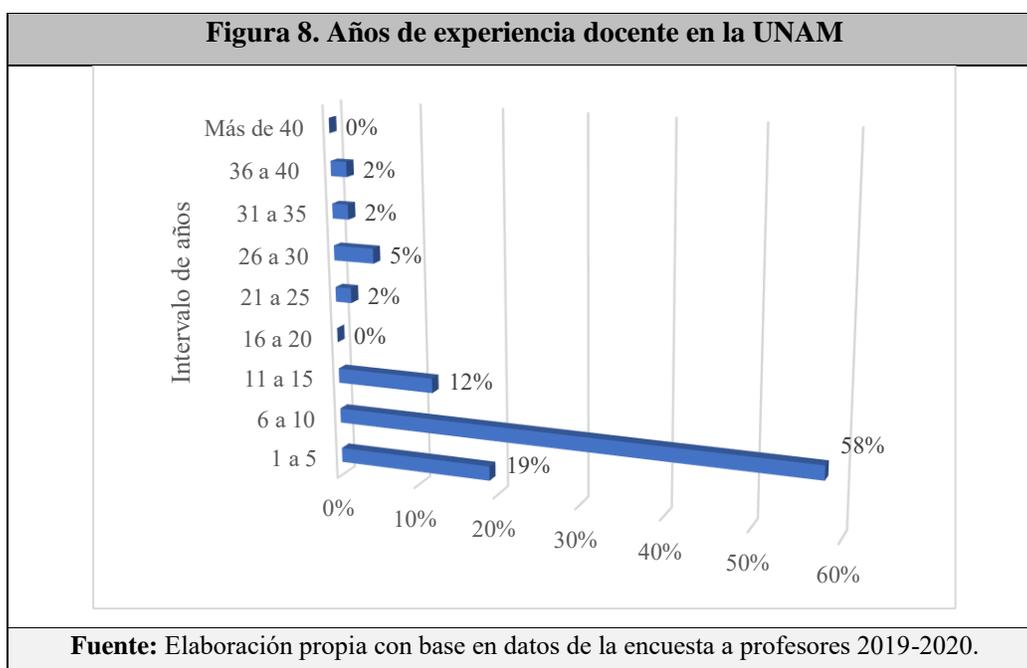


#### \* **Antigüedad docente en el SUAyED-FFyL**

La información sobre la antigüedad docente específicamente en el SUAyED-FFyL, se agrupó de manera similar al rubro anterior. Se organizó en el mismo número de

intervalos de 5 años cada uno, incluyendo desde el docente con menor número de años de docencia (un año), hasta el profesor con mayor número de años en docencia en esta entidad académica (37 años). La antigüedad docente promedio en este rubro fue de 11 años (10.88), menor que la experiencia reportada en docencia en general.

Los intervalos con mayor número de respuestas obtenidas fueron el de 6 a 10 años (58%) y el de 1 a 5 años (19%); seguidos por el de 11 a 15 años (con 12%). Entre estos tres se encuentra el 89% de la muestra (ver Figura 8). Se observa también que los intervalos de antigüedad docente en el SUAyED corresponden a periodos de menos años que la antigüedad reportada en docencia en general.



Cabe destacar aquí algunas semejanzas y diferencias entre la antigüedad docente en general y la antigüedad docente en la entidad de estudio. En ambos casos se concentró la gran mayoría de respuestas entre un año y 15 de experiencia docente. Mientras que en la antigüedad docente en general el mayor número de profesores se ubicó entre los 1 y los 15 años (observando una frecuencia considerable del bloque entre 31 y 35 años); en lo referente a la antigüedad docente en el SUAyED-FFyL, la mayor parte de los sujetos lo hizo entre los años 1 y 15, pero existiendo una mayoría considerable entre los años 1 y 10.

El promedio en ambos rubros de antigüedad es variado, mientras el promedio que los profesores reportaron tener en docencia en general es de 17 años, el promedio de antigüedad en docencia específicamente en SUAyED es de 11 años; lo que refleja que los profesores de la muestra poseen menor antigüedad en el sistema a distancia, lo que significa que tienen experiencia docente previa en otras entidades o modalidades.

#### **IV.2 Perfil académico-docente y apropiación de TIC**

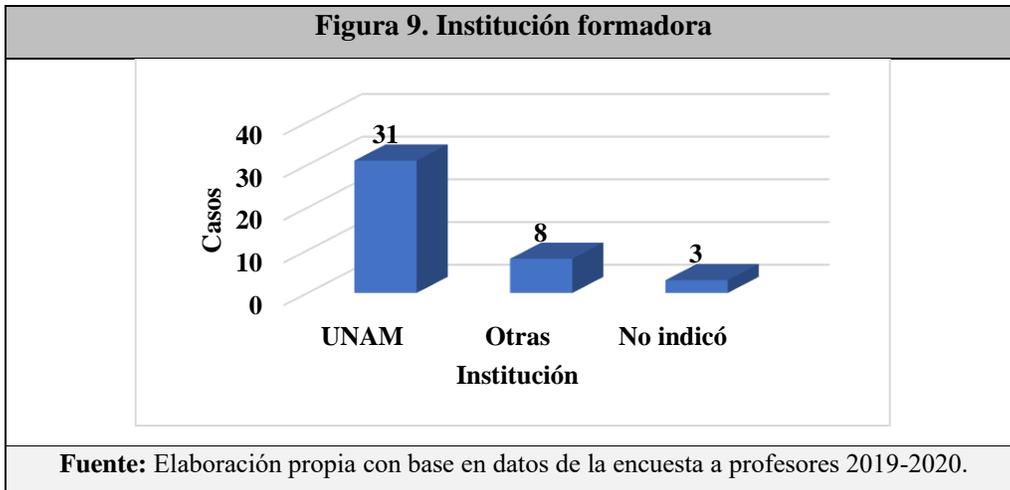
Una vez delimitado el primer conjunto de rasgos característicos de la planta de profesores de la muestra analizada; se presenta la información correspondiente al perfil detallado sobre la formación académica, la formación docente y en manejo de TIC, así como algunos procesos de apropiación de TIC de parte de los profesores.

##### **a) Perfil académico**

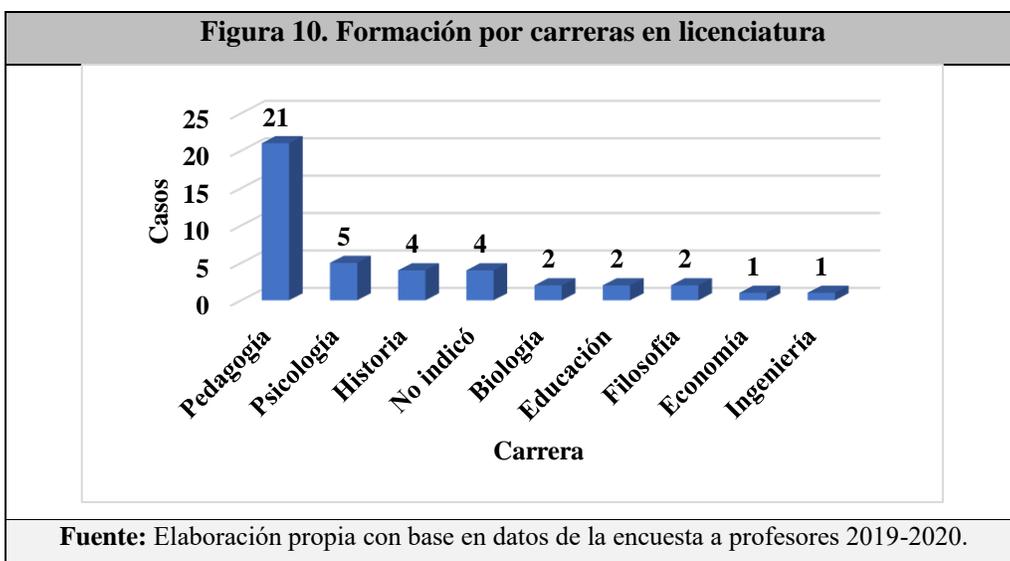
La información sobre la formación académica se obtuvo en los rubros de nivel académico, institución formadora, carrera, área disciplinar o de conocimiento, estudios de posgrado, manejo de lenguas extranjeras. Se enumeran los rasgos destacados.

##### **\* Formación académica**

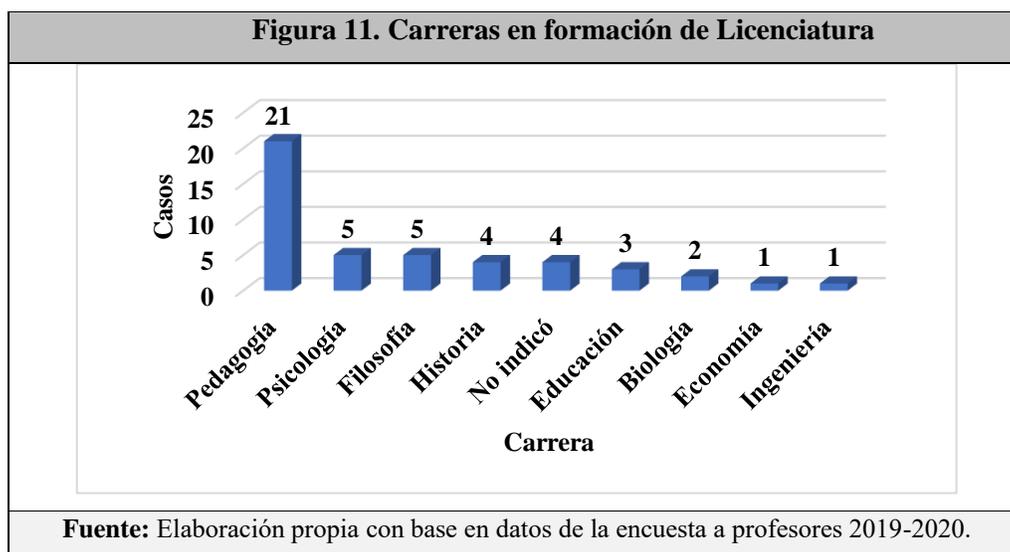
De acuerdo con el dato de las Instituciones de Educación Superior (IES) donde se realizaron los estudios de licenciatura, la institución formadora predominante fue la UNAM. La UNAM se mencionó en 31 de los casos (74%), fueron mencionadas además otras nueve instituciones y en tres casos no se indicó la institución formadora. Cabe mencionar que en un par de casos se reportaron dos carreras, en uno de ellos se encontró mención a dos instituciones (UNAM y UPN, el otro hace mención en ambas carreras a la UNAM) (ver Figura 9).



Una siguiente clasificación refiere a la carrera principal que reportan los sujetos. En este rubro tomando en cuenta la primera carrera que los profesores reportaron se obtiene la siguiente figura. Se observa una frecuencia mayor de la carrera de Pedagogía como formación de licenciatura de los profesores de la muestra 50% (21 casos). Con una diferencia bastante menor se encuentran las siguientes carreras: Psicología, 5 casos; Historia, 4 casos; Biología, 2 casos; Educación, 2 casos; Filosofía, 2 casos; Economía, 1 caso; Ingeniería, 1 caso. Cabe mencionar que en 4 casos no se indicó la carrera de formación (ver Figura 10).

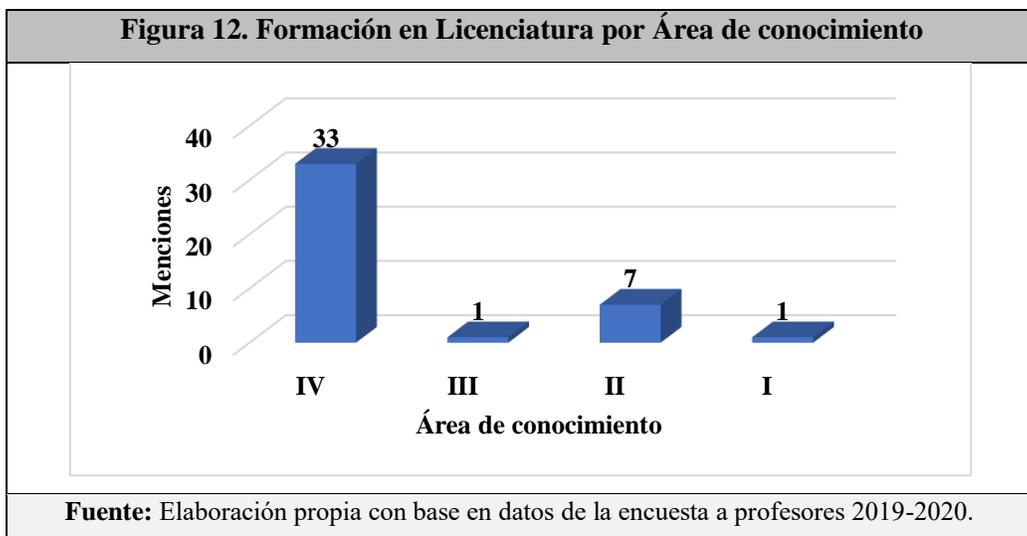


Tomando en cuenta las menciones totales a las distintas carreras que hicieron los profesores, contabilizando también las segundas carreras indicadas (ver Figura 11). En ella se puede observar de igual manera, una frecuencia mayor de las carreras de Pedagogía y de Psicología, pero Filosofía y Educación se colocan en una posición más alta.



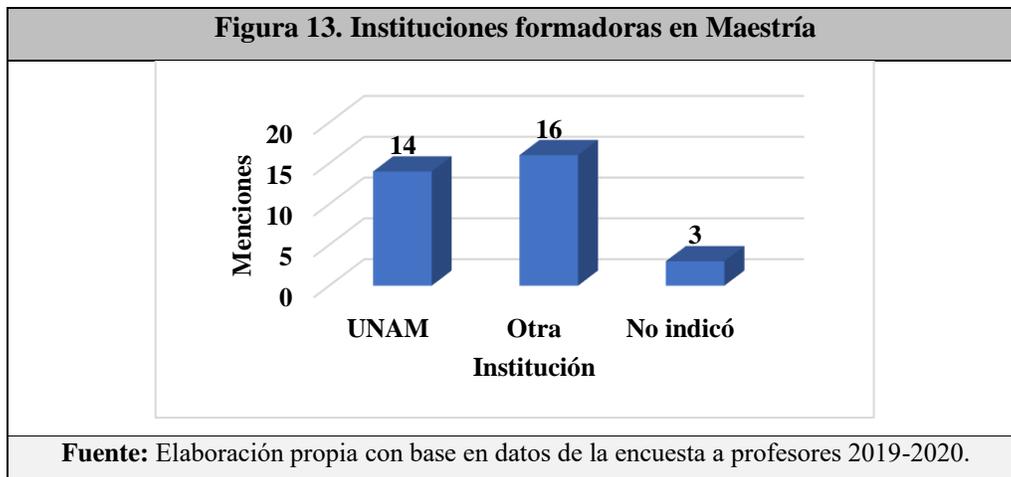
Una tercera clasificación se encuentra de acuerdo con el área de conocimiento de la UNAM,<sup>12</sup> ubicando los estudios de licenciatura y posgrado de los docentes. En este rubro se observa una mayor presencia del Área IV, como podría ser previsible hasta cierto punto. El área IV presentó 33 menciones, con un predominio de la formación en Pedagogía. Sin embargo, también se encontró presencia de otras disciplinas como son: Historia y Filosofía entre otras (ver Figura 12).

<sup>12</sup> La clasificación a la que se hace referencia es la siguiente: Área I - Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías; Área II – Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud; Área III – Ciencias Sociales; y Área IV – Humanidades y Artes.

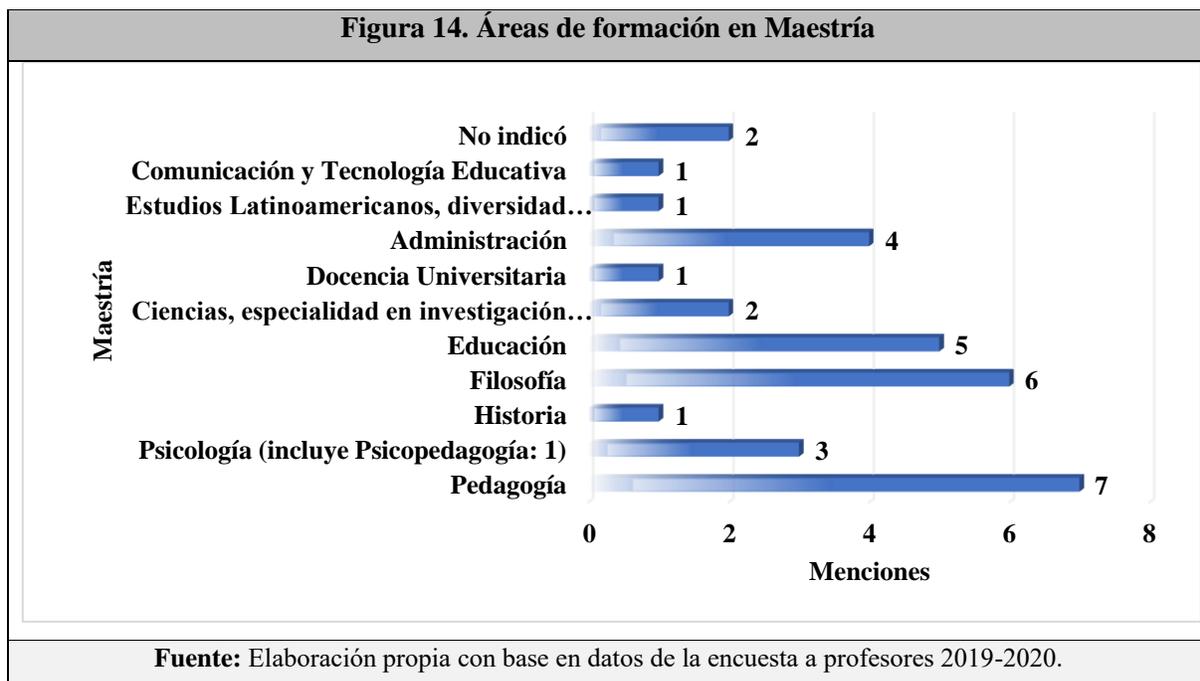


En términos generales, para el caso de los posgrados manifestados por los docentes se mantiene de manera más o menos constante la inclinación hacia el área de formación; pero se presenta una variación en cuanto a las instituciones formadoras. En dicha variación se observa una disminución de la presencia de la UNAM como institución formadora, que se muestra para el caso de la maestría y se acentúa más en el doctorado.

De los 33 profesores que manifestaron contar con una maestría, 14 de ellos (42.5%) refirieron haberla cursado en la UNAM, 16 de ellos (48.5%) respondieron haberla realizado en otra institución formadora y en 3 casos (9%) no se respondió. Entre las otras instituciones formadoras se encontraron: IPN, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (DIE-Cinvestav), Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), ITESM, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad La Salle (ULSA) Oaxaca, Universidad Motolínia, Universidad Internacional de Las Américas (UIA), Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Instituto Enlaces (ver Figura 13).

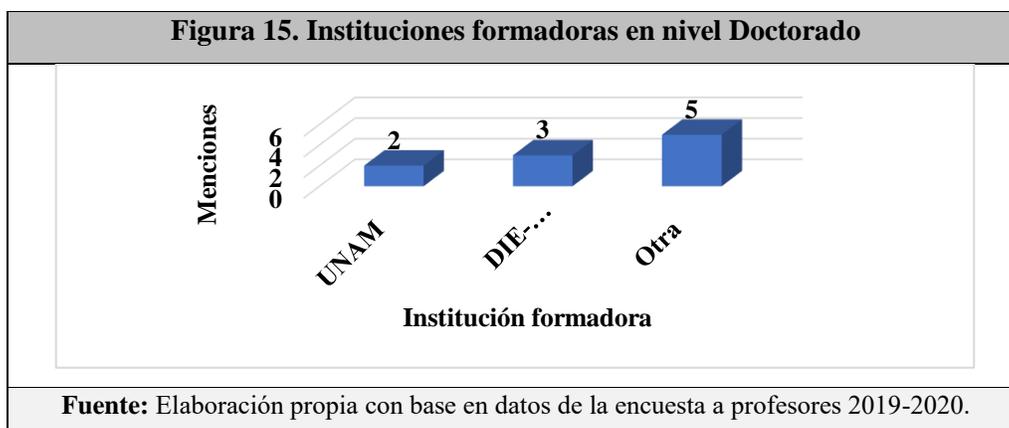


En lo referente al área en la que se han formado los profesores en el nivel de maestría, continúa habiendo un predominio de la formación en Pedagogía, Filosofía y Educación, aunque se encontraron con cierta frecuencia maestrías relacionadas con la Administración y la Psicología (ver Figura 14).

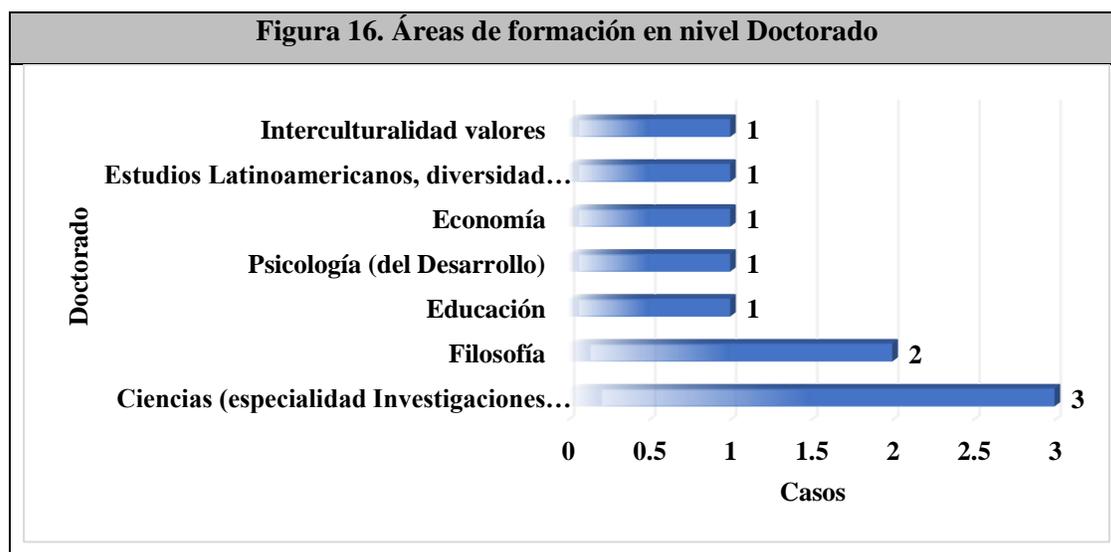


Para complementar lo referente a la formación académica de los docentes, de 10 profesores que respondieron contar con un doctorado, las proporciones que se encontraron respecto de la institución formadora presentan una disminución mayor de la presencia de la

UNAM. Esta se encontró solo en 2 casos (20%), mientras el DIE-Cinvestav se encontró en 3 (30%), y el resto 50% reportó otra institución de formación. Entre estas instituciones de formación se encontraron: Colegio de Postgraduados (COLPOS), Universidad de Guanajuato (UGTO), Universidad Panamericana (UP), Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, mencionadas una vez cada una (ver Figura 15).



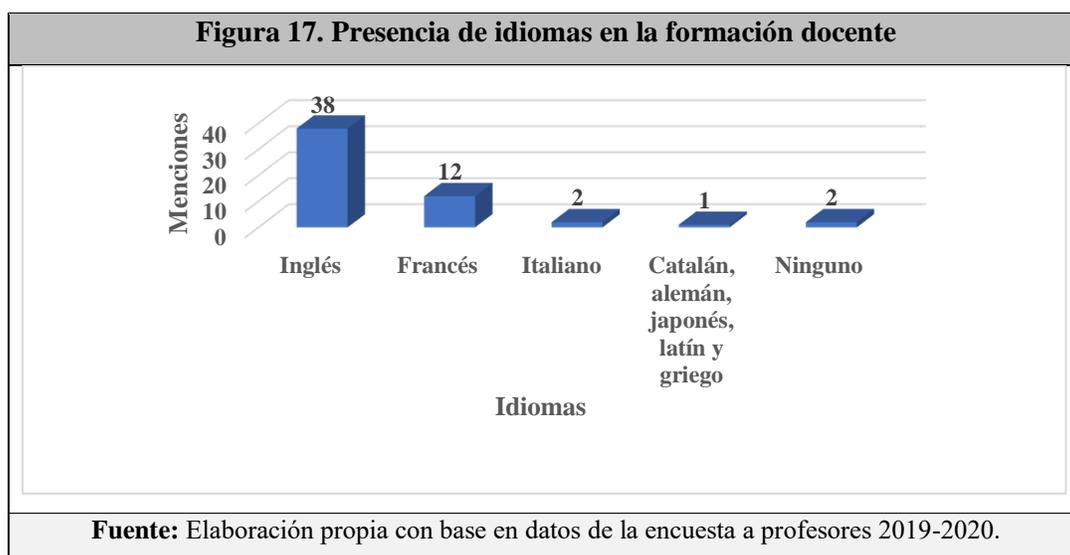
Respecto de las áreas de formación para el doctorado, se encontró la proporción de la siguiente manera, de manera más frecuente: Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, 30%; y Filosofía, 20%. Enseguida se encontraron los siguientes posgrados, con un 10% en cada caso: Educación; Psicología; Economía; Interculturalidad valores; Estudios Latinoamericanos, diversidad cultural y complejidad social (ver Figura 16).



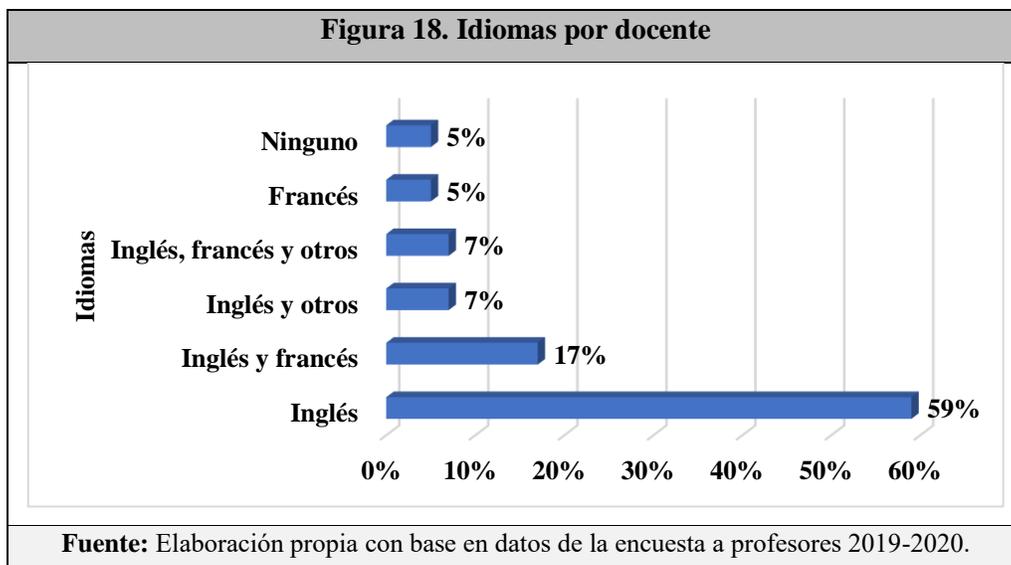
**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la encuesta a profesores 2019-2020.

### \* Estudio de lenguas extranjeras

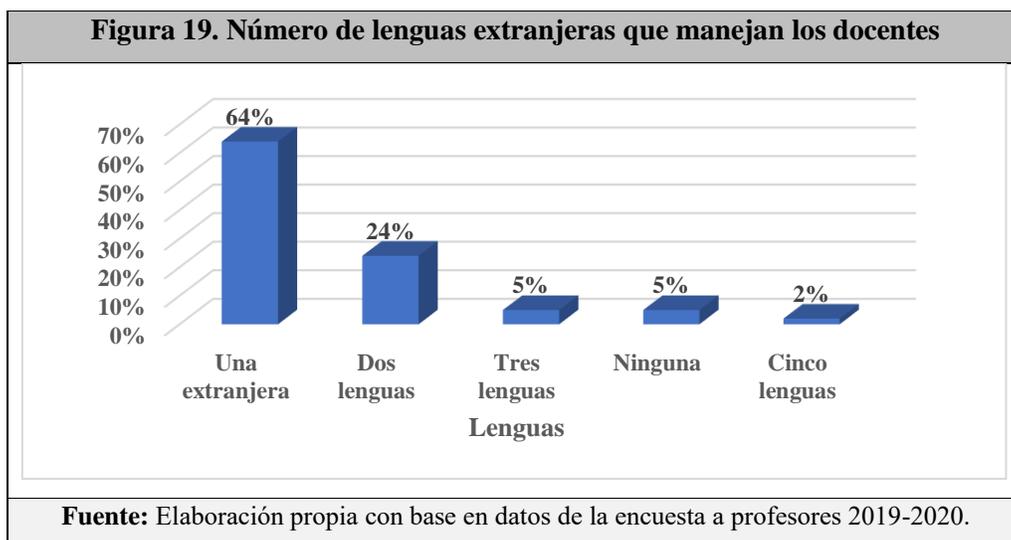
Dentro de la formación de los docentes se considera el manejo de lenguas extranjeras. La pregunta se realizó de manera genérica, sin indicar el nivel de dominio de la lengua, por no ser un requisito indispensable para la carrera, por lo que se supone que la mayoría de los casos hacen referencia a un nivel de comprensión. En este rubro se observa el predominio del idioma inglés, con 38 menciones; seguido del francés, con 12; italiano con 2 menciones; catalán, alemán, japonés, latín y griego, con 1 mención. En dos ocasiones se afirmó no manejar ningún otro idioma (ver Figura 17).



En cuanto a la proporción por cada uno de los profesores, la proporción se encontró de la siguiente manera: inglés con 59% (25 casos), seguido del inglés y francés con 17% (7 casos); enseguida se presentaron las siguientes opciones, con 7% (3 casos) cada una: inglés y otros; inglés, francés y otros. Finalmente, con dos casos (5%) se encontró el francés solo; y con otros dos casos ninguna lengua (ver Figura 18).



En cuanto al número de lenguas que los docentes manejan se encontró que la mayoría maneja una o dos lenguas extranjeras. El mayor porcentaje se encontró en el caso de solo una 64% (27 casos), mientras diez de los docentes manejan dos lenguas extranjeras, 24%. Dos de los docentes manejan tres lenguas extranjeras 5%, o ninguna. Solo uno de los profesores se inclinó por cinco lenguas (ver Figura 19).



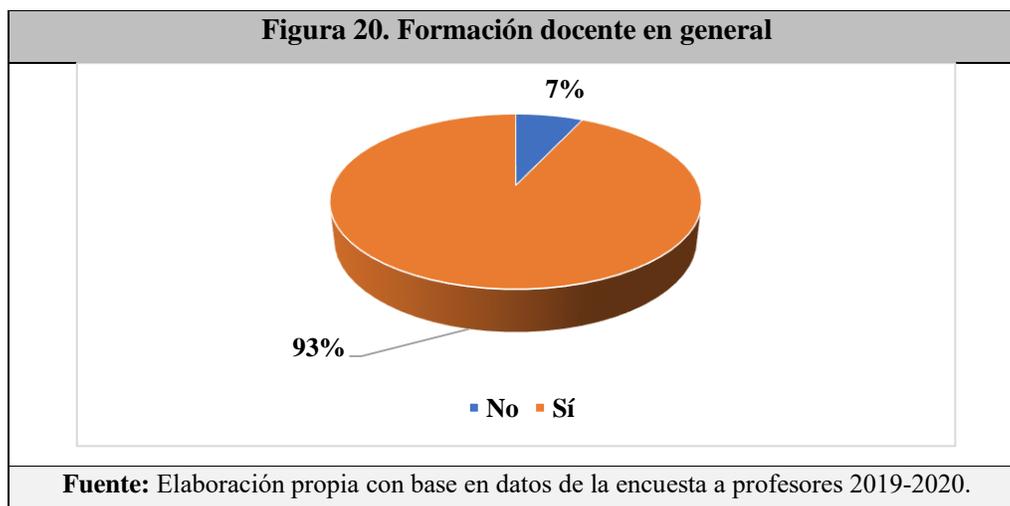
## b) Perfil docente y apropiación de TIC

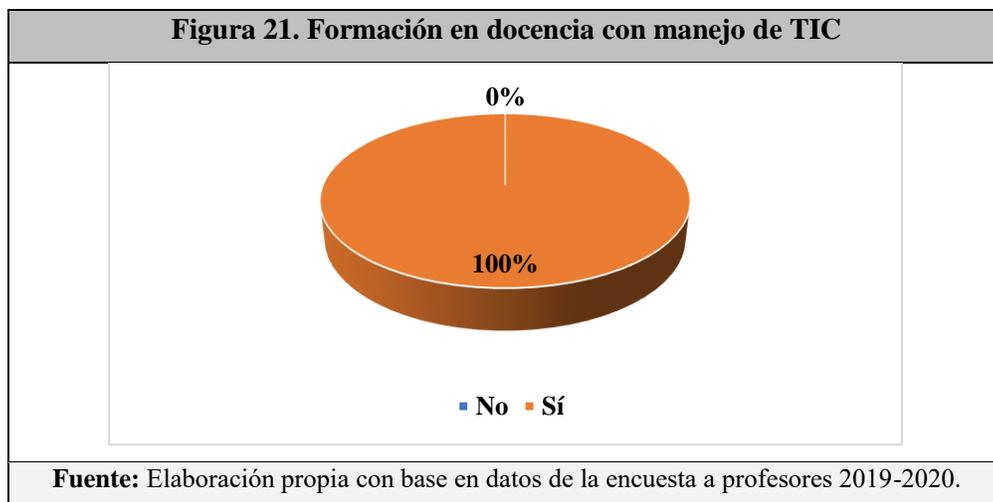
Para este rubro los datos se encuentran sistematizados en dos subgrupos. El primero de ellos hace referencia a la formación especializada en docencia (en general) recibida por

los docentes del SUAyED, el siguiente hace referencia a la formación recibida por los docentes en lo referente a docencia en modalidades no presenciales o con manejo de TIC. En este último subgrupo se realiza una descripción general de los tipos de formación e instituciones de origen; así como algunos datos sobre la apropiación de las TIC tomando en cuenta rasgos como su uso habitual en la práctica docente, sus formas de aprendizaje y manejo, tiempo destinado diariamente al uso de la computadora para apoyar su práctica docente (tanto dentro como fuera de la plataforma de SUAyED), y realización de estudios especializados.

### \* Formación en docencia

De acuerdo con la información obtenida el 93% de la muestra (39 casos) cuentan con formación para la docencia en general, mientras el 7% (3 casos) reportó que no cuenta con ella. Por otro lado, el 100% de los docentes afirmó contar con formación en la docencia en modalidades no presenciales o con el manejo de TIC (ver Figura 20 y Figura 21).

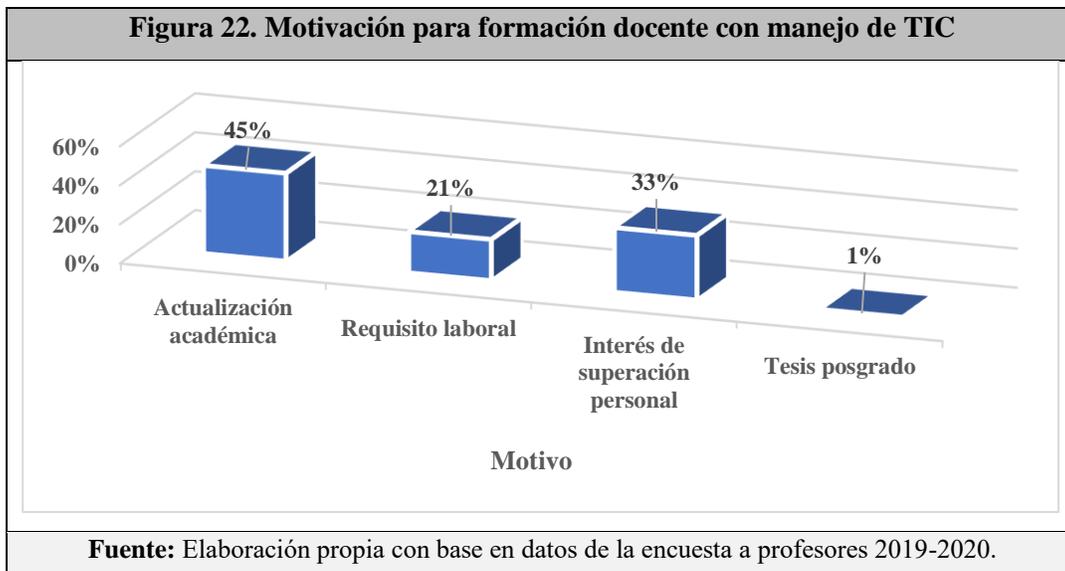




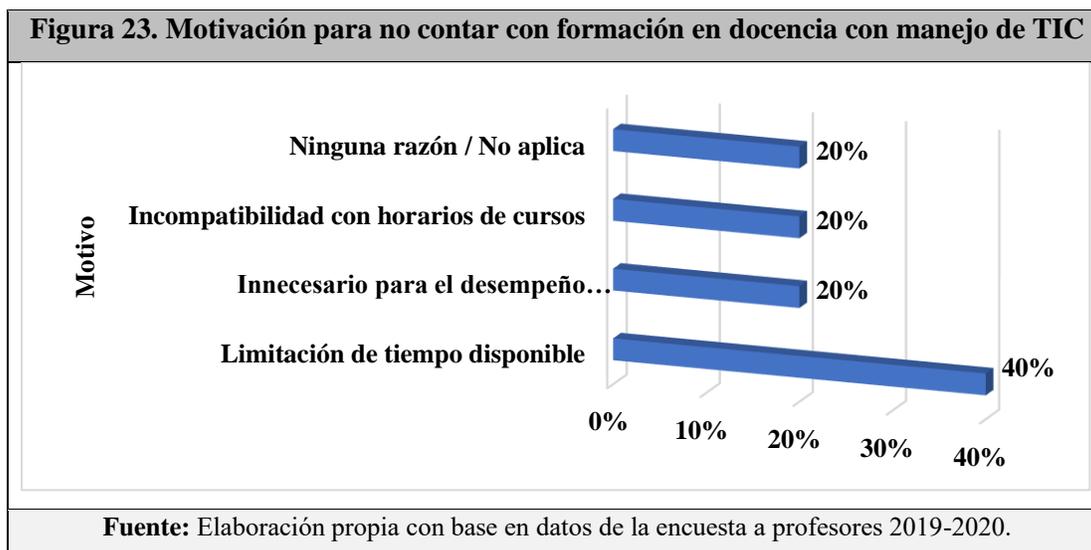
### \* Formación docente para el manejo de TIC

Para conformar este rasgo se solicitó a los docentes información en torno del uso cotidiano de las TIC en su práctica docente. Considerando que se trata de docentes de la modalidad a distancia, el 100% de ellos trabaja con los estudiantes por medio de la plataforma Moodle del SUAyED. Sin embargo, se indagó en torno de los tiempos que los docentes dedican al trabajo directamente en plataforma y al que ocupan en otras herramientas como apoyo a su labor.

En relación con las modalidades de aprendizaje reportadas en torno de la formación en docencia con manejo de las TIC que los profesores han recibido, 37 profesores mostraron como opciones de aprendizaje las de los cursos, vinculados o no con la formación profesional y las MNP. En lo relativo a los motivos por los cuales los profesores buscaron una formación en docencia con manejo de TIC, se encontraron las siguientes motivaciones: actualización académica 45% (35 menciones), interés de superación personal 33% (26 menciones), como requisito laboral 21% (16 menciones) y como parte de una tesis de posgrado 1% (1 mención) (ver Figura 22).



Por otro lado, algunos profesores reportan no contar con esta formación debido a las siguientes razones: limitación de tiempo disponible 40% (4 menciones), por considerarlo innecesario para el desempeño profesional 20% (2 menciones), debido a una incompatibilidad con los horarios de los cursos 20% (2 menciones), no se reportó ninguna razón 20% (2 menciones) (ver Figura 23).



En lo que respecta a las instituciones y modalidades de formación docente con manejo de TIC, los datos se concentraron en cursos y diplomados, dado que los docentes podían elegir más de una opción. En la opción de cursos se encontraron 37 casos y salvo

aquellos de instituciones diversas o sin especificar, se encontró un predominio nuevamente en la oferta institucional de la UNAM, concretamente en la CUAED (hoy CUAIEED), oferta de formación dirigida originalmente a docentes de las MNP; seguida de la oferta de formación y actualización docente en general en la que se incluyeron menciones a otras instancias de la UNAM, como fueron la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOSE, hoy DGOAE).

En cuanto a la opción de diplomados, de manera similar al conjunto de datos anteriores, se obtuvo una mayor frecuencia de instancias pertenecientes a la UNAM. Dentro de esta universidad, destacaron las menciones a diplomados ofrecidos por la CUAED, la DGAPA y la DGTIC; sin embargo, en este rubro se obtuvo una mención a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), siendo la única instancia externa mencionada por los profesores.

### **IV.3 Actividades docentes**

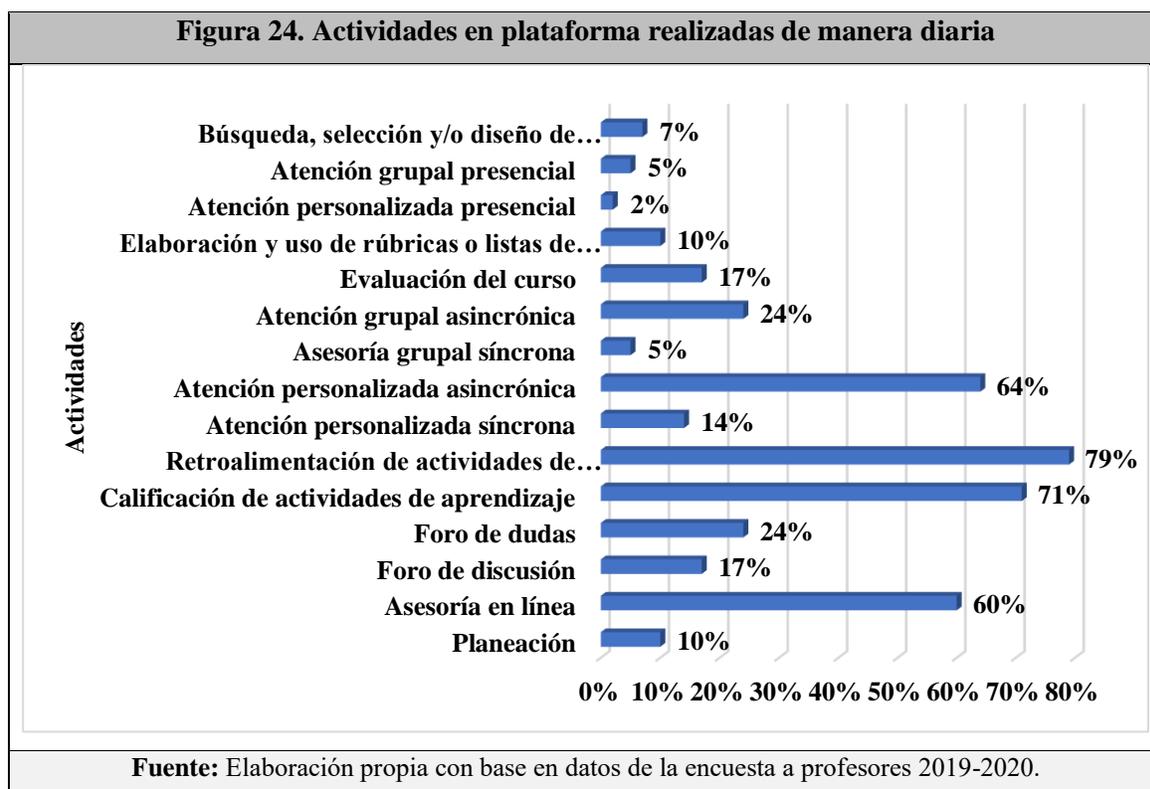
Para este apartado se realizaron preguntas en torno de las actividades docentes realizadas por los profesores. Estas pueden separarse en dos grupos, las realizadas por ellos en relación con el grupo y la plataforma y por otro lado otras actividades externas al aula, como es la participación en exámenes extraordinarios, tutorías, proyectos de investigación y procesos de titulación (ver Anexo 5, preguntas 15-18).

#### **a) Actividades realizadas por el docente dentro del aula virtual**

Dentro de las actividades docentes que tienen relación con el aula y el desempeño del grupo directamente, se consideraron las siguientes: planeación, asesoría en línea, foros de dudas y de discusión, calificación de actividades, retroalimentación de las mismas, atención individual (personalizada) y grupal ya sea síncrona o asíncrona, la evaluación del curso, elaboración y uso de rúbricas o listas de cotejo y búsqueda, selección y diseño de recursos adicionales.

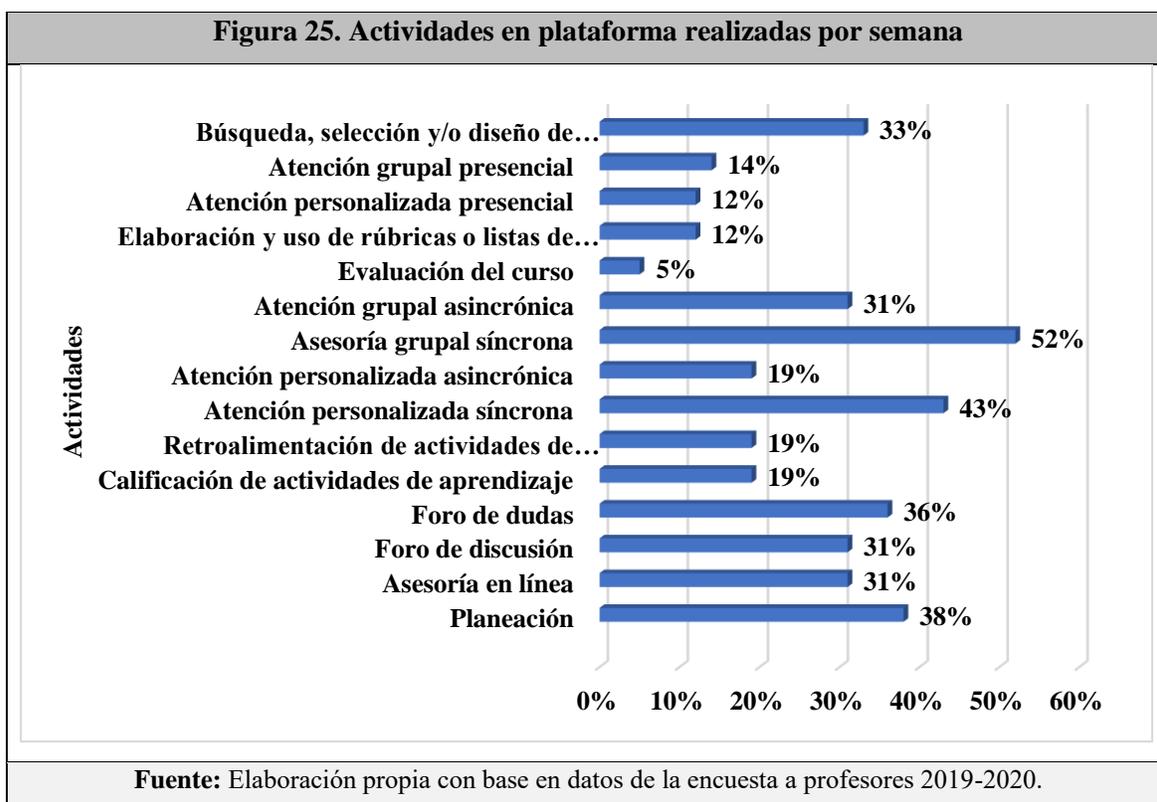
Respecto de la frecuencia con que estas actividades se realizan se consideraron como opciones las siguientes: de forma diaria, semanal, mensual, semestral, una vez por unidad temática y ocasionalmente.

Las actividades que los docentes respondieron desarrollar con mayor frecuencia de manera diaria fueron: asesoría en línea 60% (25 casos), calificación de actividades de aprendizaje 71% (30 casos), retroalimentación de las actividades de aprendizaje 79% (33 casos) y atención individual asincrónica 64% (27 casos) (ver Figura 24).



Las actividades que se reportaron con mayor frecuencia siendo realizadas de manera semanal fueron las siguientes: foro de discusión 31% (13 casos), foro de dudas 36% (15 casos), atención individual síncrona 43% (18 casos), atención grupal síncrona 52% (22 casos), atención grupal asincrónica 31% (13 casos), planeación 38% (16 casos) y búsqueda, selección y/o diseño de recursos adicionales para los estudiantes 33% (14 casos) (ver Figura 25).

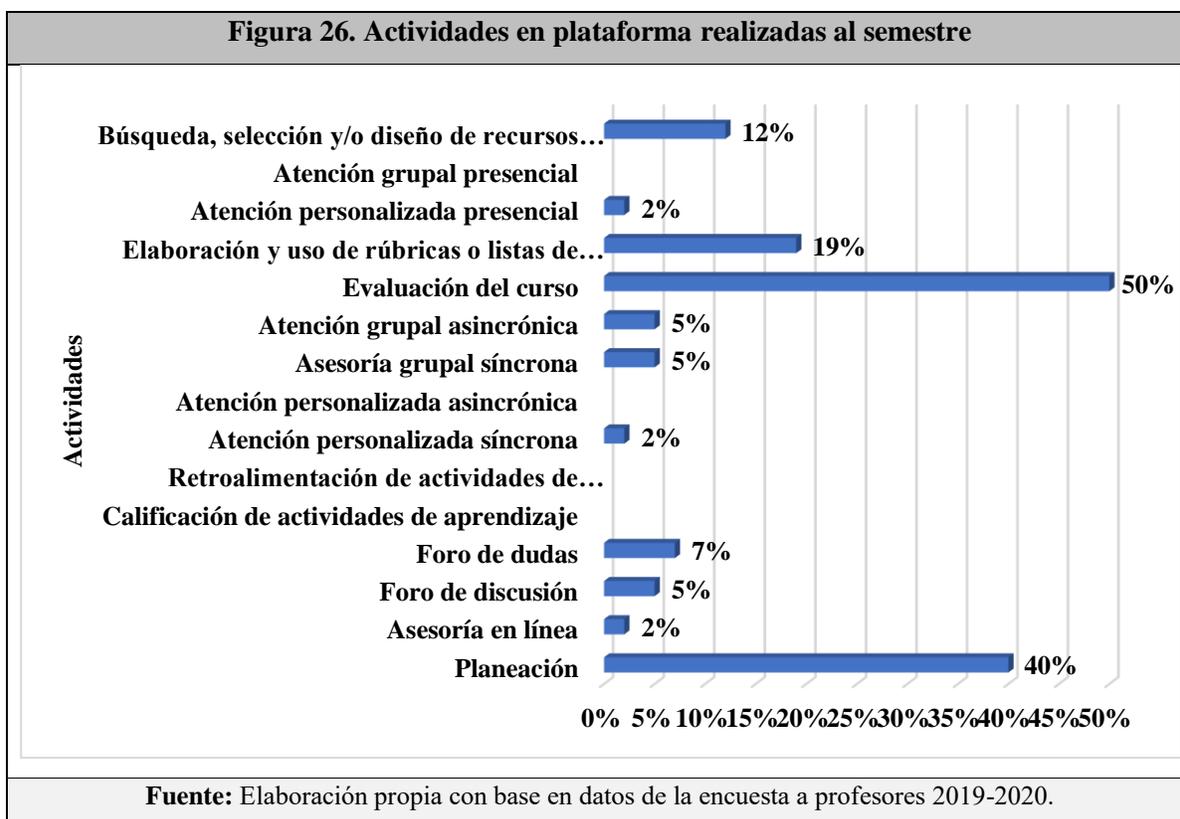
**Figura 25. Actividades en plataforma realizadas por semana**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la encuesta a profesores 2019-2020.

En lo que respecta a las actividades que se realizan con una frecuencia semestral, las actividades que se encontraron con mayor frecuencia fueron: planeación 40% (17 casos), evaluación del curso 50% (21 casos) y elaboración y uso de rúbricas o listas de cotejo 19% (8 casos). Esta última actividad se encontró con igual frecuencia 19% (8 casos) en una realización de una vez por unidad temática. Cabe mencionar que, al preguntar a los docentes por la atención individual y grupal presencial, la mayoría reportó no realizarlas (ver Figura 26).

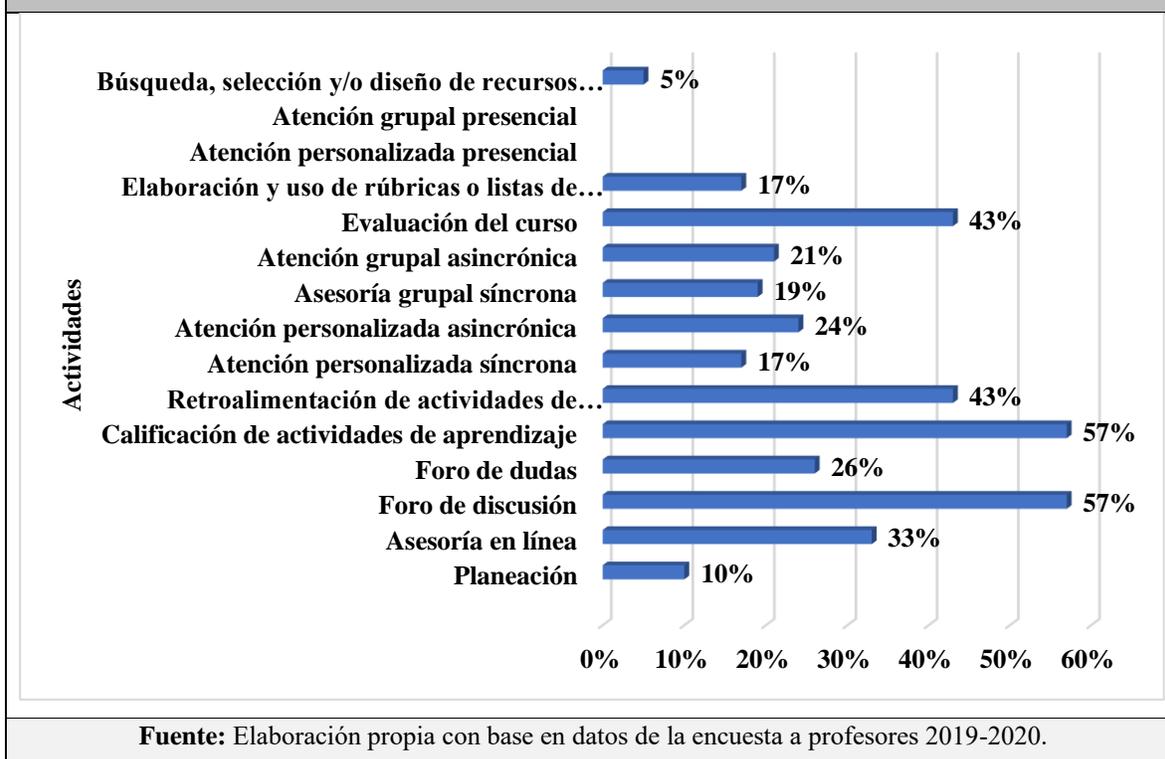
**Figura 26. Actividades en plataforma realizadas al semestre**



En cuanto a los motivos por los cuales se realizan las actividades antes mencionadas, las opciones fueron: por solicitud de la Coordinación o Jefatura, por solicitud del estudiante, iniciativa propia y requerimiento de la plataforma. En este sentido destaca que la mayor parte de las actividades se realizan porque lo requiere la plataforma o por iniciativa propia.

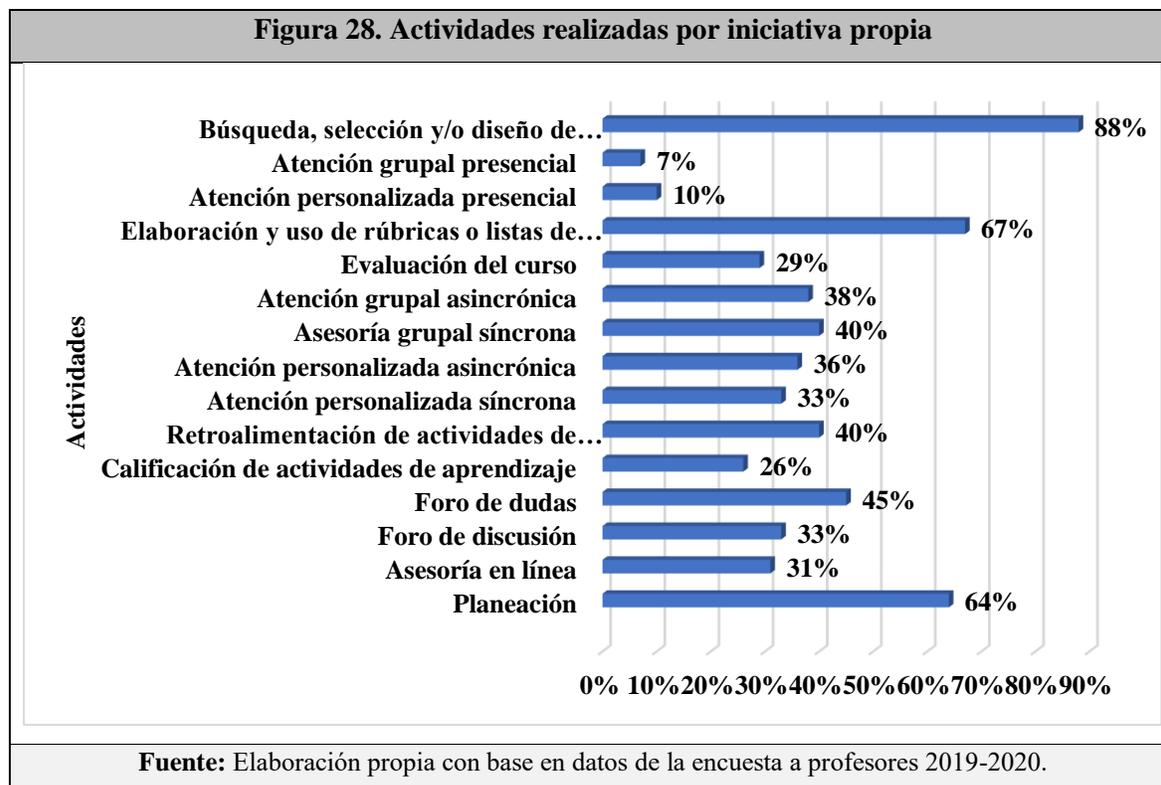
Las actividades que se reportaron ser realizadas con mayor frecuencia por ser un requerimiento de la plataforma son las siguientes: asesoría en línea 33% (14 casos), foro de discusión 57% (24 casos), calificación de actividades de aprendizaje 57% (24 casos), retroalimentación de las mismas 43% (18 casos) y evaluación del curso 43% (18 casos) (ver Figura 27).

**Figura 27. Actividades realizadas por requerimiento de la plataforma**



Por su parte, las actividades que se reportaron ser realizadas dentro del aula con mayor frecuencia por iniciativa propia fueron: planeación 64% (27 casos), foro de dudas 45% (19 casos), atención individual síncrona 33% (14 casos), atención individual asincrónica 35% (15 casos), atención grupal síncrona 40% (17 casos), atención grupal asincrónica 38% (16 casos), elaboración y uso de rúbricas o listas de cotejo 67% (28 casos) y búsqueda, selección y/o diseño de recursos adicionales para los estudiantes 88% (37 casos) (ver Figura 28).

**Figura 28. Actividades realizadas por iniciativa propia**

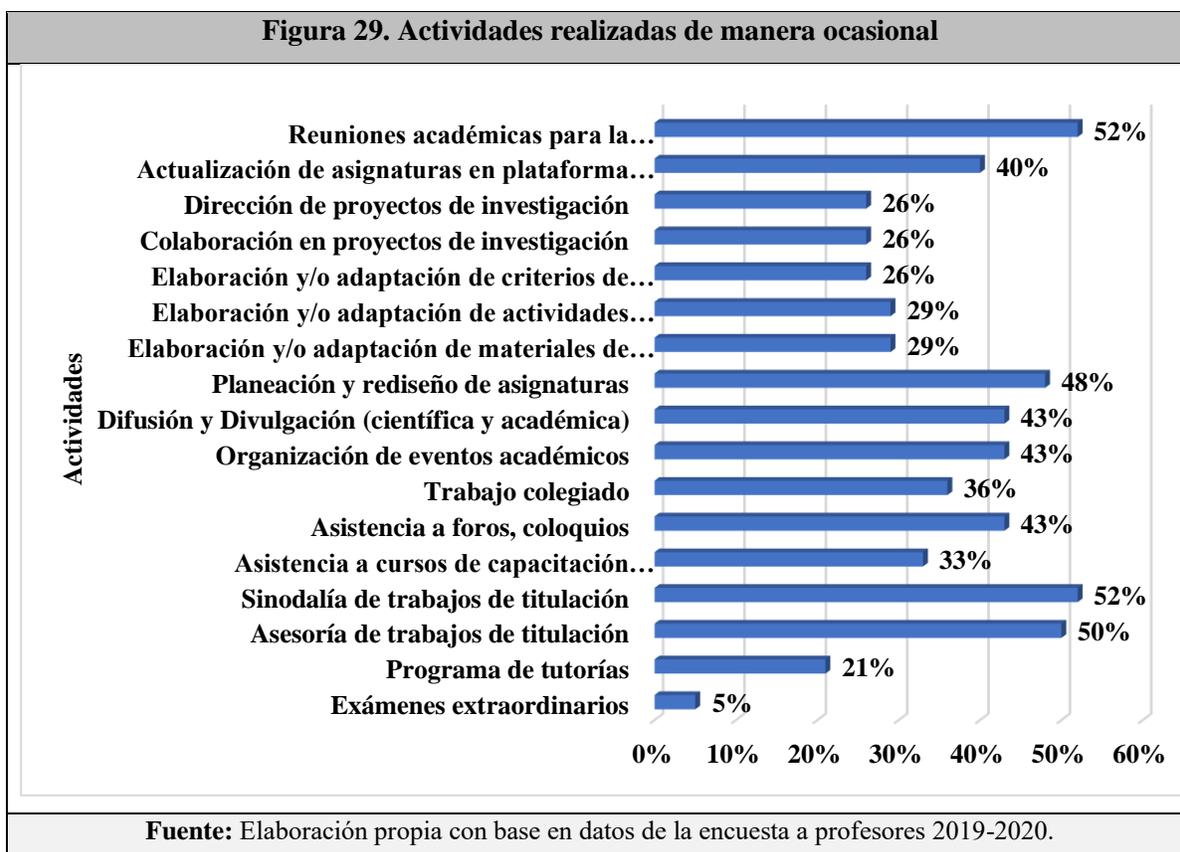


### b) Actividades docentes realizadas fuera del aula

Entre las actividades docentes realizadas fuera del aula virtual se consideraron las siguientes: participación en exámenes extraordinarios, programa institucional de tutorías, asesoría de trabajos de titulación, participación como sinodal en trabajos de titulación, asistencia a cursos de capacitación o actualización académica, asistencia a foros o coloquios, trabajo colegiado, organización de eventos académicos, difusión y divulgación (científica y académica), planeación y rediseño de asignaturas, elaboración y/o adaptación de materiales de estudio, elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje, elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación, dirección de proyectos de investigación, participación en la actualización de asignaturas en la plataforma Moodle y reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios. Cabe mencionar que la mayor parte de estas actividades se declararon ser realizadas de manera ocasional.

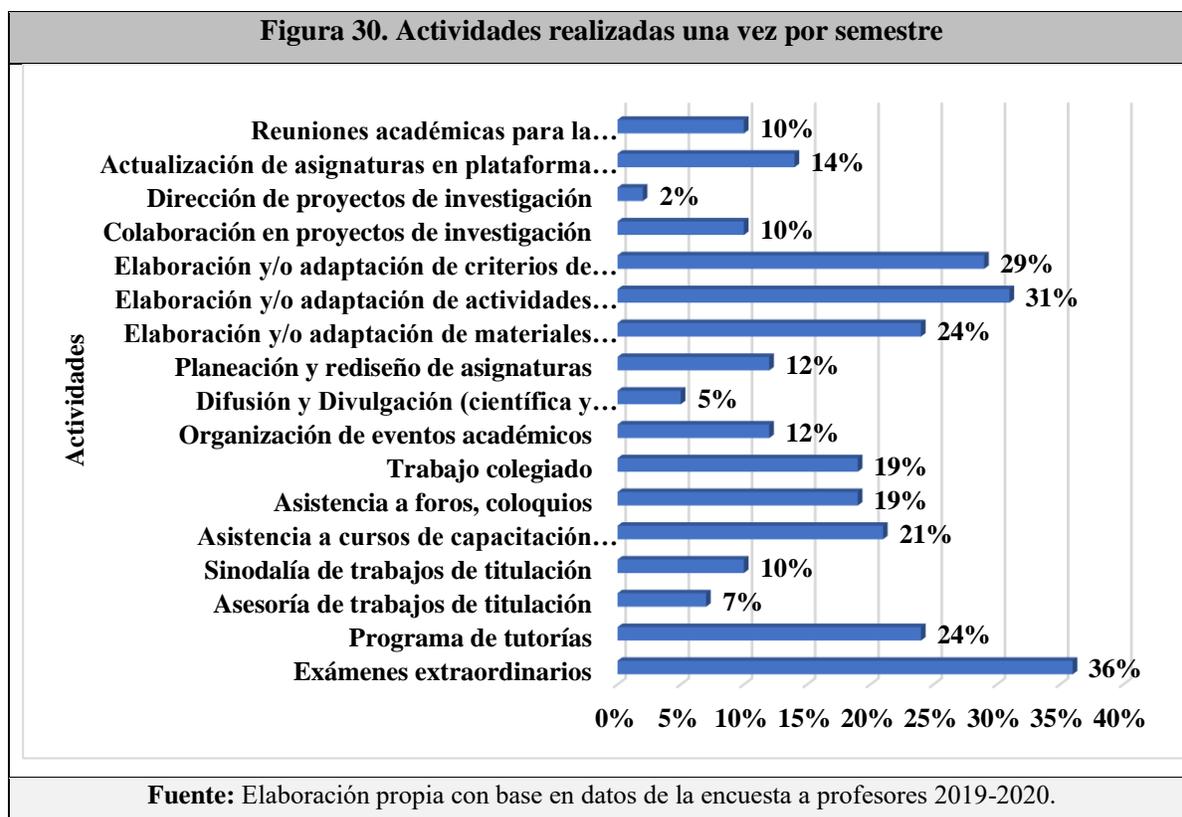
Las actividades independientes al aula virtual que más docentes afirmaron realizar, aunque de manera ocasional fueron las siguientes: asesoría de trabajos de titulación 50% (21 casos), sinodalía de trabajos de titulación 52% (22 casos), asistencia a foros o coloquios 43% (18 casos), trabajo colegiado 36% (15 casos), organización de eventos académicos

43% (18 casos), difusión y divulgación científica y académica 43% (18 casos), planeación y rediseño de asignaturas 48% (20 casos), elaboración y/o adaptación de materiales de estudio 29% (12 casos), actualización de asignaturas en plataforma Moodle 41% (17 casos), reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios 52% (22 casos) (ver Figura 29).



Las actividades que más docentes reportaron realizar una vez por semestre fueron la participación en exámenes extraordinarios 36% (15 casos), la elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje 31% (13 casos) y la elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación 29% (12 casos). Otra porción importante de los profesores afirmó realizarlas solo de manera ocasional, 29% (12 casos) para la elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje y 26% (11 casos) para los criterios de evaluación (ver Figura 30). En la realización de actividades de manera semestral también destacó la participación en exámenes extraordinarios 36% (15 casos), aunque esta actividad presentó una frecuencia mayor en la periodicidad de dos veces al semestre 55% (23 casos). Es prudente recordar

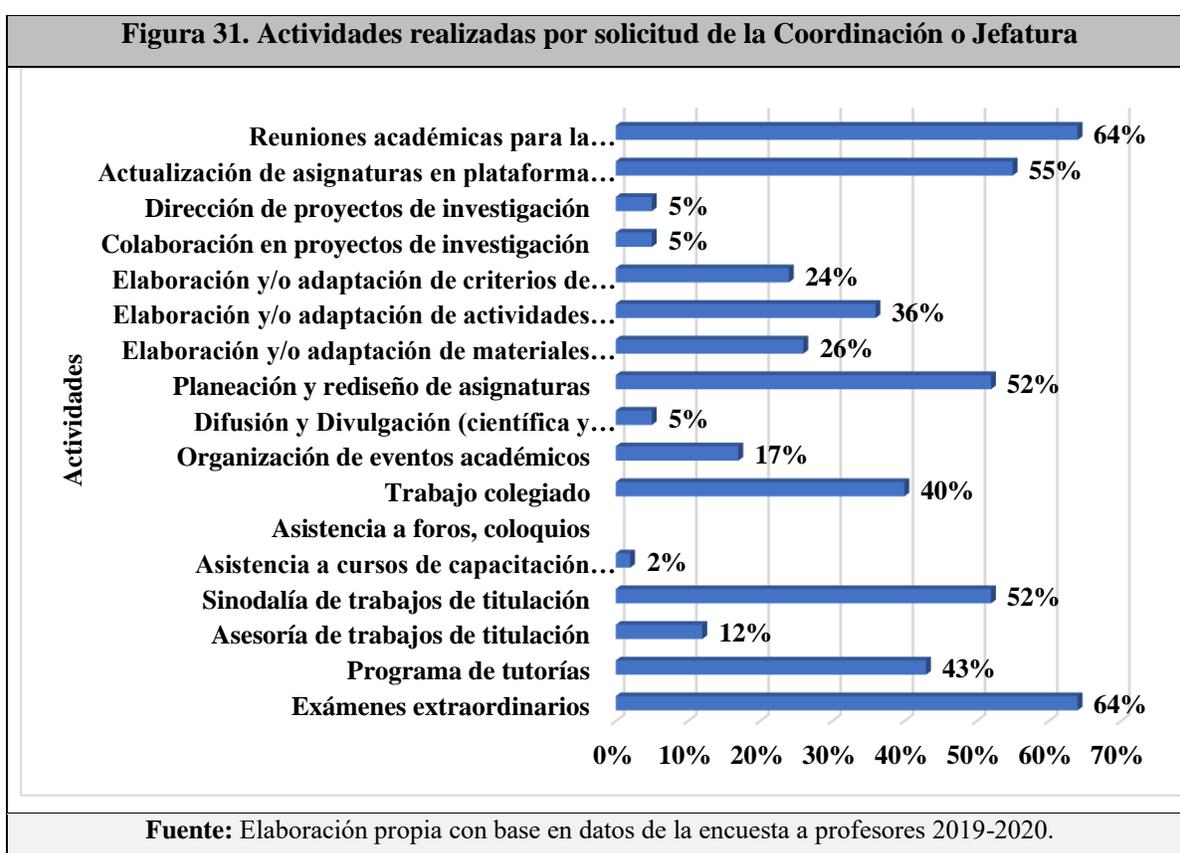
que inicialmente los exámenes extraordinarios se realizaban fuera del aula virtual, llevando a cabo la comunicación por medio del correo electrónico, entre profesor y estudiante; pero actualmente se realizan por medio de la plataforma. Por otro lado, aunque se presentan dos ciclos de extraordinarios en el semestre, no siempre quedan todos los docentes registrados en ellos o no siempre presentan alumnos inscritos.



En cuanto a la participación o asistencia a cursos de capacitación y actualización académica, la mayor parte de los docentes afirmaron realizarla de manera anual u ocasional 33% cada una (14 casos en cada una).

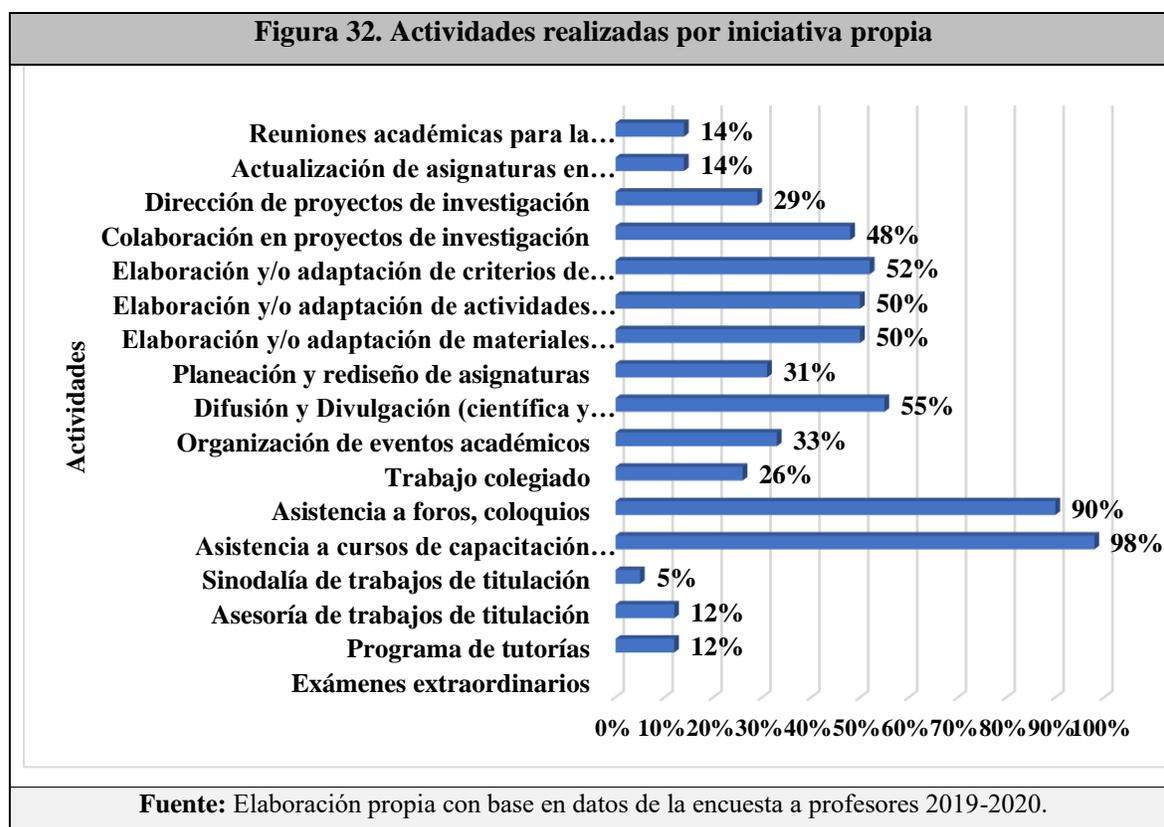
En cuanto al motivo por el cual se realizan estas actividades (fuera del aula virtual), se incluyeron cuatro opciones: por solicitud de la coordinación o jefatura, por solicitud del estudiante, por iniciativa propia y no se realiza. La mayor parte de las actividades se concentraron en ser desarrolladas por solicitud de la coordinación o jefatura o por iniciativa propia, quedando de la siguiente manera.

Las actividades que los docentes afirmaron realizar en la mayoría de los casos por tratarse de solicitud de la coordinación o jefatura se encontraron: la participación en exámenes extraordinarios 64% (27 casos), la participación en el programa de tutorías 43% (18 casos), la participación como sinodales en trabajos de titulación 52% (22 casos), trabajo colegiado 40% (17 casos), planeación y rediseño de asignaturas 52% (22 casos), actualización de asignaturas en la plataforma Moodle 55% (23 casos) y la participación en reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios 64% (27 casos) (ver Figura 31).



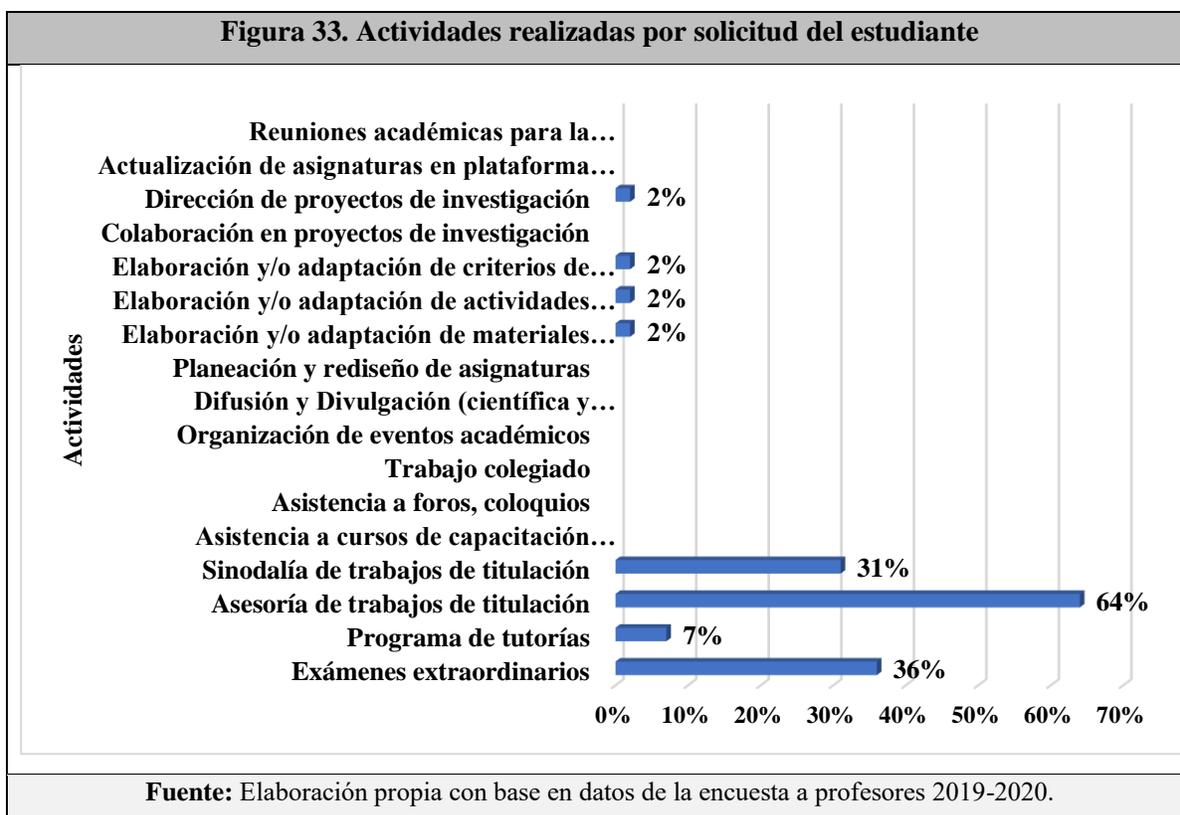
Entre las actividades que los docentes comentaron realizar en la mayor parte de los casos por iniciativa propia destacan las siguientes: asistencia a cursos de capacitación y actualización docente 98% (41 casos), asistencia a foros y coloquios 90% (38 casos), difusión y divulgación científica y académica 55% (23 casos), elaboración y/o adaptación de materiales de estudio 50% (21 casos), elaboración y/o adaptación de actividades de

aprendizaje 50% (21 casos), elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación 52% (22 casos), colaboración en proyectos de investigación 48% (20 casos) (ver Figura 32).



Entre las actividades que se realizan por solicitud del estudiante, destacó la asesoría de trabajos de titulación con 64% (27 casos) y la participación en exámenes extraordinarios con 36% (15 casos) (ver Figura 33).

**Figura 33. Actividades realizadas por solicitud del estudiante**



Cabe mencionar que las actividades fuera del aula virtual que con frecuencia los docentes informaron no realizar fueron: la organización de eventos académicos 50% (21 casos), la colaboración en proyectos de investigación 48% (20 casos) y la dirección de proyectos de investigación 64% (27 casos).

#### **IV.4 Disponibilidad de recursos e incorporación de soportes tecnológicos en la práctica docente**

Adicionalmente a la importancia que se le da al perfil académico-docente se considera la disponibilidad de recursos de los docentes en cuanto a el acceso a recursos y aspectos vinculados a la incorporación de soportes tecnológicos para la práctica docente en la modalidad (ver Anexo 5, preguntas 19-24, 26-27). El trabajo docente en este sentido, reúne las siguientes características.

### **a) Disponibilidad de recursos**

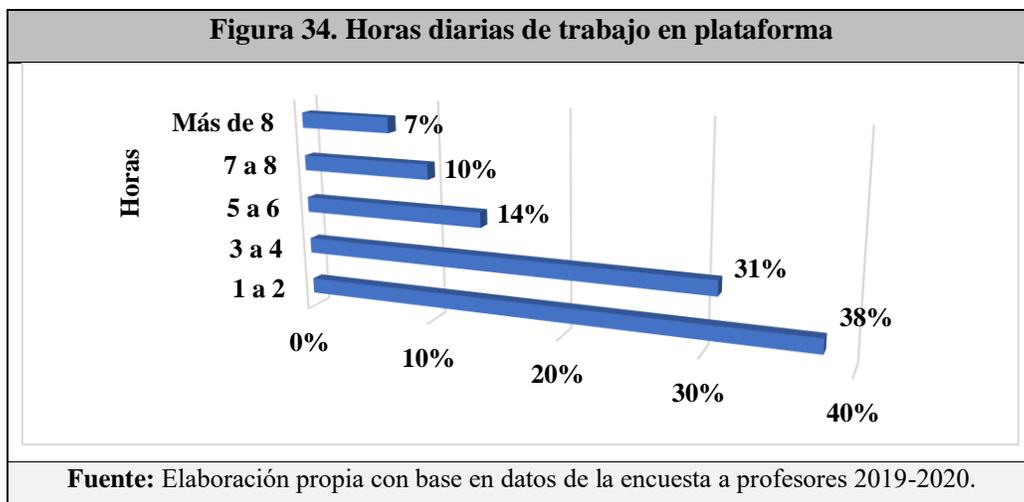
Se tomaron en cuenta tres elementos como aspectos clave en esta sección de recursos disponibles para la docencia, estos consisten en tiempo, espacio, y programas electrónicos de uso cotidiano. En este último elemento se tomaron en cuenta dos vertientes, los programas electrónicos usados de manera más frecuente como apoyo a la labor docente y los recursos electrónicos propios de la plataforma Moodle, su frecuencia y motivo de uso. La información obtenida ofrece el perfil que a continuación se describe.

#### **\* Tiempos y espacios de uso habitual de TIC**

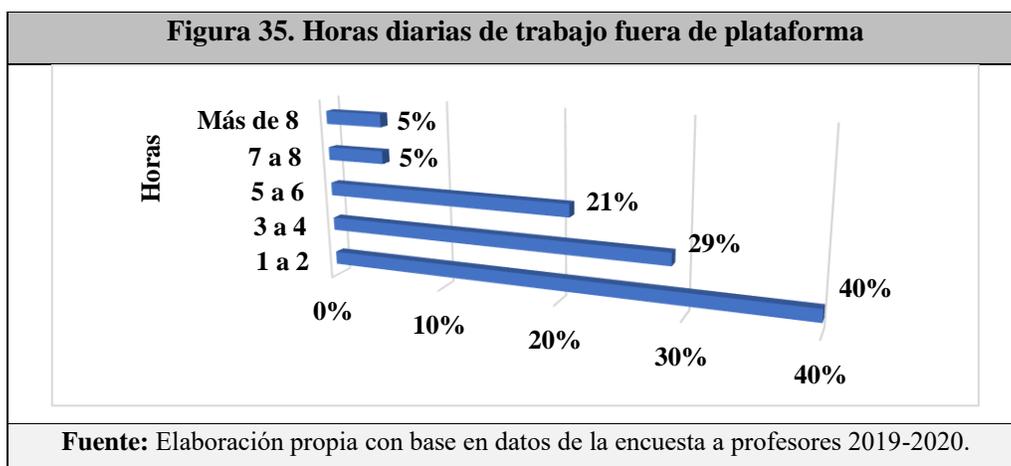
El tiempo y el espacio en el que se desarrolla la práctica docente es un aspecto esencial, pues nos permitirá acercarnos al contexto en el que se está desarrollando la práctica docente y buscar comprender por qué se da de esa manera y no de otra.

Respecto del tiempo dedicado de manera diaria por los docentes al trabajo en el ordenador (lo que incluye trabajo dentro y fuera de la plataforma de grupo), las preguntas utilizadas en el cuestionario giraron en torno del número de horas diarias dedicadas al trabajo en línea. De lo anterior se obtuvieron datos en dos sentidos, el primero de ellos en torno de las horas que dedicaban diariamente al trabajo en la plataforma Moodle de SUAyED, por medio de la cual se tiene contacto con los grupos asignados; por otro lado, se tiene la dedicación de tiempo a trabajo de apoyo y complementario, que se realiza fuera de la plataforma mencionada, pero que se emplea en la realización de actividades complementarias a la labor docente que se desempeña (puede tratarse de actividades de planeación, diseño, evaluación, búsqueda de recursos y fuentes complementarias, solución de dudas, entre otras).

Respecto del número de horas dedicadas diariamente al trabajo en la plataforma Moodle, se encontró que el 38% de los profesores (16 casos) dedican de 1 a 2 horas diarias al trabajo en dicha plataforma, el 31% (13 casos) dedican de 3 a 4 horas diarias, el 14% (6 casos) de 5 a 6 horas, el 10% (4 casos), de 7 a 8 horas y el 7% (3 casos) más de 8 horas (ver Figura 34).

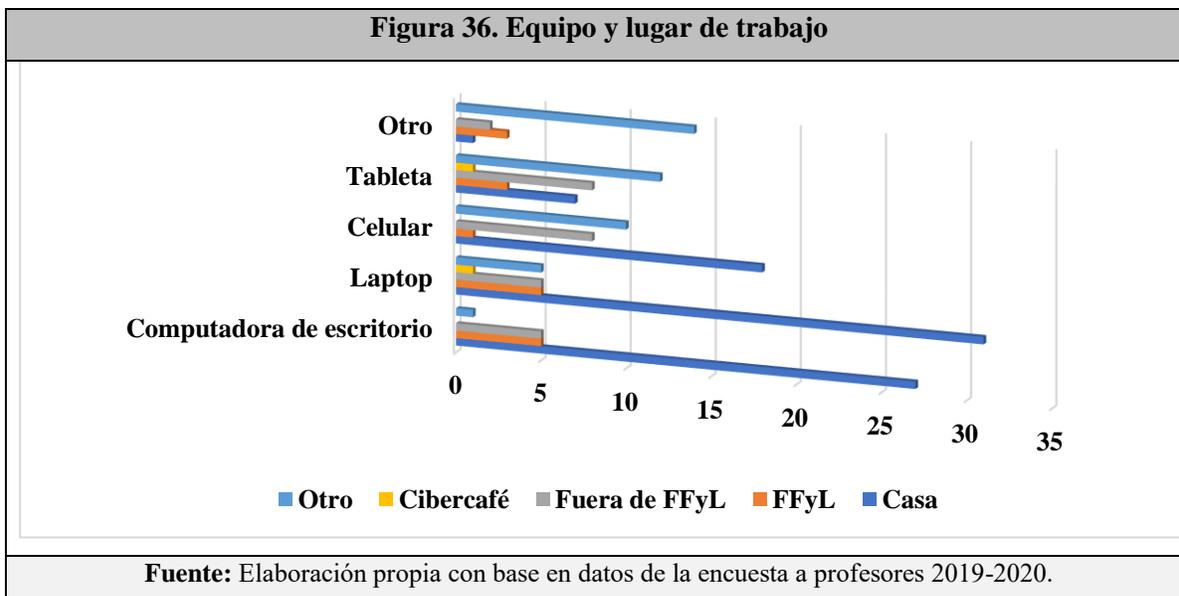


En referencia al trabajo en horas diarias dedicado al apoyo de la práctica docente, conservando los mismos intervalos de horas de trabajo dedicadas al día, se encontraron los siguientes datos: el 40% (17 casos) emplea de 1 a 2 horas en el trabajo en la red de manera complementaria al tiempo dedicado en la plataforma Moodle, el 29% (12 casos) reporta de 3 a 4 horas diarias, el 21% (9 casos) de 5 a 6 horas, y el 10% restante respondió emplear de 7 a 8 horas o más de 8 horas diarias (2 casos respectivamente) (ver Figura 35).



En torno del espacio o lugar habitual de uso de las TIC para la labor docente, considerando que los profesores podían seleccionar más de una opción, la información obtenida muestra lo siguiente: el principal lugar de utilización (lo que implica el principal sitio de desarrollo de la labor docente) es el domicilio particular (84 menciones), seguido por otro lugar (sin especificar) (42 menciones), y seguido por un lugar fuera de la FFyL (28

menciones). Solo hubo dos menciones para el trabajo desarrollado en un cibercafé y 17 a dentro de la FFyL (ver Figura 36).



En este sentido se puede observar que la mayor parte del trabajo es realizado por los docentes en el domicilio particular, utilizando como equipo principal una laptop. En segundo lugar, se encuentra el trabajo realizado en una computadora de escritorio, de igual manera en el domicilio personal. Y finalmente el tercer recurso de equipo electrónico más utilizado es el celular. El lugar predominante para realizarlo es la casa.

#### \* **Programas electrónicos de uso habitual**

Respecto de la información en torno de las herramientas electrónicas de uso habitual, lo que incluye paquetería (software) y herramientas de acceso libre en la Internet, que los docentes utilizan de manera más frecuente, destaca que los programas de procesadores de texto son los más utilizados (81 menciones). En uso le siguen las revistas especializadas en línea con 67 menciones cada una. Finalmente se encontraron las páginas web generales como siguiente herramienta más usada, con 63 menciones. Por otro lado, las herramientas que se reportaron como menos utilizadas fueron: Edmodo (16 menciones), Facebook (19 menciones) y Programas de entretenimiento y videojuegos (19 menciones).

### **\* Incorporación de soportes tecnológicos**

En este rubro se consideró la frecuencia con que los profesores utilizan las TIC en el desarrollo de su práctica, en complementación con la diferenciación de recursos tecnológicos existente y la clasificación de estas herramientas. La información obtenida se puede presentar en el siguiente sentido:

#### **b) Frecuencia y finalidad del uso de TIC en la práctica docente**

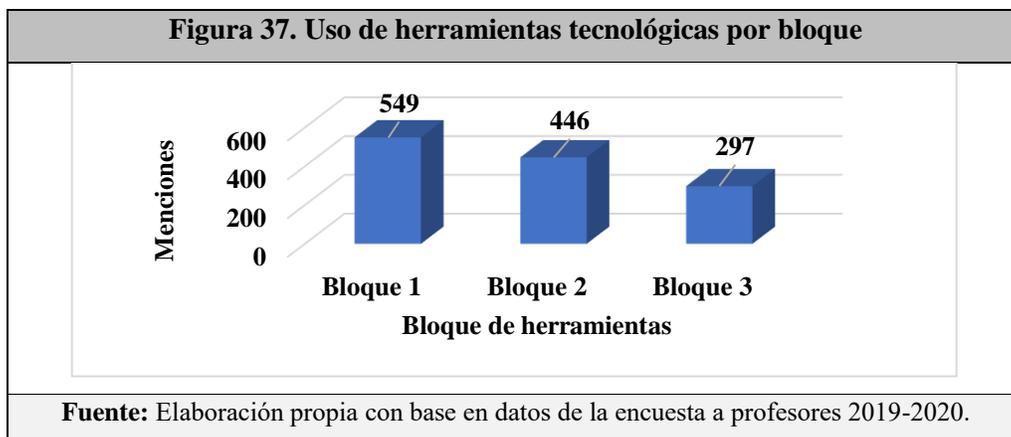
De acuerdo con el rol o función de las TIC atribuido por Fleury (1994) y Sauvé (1995), clasificación retomada por Barajas (2009), estas se pueden agrupar en tres conjuntos: como soporte o medio para llevar el saber, como apoyo al aprendizaje, y como apoyo a la enseñanza y la comunicación. Siguiendo esta clasificación, se agruparon las herramientas en el cuestionario en tres bloques o conjuntos:

Bloque 1. Herramientas que funcionan principalmente como soporte del saber: bases de datos, software especializado, programas de didácticas específicas, páginas web generales, portales institucionales, repositorios, revistas especializadas en línea, blogs, podcast, wikis, Youtube, páginas electrónicas personales y aplicaciones para el uso compartido de documentos (Dropbox, Google Drive). Estos elementos pueden funcionar también como recursos de aprendizaje.

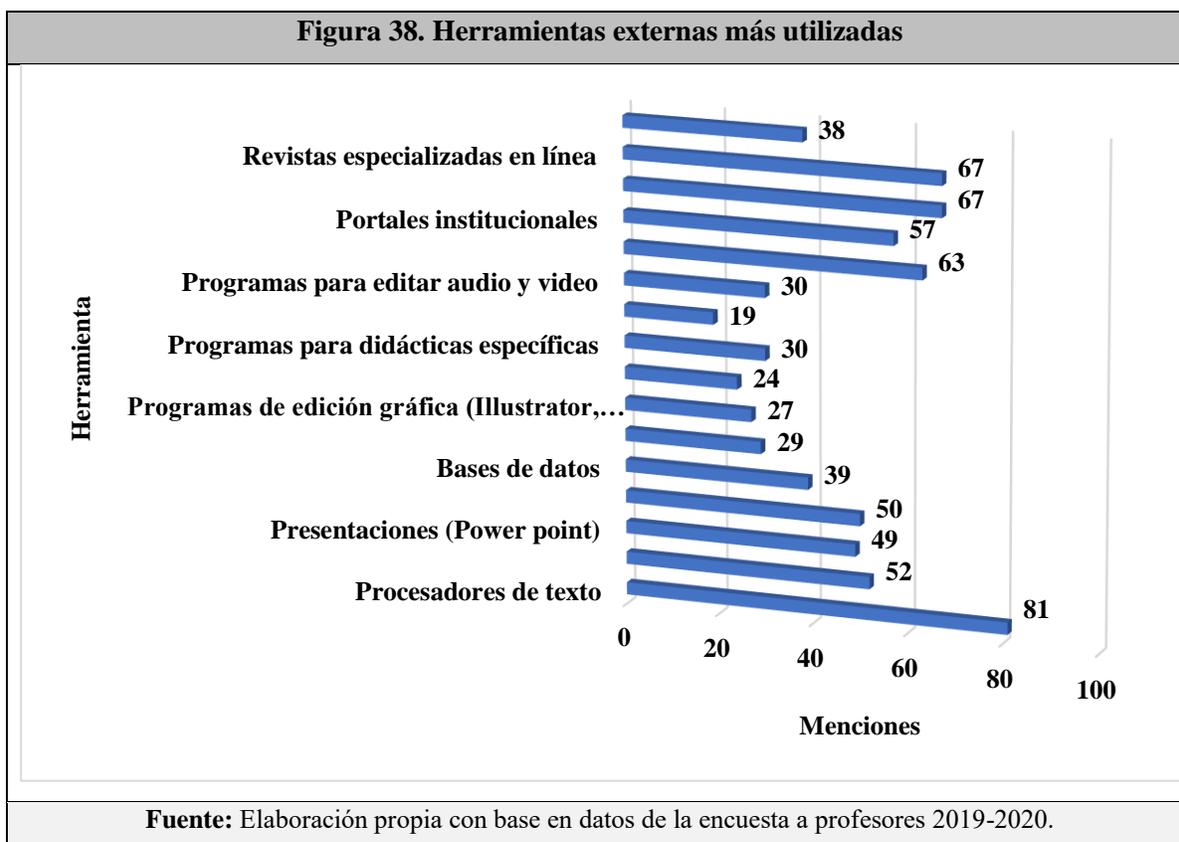
Bloque 2. Herramientas que representan un apoyo del aprendizaje (en lo que se incluye la realización de ejercicios, tareas y evidencias de aprendizaje): procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones gráficas, programas de edición gráfica, programas de diseño asistido por computadora, programas de entretenimiento y videojuegos, programas para editar audio y video, wikis, plataformas como Facebook y Edmodo.

Bloque 3. Herramientas utilizadas para el apoyo a la enseñanza y a la comunicación: aplicaciones para videoconferencia (Google Hangout, Skype), foros, chat, correo electrónico.

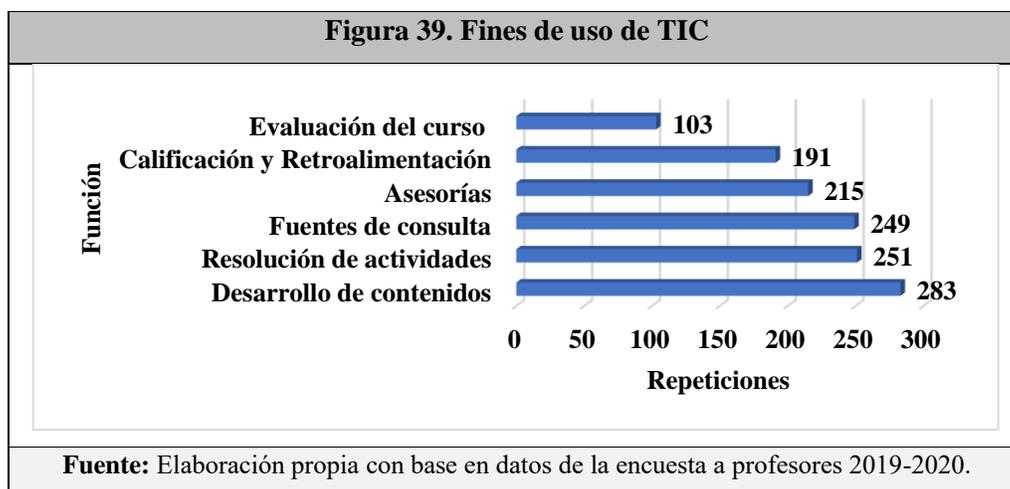
De acuerdo con esta clasificación, las herramientas más utilizadas por los docentes son las pertenecientes al bloque 1, con 509 menciones, seguidas por las del bloque 2, con 405 menciones. Al final se encontraron las herramientas del bloque 3, con 297 menciones (ver Figura 37).



De las herramientas externas a la plataforma, los docentes reportaron utilizar con mayor frecuencia los procesadores de texto (con 81 menciones), las revistas especializadas en línea y foros (con 67 menciones), las páginas web generales (con 63 menciones) y los portales institucionales (con 57) (ver Figura 38).



Entre los fines con los cuales se usan estas herramientas, destacaron como principales los siguientes: desarrollo de contenidos (283 repeticiones), resolución de actividades (251 repeticiones) y como fuentes de consulta (249 repeticiones). La finalidad menos frecuente reconocida por los docentes para el uso de estas herramientas fue la evaluación del curso (103 repeticiones) (ver Figura 39).



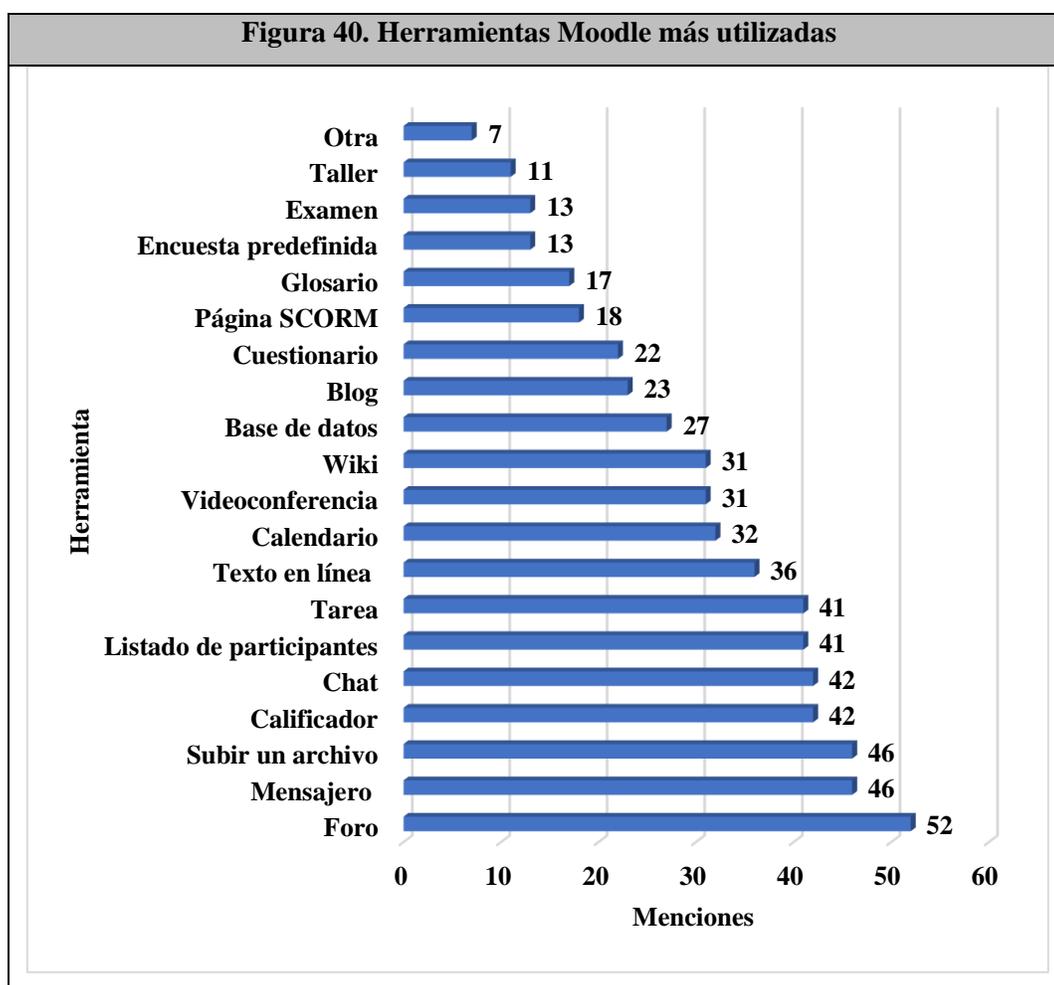
Llama la atención el uso de herramientas como las wikis y sitios como Youtube, cuyos usos pueden servir para los tres bloques. En el caso de las wikis se obtuvo la mayor frecuencia en relación con el desarrollo de contenidos y la resolución de actividades. Para el caso de Youtube se obtuvo la mayor frecuencia de uso entre docentes como una fuente de consulta.

### c) Recursos tecnológicos para la práctica docente en la modalidad a distancia (plataforma Moodle)

Toda vez que la encuesta estuvo dirigida originalmente a profesores activos dentro de la modalidad a distancia del SUAyED-FFyL, resulta comprensible que el recurso tecnológico por excelencia para su desempeño sea la plataforma virtual oficialmente utilizada en el sistema, la plataforma de Moodle gestionada por la CUAED (hoy CUAIEED), que puede encontrarse en el siguiente sitio electrónico [https://eformal.cuaieed.unam.mx/licenciaturas/lic\\_pedagogia/moodle](https://eformal.cuaieed.unam.mx/licenciaturas/lic_pedagogia/moodle); y anteriormente en el siguiente: [https://programas.cuaed.unam.mx/licenciaturas/lic\\_pedagogia/](https://programas.cuaed.unam.mx/licenciaturas/lic_pedagogia/). En este sentido

un aspecto inicial de interés es la plataforma utilizada, pues aunque por excelencia los profesores deban utilizar la plataforma de Moodle, algunos de ellos complementan las funciones utilizando otras plataformas como Blackboard Collaborate, Skype, Zoom, Meet, Alunam, Teams, Youtube, Cisco Webex, Facebook, Edmodo o alguna otra.

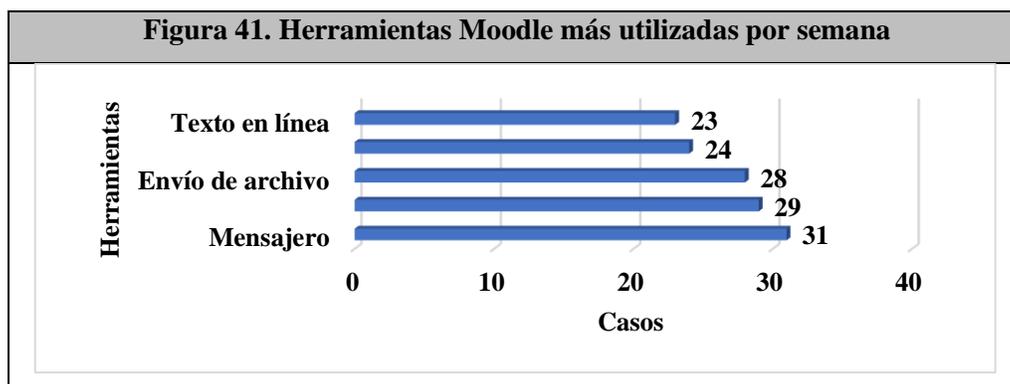
De las herramientas que la plataforma Moodle ofrece para el trabajo de las asignaturas con los grupos, la reportada como más utilizada fueron los foros, con 52 menciones, seguida del mensajero y la opción de subir un archivo, con 46 menciones cada una. Las siguientes herramientas en frecuencia de uso fueron el chat y el calificador, cada una con 42 menciones por parte de los docentes (ver Figura 40). Por otro lado, las herramientas de la plataforma reportadas como menos empleadas fueron la encuesta predefinida y el examen (con 13 menciones cada una), el taller (con 11 menciones) y otras, sin especificar (mencionada en 7 ocasiones).



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la encuesta a profesores 2019-2020.

Otro aspecto a considerar se encuentra en relación con la frecuencia del uso de herramientas de la plataforma virtual (usual) para la comunicación síncrona. En este apartado, las herramientas indicadas como opciones existentes fueron el chat y la videoconferencia. En este aspecto, el elemento reportado como más utilizado fue el chat, con 42 menciones; mientras la videoconferencia se encontró con 31 repeticiones. Cabe destacar el uso del chat (42 casos, utilizado en la mayoría con una frecuencia de una vez por semana).<sup>13</sup>

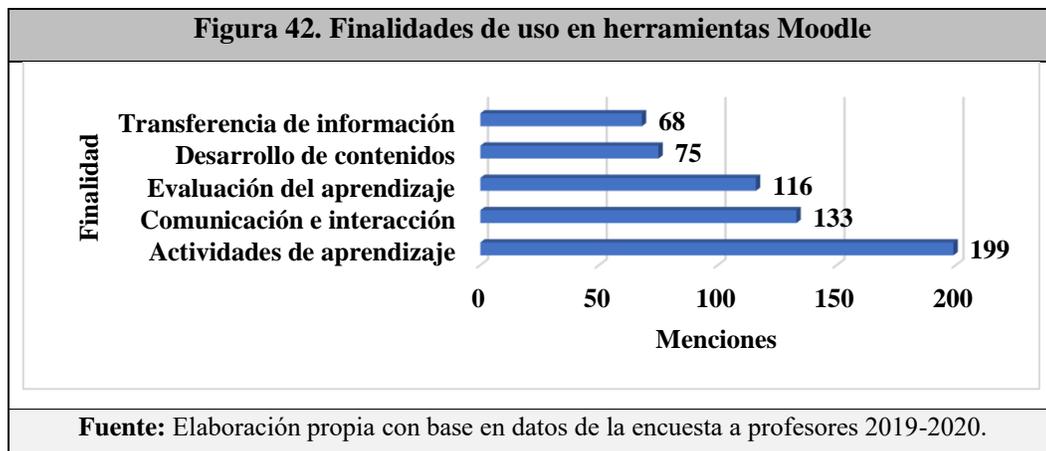
Respecto de la frecuencia con la que las mencionadas herramientas de la plataforma son utilizadas se emplearon las siguientes opciones de duración semestral: a) una vez por semana; b) una o dos veces por mes; c) una a tres veces por semestre; d) una vez por unidad temática. Lo anterior atendiendo a las necesidades del programa de la asignatura, la estructura de la misma en la plataforma y las necesidades del docente. Se encontró que las herramientas más utilizadas a la semana fueron el mensajero (31 casos), la tarea (29 casos), el envío de un archivo (28 casos), el listado de participantes (24 casos) y el texto en línea (23 casos); todos ellos con una frecuencia de uso de una vez a la semana durante todo el semestre (ver Figura 41). En contraste, las herramientas de la plataforma menos empleadas fueron el glosario y el taller (3 casos cada una), con una frecuencia de 1 a 3 veces por semestre.



<sup>13</sup> Sería necesario tomar en cuenta la oferta de herramientas electrónicas que la plataforma ofrecía a los docentes en ese momento, pues la versión de Moodle ocupada hasta 2020 -año en que aún no se completaba la transición de las materias de una versión de Moodle a otra-, ofrecía la opción de chat, muy usada por los docentes; pero no ofrecía la opción de videoconferencia en todas las asignaturas. Por otro lado, con la contingencia sanitaria iniciada en 2020, las herramientas de videoconferencias se ampliaron y diversificaron.

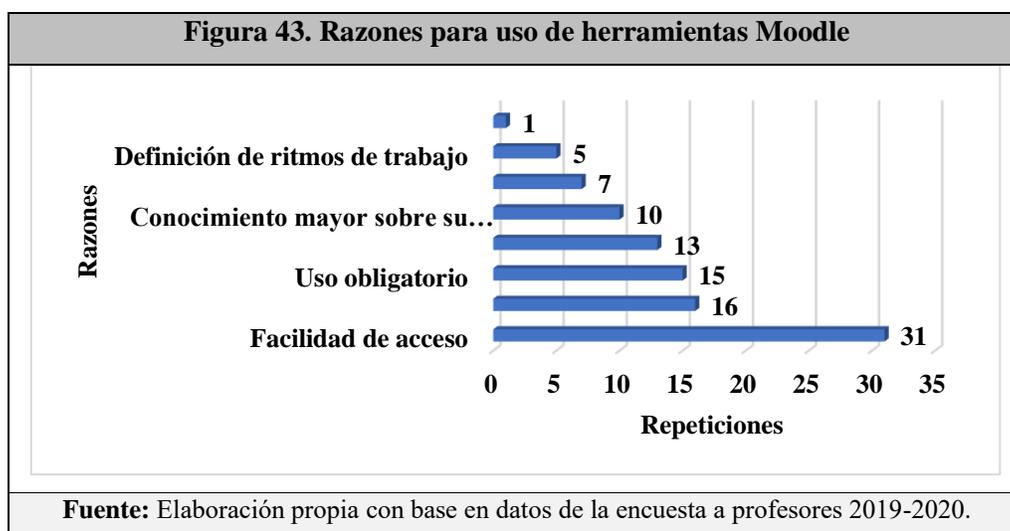
**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la encuesta a profesores 2019-2020.

En relación con la finalidad para la utilización de dichas herramientas, las opciones de respuesta fueron las siguientes: a) transferencia de información; b) realización de actividades de aprendizaje; c) comunicación e interacción; d) evaluación del aprendizaje; e) desarrollo y explicación de contenidos. De entre las anteriores, destaca que en promedio (en orden descendente, dado que los docentes podían elegir más de una opción), la finalidad del uso de las herramientas en la práctica docente más reconocida por los docentes fue la realización de actividades de aprendizaje (199 menciones), seguida por las de acciones de comunicación e interacción (133 menciones), evaluación del aprendizaje (116 menciones). Las finalidades menos utilizadas fueron la transferencia de información (68 menciones) y el desarrollo y explicación de contenidos (75 menciones) (ver Figura 42).



Un aspecto más a considerar, en relación con las herramientas de la plataforma Moodle son las razones que influyen en su uso con mayor frecuencia por parte de los docentes, son razones que tienen que ver con una disposición mayor de las mismas, utilidad, versatilidad, mayor o menor conocimiento. Respecto de dichas razones se encontraron los siguientes resultados: en primer lugar, la facilidad de acceso (31 repeticiones); seguida por la versatilidad de su aplicación (16 repeticiones); enseguida el uso obligatorio (15 repeticiones); seguido de la creatividad para su diseño y utilización (13 repeticiones). Con menor frecuencia se ubicaron como razones el conocimiento mayor sobre su aplicación (10 menciones), la facilidad de configuración (7 repeticiones), la

definición de ritmos de trabajo (5 repeticiones) y otra razón (no tengo permisos), con una mención (ver Figura 43).



#### **IV.5 Presencia e impacto de las TIC en la práctica docente**

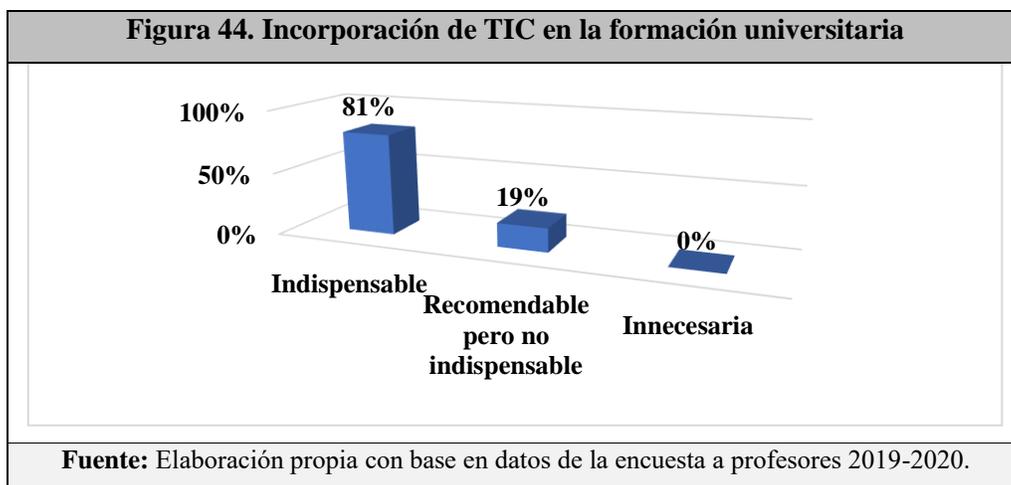
En este apartado se concentra la información obtenida en torno de la presencia y el impacto de las TIC en la práctica docente. Los datos se encuentran agrupados a partir de la opinión de los docentes acerca de la presencia y el impacto de las TIC en su labor, así como sobre la necesidad de su incorporación en la educación superior y las limitaciones vinculados con esta utilización (ver Anexo 5, preguntas 28-32). De este aspecto destacan los rasgos enumerados a continuación.

En este apartado resultó interesante poner atención en las respuestas de los docentes en torno de la presencia y el impacto que han alcanzado los recursos tecnológicos dentro de su práctica docente. Para ello se agrupó la información en tres rubros: a) caracterización de la práctica docente; b) caracterización de la interacción entre participantes, y c) potencialización de oportunidades. El panorama se caracteriza como sigue:

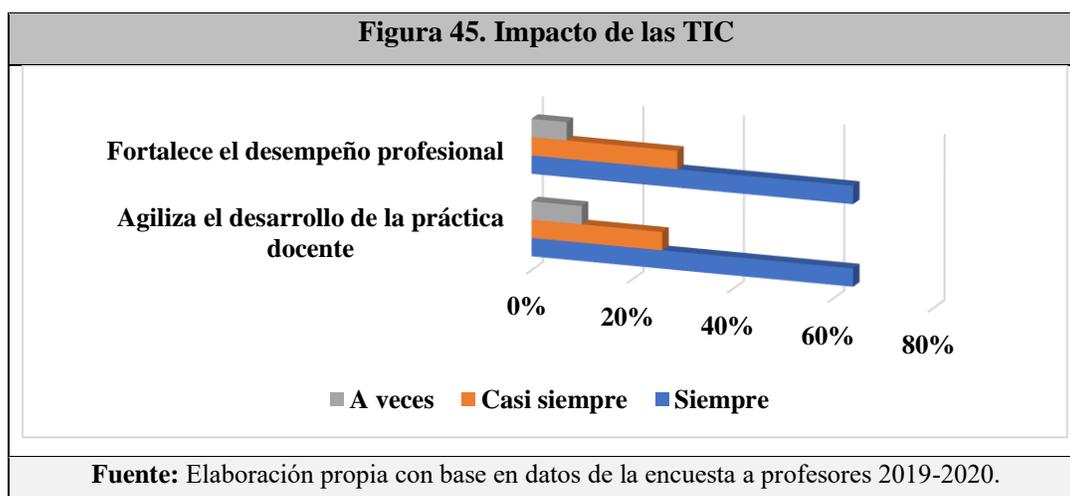
##### **a) Caracterización de la práctica docente con uso de TIC**

Respecto del impacto de las TIC en el desempeño de la práctica docente, el 81% de los profesores (34 casos) considera indispensable la incorporación de las TIC en la

formación universitaria, el 19% (8 casos) la considera recomendable, pero no indispensable y el 0% (0 casos) se inclina por considerarla innecesaria (ver Figura 44).



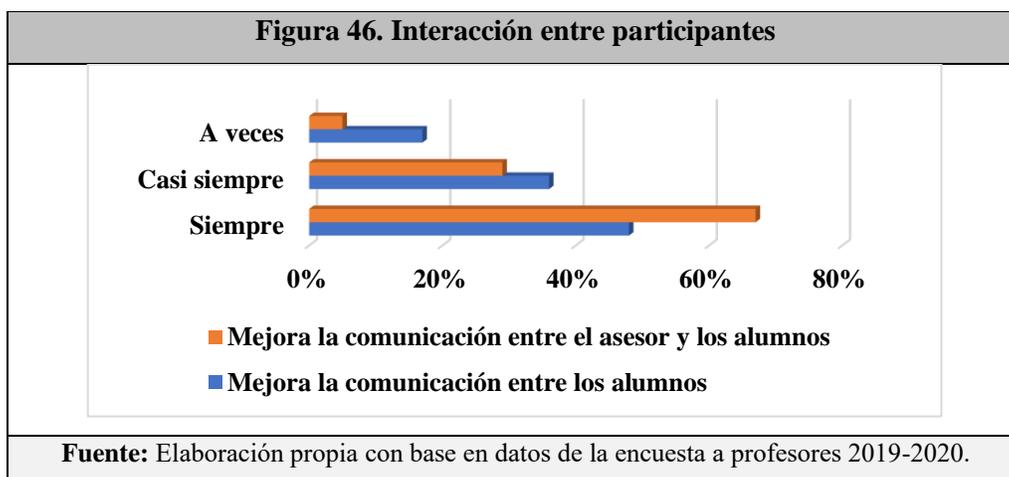
En lo referente a si la incorporación de las TIC en la formación universitaria ha permitido agilizar el desarrollo de su práctica docente, 64% de los profesores consideró que lo hace siempre (27 casos), 26% consideró que se logra casi siempre (11 casos) y 10% afirmó que solo a veces. En lo concerniente a si las TIC han permitido el fortalecimiento del desempeño profesional, 64% de los profesores consideró que lo hace siempre (27 casos), 29% consideró que casi siempre (12 casos) y 7% sostuvo que solo a veces (ver Figura 45).



## b) Caracterización de la interacción entre participantes

En torno de la información recuperada sobre el impacto de las TIC en el fortalecimiento de la comunicación en la práctica docente, se ubican dos bloques de datos. El primero hace referencia a la interacción alumno-alumno, en este sentido el 48% de profesores (20 casos) afirma que el uso de las TIC fortalece la comunicación e interacción entre estudiantes siempre, seguido del 36% (15 casos) que se mostró a favor de casi siempre y el 16% (7 casos) indicó que a veces.

El segundo bloque hace referencia a la comunicación e interacción entre el alumno y el docente, en donde las evaluaciones de los profesores se mostraron como sigue: el 66% (28 casos) opinó que su uso siempre fortalece dicha comunicación, el 29% (12 casos) se ubicó en casi siempre y el 5% (2 casos) afirmó que solo a veces (ver Figura 46).



## c) Potencialización de oportunidades

En este rubro se concentró la información en torno del impacto que las TIC han tenido en el cumplimiento de aspectos determinados en la práctica docente, en donde se agruparon cinco conjuntos de datos. El primero de ellos hace referencia al aspecto de la potencialización que hacen estas herramientas en el desempeño de los estudiantes, en el cual se concentraron los datos de la siguiente manera: el 45% (19 casos) expresaron que siempre, el 38% (16 casos) manifestó que casi siempre y el 17% (7 casos) indicó que a veces.

Otro aspecto se refiere a la presencia de las TIC en el incremento del trabajo colaborativo, en donde se abrieron dos vertientes, el trabajo colaborativo entre docentes y el

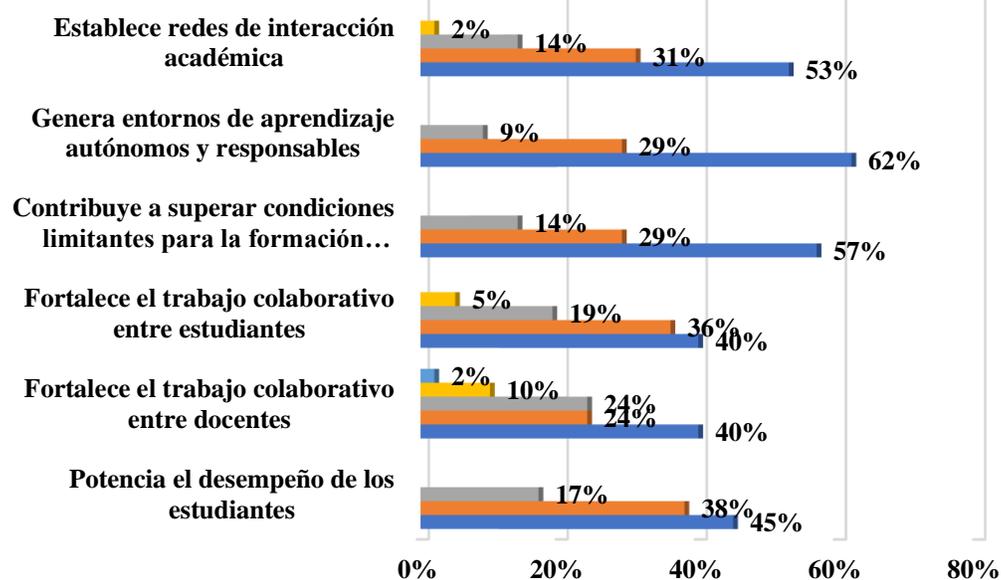
trabajo colaborativo entre estudiantes. En el primer caso, el 40% de los profesores (17 casos) manifestó que el uso de las TIC incrementa siempre el trabajo colaborativo, el 24% (10 casos) afirmó que casi siempre, otro 24% (10 casos) indicó que a veces; 10% (4 casos) afirmó que casi nunca y el 2% (1 caso) reportó que nunca. Para el caso del fortalecimiento del trabajo colaborativo entre estudiantes, los resultados se encontraron de la siguiente manera: 40% (17 casos) se manifestó a favor de siempre, el 36% (15 casos) afirmó que casi siempre, el 19% (8 casos) sostuvo que solo a veces y el 5% (2 casos) se inclinó por casi nunca.

Un tercer aspecto en relación con el impacto de las TIC se refiere a ellas como una herramienta para compensar las limitadas condiciones institucionales para el desempeño de la práctica docente y la formación académica. En este aspecto el 57% de los profesores (24 casos) manifestó que el uso de las TIC sirve siempre para compensar condiciones o situaciones limitadas, el 29% (12 casos) consideró que casi siempre y el 14% (6 casos) indicó que solo a veces.

Un cuarto aspecto al respecto del impacto de las TIC incluye la información sobre el impacto de las TIC en la generación de entornos de aprendizaje, autónomos y responsables, sobre lo cual se obtuvieron los siguientes porcentajes: el 62% de los profesores (26 casos) están a favor de que las TIC promueven siempre la generación de entornos de aprendizaje autónomos y responsables, mientras el 29% (12 casos) manifestaron que casi siempre y el 9% (4 casos) indicó que solo a veces.

El quinto aspecto ubica el impacto de las TIC en el establecimiento de redes de interacción académica donde se obtuvieron los siguientes resultados. El 53% (22 casos) afirmó que siempre se establecen, el 31% (13 casos) indicó que casi siempre, el 14% (6 casos) que solo a veces y el 2% (1 caso) se inclinó por casi nunca (ver Figura 47).

**Figura 47. Impacto de las TIC. Potencialización de oportunidades**



	Potencia el desempeño de los estudiantes	Fortalece el trabajo colaborativo o entre docentes	Fortalece el trabajo colaborativo o entre estudiantes	Contribuye a superar condiciones limitantes para la formación académica	Genera entornos de aprendizaje autónomos y responsables	Establece redes de interacción académica
■ Nunca		2%				
■ Casi nunca		10%	5%			2%
■ A veces	17%	24%	19%	14%	9%	14%
■ Casi siempre	38%	24%	36%	29%	29%	31%
■ Siempre	45%	40%	40%	57%	62%	53%

■ Nunca ■ Casi nunca ■ A veces ■ Casi siempre ■ Siempre

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta a profesores 2019-2020.

#### d) Perspectivas docentes sobre alcances y limitaciones vinculados con el uso de las TIC

Enseguida se incluye un conjunto de opiniones vertidas por los docentes respecto de tres aspectos vinculados con la perspectiva de los docentes en torno de los alcances y limitaciones, en relación con el uso habitual de las TIC, de acuerdo con su propia experiencia. En primer lugar, se trata de las limitaciones observadas por los docentes ante las exigencias institucionales, las limitantes recurrentes del contexto del trabajo; en segundo

lugar, se incluye la perspectiva de los docentes ante la necesidad de incluir o no las TIC en la formación universitaria y en el tercero las expectativas personales.

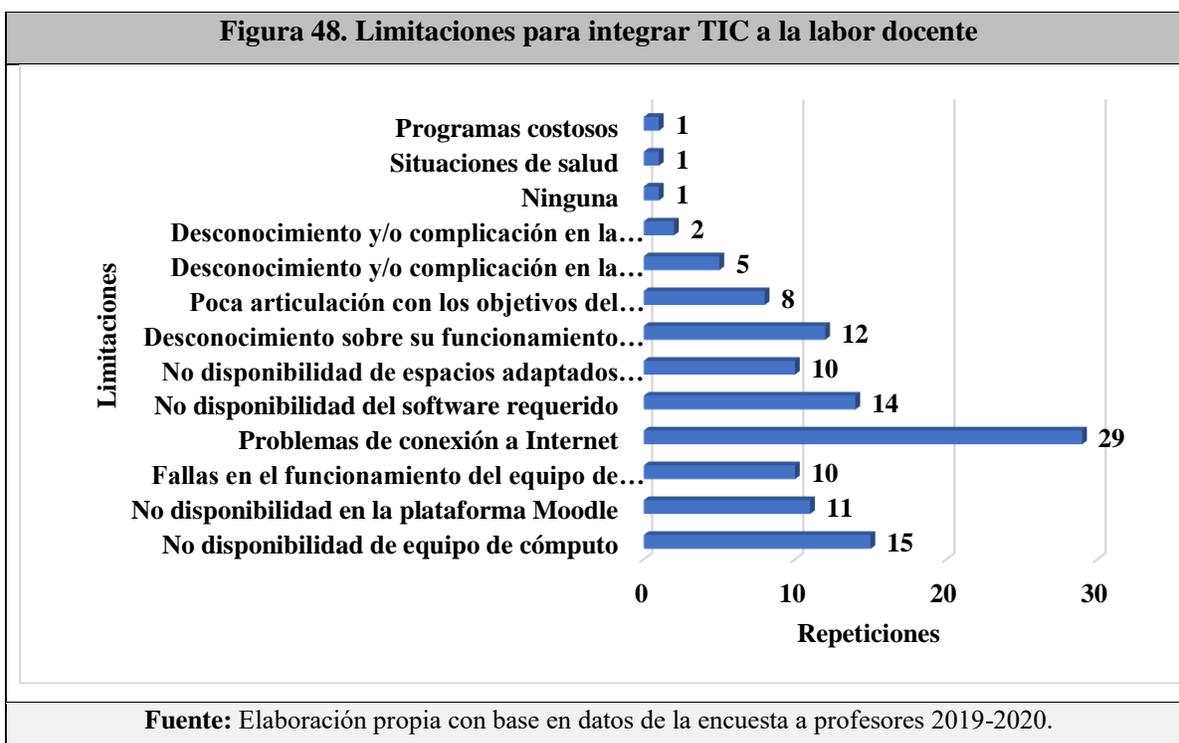
**\* Limitaciones en el contexto institucional**

En este rubro se incluyeron las dificultades que los docentes manifestaron tener en el manejo de TIC y su incorporación en la práctica docente. La información obtenida se refiere de la siguiente manera:

En primer lugar se indican los problemas de conexión a la Internet y la no disponibilidad de equipo de cómputo (29 y 15 menciones, respectivamente), seguidos de la no disponibilidad del software requerido y desconocimiento sobre su funcionamiento (software) (14 y 12 menciones, respectivamente).

Otras limitaciones reportadas por los docentes son la no disponibilidad en la plataforma Moodle (11 menciones), fallas en el funcionamiento del equipo de cómputo disponible y la no disponibilidad de espacios adaptados como salas de cómputo (10 menciones cada una), poca articulación con los objetivos del programa (8 menciones). Las limitaciones menos reportadas por los docentes son las siguientes: desconocimiento y/o complicación en la realización de los trámites administrativos para obtener en préstamo los equipos necesarios (5 menciones), desconocimiento y/o complicación en la realización de los trámites administrativos para reservar espacios en las salas de cómputo (2 menciones) y, por último, por tratarse de programas costosos, problemas de salud y ninguna (cada una con 1 mención) (ver Figura 48).

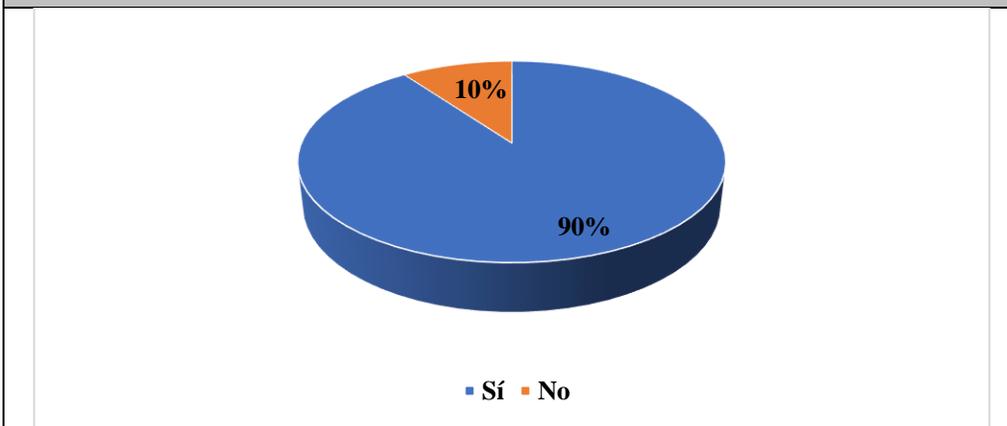
**Figura 48. Limitaciones para integrar TIC a la labor docente**



**\* Expectativas**

Como se mencionó en el apartado anterior, la mayor parte de los docentes consideran como indispensable la incorporación de las TIC en la formación universitaria (81%). En lo referente al interés de los profesores por participar en alguna modalidad de formación docente para la incorporación y manejo de las TIC en la práctica docente en la entidad institucional de referencia, se observa que el 90% (38 casos) considera que sí le interesa participar, mientras que el 10% restante (4 casos) no opina igual (ver Figura 49).

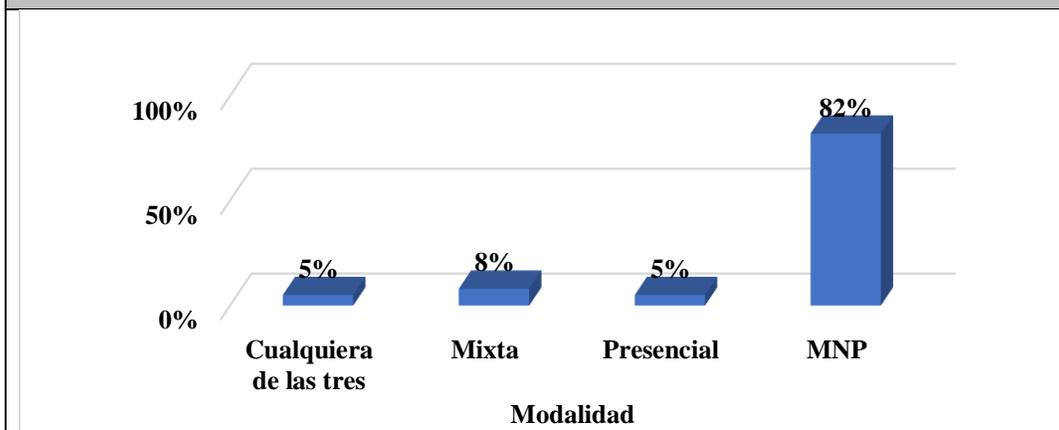
**Figura 49. Interés en incorporarse a formación docente con manejo de TIC**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la encuesta a profesores 2019-2020.

Respecto de la modalidad para la oferta formativa de preferencia en este aspecto y considerando que los docentes podían responder con más de una opción, se destacan las siguientes modalidades: Modalidades no Presenciales (MNP) 82% (32 repeticiones), presenciales 5% (2 repeticiones), mixta 8% (3 repeticiones), cualquiera de las tres 5% (2 menciones) (ver Figura 50).

**Figura 50. Modalidad de formación docente con manejo de TIC preferida**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la encuesta a profesores 2019-2020.

## V.

### **Caracterización de la práctica docente y uso de TIC en el SUAyED-FFyL-UNAM**

En este capítulo se analizan las principales características de la práctica docente del SUAyED, considerando su naturaleza mediadora, la presencia institucional, el uso de las TIC y las características de las actividades que los profesores respondieron realizar con mayor frecuencia en la encuesta elaborada para esta investigación, a la luz de la diversificación de tareas docentes en las MNP y los dos sentidos de la categoría de práctica docente planteados en términos teóricos. Se presentan también los principales resultados obtenidos de la encuesta en torno a los distintos rubros: perfil académico-docente, actividades realizadas, uso de TIC y apreciaciones en torno de la presencia y el impacto de las TIC.

La elección de la categoría de práctica docente en MNP como herramienta de análisis para el acercamiento al estudio de estas modalidades educativas (descrita en el capítulo tres), ha permitido una aproximación en tres vertientes de análisis, según se presenta a continuación.

#### **V.1 Primera vertiente de análisis, la virtualización, la internacionalización, y las MNP como contexto delimitante de las carreras a distancia en el SUAyED**

Se ha insistido en la importancia del contexto en el desarrollo de la práctica docente, ello incluye tanto las características propias de la modalidad en la que se está desarrollando, como son la presencia de procesos como el de virtualización e internacionalización que se llevan a cabo de manera global. Por virtualización se considera la tendencia al desarrollo de la educación con el apoyo de las tecnologías, disminuyendo la exigencia de los encuentros cara a cara entre los agentes, aprovechando las características de dichas herramientas para llevar a cabo la comunicación entre agentes y facilitar el proceso de aprendizaje para los estudiantes. Por internacionalización se entiende la búsqueda a nivel global de la apertura del acceso de más personas a la educación en todos sus niveles, sin que la nacionalidad sea una limitante; una tendencia en la que se buscan formas para hacer llegar la educación a un mayor número de habitantes, promoviendo el intercambio de personas entre distintos países, con lo que se busca el fortalecimiento y la integración de personas con

universidades extranjeras que contribuyan al enriquecimiento en la formación en la universidad.

El uso de las TIC en educación fue una iniciativa apoyada por el clima internacional, regional y nacional, en especial a partir del año 2000, los gobiernos federales tuvieron a bien fomentar el uso de estas tecnologías en distintos niveles educativos. Para el caso de la FFyL de la UNAM, aunque el SUAyED fue creado a partir de la década de 1970, fue hasta principios del presente siglo cuando iniciaron las carreras a distancia del SUAyED, para la FFyL, en 2005 se abrió la carrera en Pedagogía a distancia.

Apoyada en el uso de antologías de lectura y guías de estudio, como lo hacían las carreras en modalidad abierta; a la modalidad a distancia se le ofreció además soporte en una plataforma Moodle, gestionada por la entonces llamada CUAED (hoy CUAIEED), en la que se podía tener acceso a una aula virtual, con los contenidos de las asignaturas y que permitiera concentrar en un mismo espacio virtual procesos de entrega de actividades de aprendizaje, evaluación de las mismas, diera facilidad para compartir materiales de estudio, referencias, permitiera la comunicación por diversas herramientas como el chat y el mensajero e incluyera otras herramientas como el calificador y calendario. La actividad en plataforma se complementa con los compendios de lecturas que ofrece la facultad y la labor del docente.

#### **a) Características de las MNP en el SUAyED**

Siendo modalidades educativas basadas en el uso de TIC para permitir la realización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde distintos lugares y tiempos poseen características específicas que las distinguen de las modalidades presenciales. En el capítulo 1 se enumeran las principales características de las MNP, aquí se describe cómo pueden observarse en el SUAyED.

1. Separación entre estudiante y docente.- Los contenidos y recursos de las materias se encuentran en la plataforma Moodle. En esta modalidad, los docentes y estudiantes no tienen que encontrarse al mismo tiempo o en el mismo lugar, pueden cursar la carrera completa y cubrir el mapa curricular a través de la plataforma. Incluso procesos como el servicio social, la acreditación de idiomas y los trámites de titulación en su mayoría se realizan a distancia. Uno de los espacios en los que docentes y estudiantes suelen

encontrarse son las asesorías en línea, generalmente realizados por medio de alguna herramienta tecnológica auxiliar para videoconferencia. Es este uno de los pocos espacios en los que se puede observar la expresión oral y directa entre estudiantes y docente.

2. Uso de recursos tecnológicos.- El distanciamiento hace que los agentes se apoyen en los medios virtuales para desarrollar sus actividades. El medio tecnológico por excelencia es la plataforma Moodle, pero los docentes hacen uso también de otras herramientas externas para el desarrollo de su labor. Como señala Chaves (2017) es importante y necesaria una planeación inicial al incorporar los contenidos a la plataforma; sin embargo, se hace más complicada la realización de modificaciones a los contenidos y las planeaciones. El uso de estos recursos también hace que las retroalimentaciones no sean tan inmediatas y que se requiera de un desarrollo mayor de habilidades de comunicación escrita por parte de los agentes.

3. Cambios en el papel de los estudiantes.- Se requiere un papel más activo de parte del estudiante, de él dependen los tiempos y espacios de dedicación al estudio y la comunicación con otros agentes educativos. El cambio en el tipo de aprendizaje requerido hace que los estudiantes adquieran otras habilidades y actitudes.

4. Aprendizaje independiente, flexible y autónomo.- La flexibilidad en tiempos y espacios hace necesario el desarrollo de otro tipo de aprendizaje, que depende más del ejercicio del estudiante para manejar los tiempos de dedicación al estudio.

5. Autonomía y autorregulación.- El tipo de aprendizaje mencionado hace que el estudiante deba organizar sus propios tiempos y responsabilidades para atender los requerimientos escolares, a la par de todas las actividades que realiza de distintas índoles (familiares, laborales, personales, etcétera) y cumplir así con las exigencias académicas y escolares.

6. Organización de apoyo y tutoría.- El docente organiza al inicio del semestre una planeación en la que incluye un calendario para la entrega de las actividades de aprendizaje. En ella puede incluir también los horarios de atención sincrónica y asincrónica que destinará al grupo. Suele llevar a cabo sesiones o encuentros virtuales en los que ofrece asesoría a los estudiantes y en las que da espacio a distintas dudas y aspectos (de índole académica, administrativa, institucional, tecnológica e incluso personal).

7. Interacción y comunicación.- Basada principalmente en el uso de herramientas tecnológicas la comunicación entre agentes educativos se desarrolla de manera generalmente asincrónica. Los encuentros virtuales pueden servir para la comunicación directa, pero suelen ser acordados entre el docente y los estudiantes. La interacción y comunicación se realiza en buena medida de forma escrita.

8. Cobertura y comunicación masiva.- El número de estudiantes que se inscriben en la modalidad a distancia ha ido en aumento, especialmente en los primeros semestres. Esto ha hecho que el número de alumnos en cada uno de los grupos también aumente. La comunicación por parte de los docentes, además de ser multidireccional debe ser masiva. El docente se ve enfrentado a mediar y mezclar la comunicación individual con la masiva en la respuesta a los comentarios y dudas que recibe por medio de mensajes, correos y chat.

9. Recursos educativos adecuados.- El distanciamiento y la planeación anticipada hacen necesario que se encuentren desarrollados con adelanto los recursos educativos adecuados. Los contenidos y las actividades de aprendizaje, así como algunas referencias se encuentran en la plataforma. El desarrollo de las asignaturas se apoya con las antologías elaboradas y distribuidas por la división en la facultad. Es necesario mencionar que este tipo de materiales requieren una planeación, revisión y actualización constante que no siempre se logra.

## **b) Características de los docentes en el SUAyED**

En lo referente a las características generales de la planta docente de la carrera de Pedagogía del SUAyED, se pueden mencionar aspectos como la edad, el sexo, nivel máximo de formación académica, formación disciplinar, años de antigüedad docente en general y en el SUAyED. De acuerdo con la literatura, especialmente en los trabajos de Rojas (1998), Vera (2005) y Rojas y Navarrete (2019b), pueden encontrarse algunos rasgos que permanecen y otros que cambian o se continúan, respecto de las características de dicha población. Entre las permanencias se observa la cuestión del sexo de la población docente. Se ha encontrado en investigaciones previas, así como en la muestra conformada para este estudio, una preminencia del sexo femenino entre los docentes (alrededor del 75%). Lo anterior puede explicarse en parte por una identificación de dicha disciplina con lo femenino (Rojas, 1998). En lo referente a la edad, se observa una continuidad con la

obtenida en estudios anteriores. La edad promedio obtenida en la muestra para esta investigación fue de 47 años, ubicada en el grupo entre los 45 y los 54 años; mientras Rojas (1998) obtuvo en sus tres periodos 29, 33 y 42 años respectivamente, Vera (2005) obtuvo un promedio de edad entre los 36 y los 45 años y Rojas y Navarrete (2019b) obtuvieron como promedio 46 años. En este sentido, la línea de edad mantiene una continuidad. Por otro lado, entre las divergencias se puede mencionar el último grado de estudios. En este sentido, de acuerdo con Rojas (1998), Vera (2005) y Rojas y Navarrete (2019b) el grado que predominaba entre la población docente era el de licenciatura. La muestra obtenida en este trabajo indica un crecimiento de la frecuencia del grado de maestría (45%).

Es prudente mencionar que, aunque la encuesta fue dirigida a profesores en la modalidad a distancia, se encontraron algunos casos de profesores que participan en otras (abierta y presencial, 32%). Este dato, vinculado con el de la antigüedad de los profesores, indica que estos docentes tienen experiencia previa en otras modalidades o instituciones. El promedio de años de antigüedad docente en general obtenido fue de 17, mientras que el promedio de antigüedad en SUAyED fue de 11 años.

De un universo esperado de aproximadamente 92 profesores, para la muestra se obtuvieron las respuestas de 42 docentes, lo que conformaría un 46% de la planta docente. El grado académico predominante encontrado entre los docentes es el de maestría (45%). La planta académica fue predominantemente femenina (79%). La edad promedio encontrada entre los profesores de la muestra fue de 47 años. Los docentes presentan en promedio 17 años de experiencia docente, aunque en referencia a la experiencia en SUAyED manifiestan en promedio 11 años.

En lo que respecta a la formación de los docentes en el nivel de licenciatura, hay un predominio de la UNAM como institución formadora. El 70% de la muestra afirmó haber estudiado la licenciatura en la misma casa de estudios. Destaca la formación en el área IV (correspondiente a Humanidades y Artes), con una presencia considerable de la carrera en Pedagogía. Dicha presencia como institución formadora se ve reducida para el caso de las maestrías y más aún para el de doctorado. El 93% de los docentes afirmó contar con formación para la docencia y el 100% aceptó contar con formación en docencia con manejo de TIC. En este rubro la UNAM (en especial la CUAIEED, antes CUAED) se mantuvo como la institución formadora por excelencia, siendo los cursos los más recurrentes. La

razón principal para su búsqueda fue la actualización académica y entre las dificultades se encontró como principal la limitación de tiempo disponible. Entre las razones principales para buscar esta formación, se encontraron la actualización académica y el interés de superación personal. Por otro lado, en lo referente al manejo de idiomas, la mayoría de los profesores aceptó manejar una o dos lenguas extranjeras, principalmente inglés y francés.

### **c) Naturaleza de las actividades docentes en el SUAyED**

Las actividades docentes realizadas por los profesores del SUAyED se dividen en dos grupos, el primero conformado por las actividades que realizan dentro del aula virtual y que tienen que ver con el desarrollo de la asignatura y el segundo con actividades que se realizan generalmente fuera de la plataforma. Las actividades que los docentes reportaron con mayor frecuencia desarrollar de manera diaria fueron: la retroalimentación de actividades de aprendizaje, la calificación de las mismas, la atención individual asincrónica y la asesoría en línea. Las actividades que los docentes reportaron realizar de manera semanal fueron atención grupal síncrona y la atención individual síncrona. Los docentes reportaron realizar con mayor frecuencia de manera semestral, la evaluación del curso y la planeación. Las actividades que los docentes respondieron realizar principalmente por tratarse de un requerimiento de la plataforma fueron los foros de discusión y la calificación de actividades de aprendizaje, la retroalimentación de dichas actividades y la evaluación del curso. Por iniciativa propia destacan la búsqueda, selección y/o diseño de recursos adicionales para los estudiantes, la elaboración y uso de rúbricas o listas de cotejo y la planeación.

Entre las actividades docentes, realizadas fuera del grupo o aula virtual, destacan la participación como sinodales en trabajos de titulación, la participación en reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios y la asesoría de trabajos de titulación; aunque estas actividades se reportaron como realizadas de manera ocasional. Los docentes respondieron realizar una vez al semestre las siguientes actividades: participación en exámenes extraordinarios, la elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje y la elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación. Los docentes reportaron asistir a cursos de capacitación y actualización académica de manera anual u ocasional. Entre las actividades que los docentes realizan generalmente por ser una solicitud de la coordinación

o jefatura destacan la participación en exámenes extraordinarios, la participación en reuniones para la reestructuración del plan de estudios y la actualización de asignaturas en la plataforma Moodle. Por iniciativa propia, los docentes reportaron llevar a cabo la asistencia a cursos de capacitación y actualización docente, la asistencia a foros y coloquios, la difusión y divulgación científica y académica y la elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación. Entre las actividades realizadas principalmente a solicitud del estudiante destacaron la asesoría de trabajos de titulación y la participación en exámenes extraordinarios. Entre las actividades que los docentes informaron no realizar con frecuencia están la dirección de y colaboración en proyectos de investigación 64%, así como la organización de eventos académicos.

#### **d) Uso de tecnologías entre los docentes**

El lugar desde el cual los profesores del SUAyED reportan trabajar de manera más frecuente es el domicilio particular. El equipo que se encontró como más utilizado fue la laptop en primer lugar y la computadora de escritorio en segundo. El número de horas diarias que en promedio dedican al trabajo en plataforma va de 1 a 4 horas; sin embargo, informan dedicar además un promedio que puede ir desde 1 hasta 6 horas a realizar trabajo con otras herramientas en la Internet.

Las herramientas de la plataforma más utilizadas son el chat, el mensajero, la tarea, el envío de archivo, el listado de participantes y el texto en línea. Los programas electrónicos más utilizados por los profesores son los procesadores de texto, los foros y las revistas especializadas en línea. Los recursos tecnológicos más usados son los asociados como soporte del saber. El desarrollo de contenidos es una de las razones principales por las que los docentes utilizan otras herramientas electrónicas. Entre las razones que argumentan para el uso de las herramientas mencionadas están la facilidad de acceso y la versatilidad de su aplicación.

Acerca del impacto de las TIC en el desempeño docente, el 90% de los profesores manifestó que dichos recursos agilizan siempre o casi siempre el desarrollo de su práctica. Más del 90% admitió que fortalece el desempeño profesional. Los profesores opinaron que las TIC favorecen siempre o casi siempre la comunicación y la interacción entre alumnos, y entre alumno y profesor. El 83% de la muestra manifestó que la presencia de estas

herramientas potencia siempre o casi siempre el desempeño del estudiante. El 86% estima que la presencia de las TIC contribuye a compensar y superar limitaciones institucionales. De igual manera afirman que siempre o casi siempre tienen un impacto favorable en la generación de entornos de aprendizaje autónomos y responsables y que establecen redes de interacción académica.

Entre las limitaciones institucionales destacan los problemas de conexión a la Internet y la no disponibilidad de equipo de cómputo. El 81% de los profesores reconoce como indispensable la incorporación de las TIC en la formación universitaria.

#### **e) Perfil del docente promedio del SUAyED-FFyL de la UNAM**

Si fuera necesario mostrar una fotografía o perfil del docente promedio del SUAyED de la carrera de Pedagogía a distancia, se podría pensar en una docente mujer, dentro del grupo de 45 a 54 años de edad, con una experiencia en SUAyED de 10 años y una de 15 en promedio en su experiencia docente en general, que ostenta un grado de maestría. Su formación se centra en disciplinas del área IV y su licenciatura fue cursada en la UNAM. Cuenta de forma casi segura con formación en docencia en general, pero seguramente cuenta con formación en docencia con uso de TIC. Esta última formación está constituida por uno o más cursos impartidos por la CUAIEED y la considera necesaria para su actualización académica, aunque el tiempo disponible puede ser una limitante.

La mayor parte del tiempo trabaja desde su hogar, desde una laptop, utilizando un servicio de Internet que paga ella misma. Dedicar en promedio diariamente entre 1 y 4 horas de trabajo en plataforma y de 1 a 2 en la consulta de otras herramientas en Internet que considera como apoyo para su labor docente. Además de atender la planeación, retroalimentación, comunicación, asesoría y evaluación con los estudiantes por medio de la plataforma, realiza algunas asesorías y tutorías individuales y/o grupales por diversos medios de comunicación virtuales. Participa en otras actividades docentes como la realización de exámenes extraordinarios, la sinodalía en trabajos de titulación, en ocasiones la asesoría de trabajos de titulación; generalmente una vez al año participa en cursos de actualización o por iniciativa propia asiste a foros y a cursos de capacitación. Participa en otras actividades de manera extraordinaria cuando la institución lo solicita como la actualización de asignaturas en la plataforma, la elaboración de instrumentos de evaluación

y reuniones docentes para la reestructuración del plan de estudios; sin embargo, estas participaciones son ocasionales y coinciden generalmente con las solicitudes de la coordinación o de la jefatura. Es poco común que participen en proyectos de investigación, en procesos de divulgación científica y menos aún que coordine proyectos de investigación dentro de la facultad y de la misma Universidad.

## **V.2 Segunda vertiente de análisis, la dimensión institucional como determinante de la práctica docente en el SUAyED**

Las formas o modos de participación de los docentes pueden incluir desde planear, enseñar, disponer, castigar, ordenar, hasta investigar, observar, medir, publicar entre otras acciones. El proceso educativo está conformado por distintos elementos, entre los que sobresalen: los agentes, sus formas de participación, sus representaciones, creencias y fines, el medio en el que se desenvuelven y los recursos utilizados para lograr los fines (Valladares y Olivé, 2015). Entre los agentes se ubican los estudiantes, docentes, la institución, los contenidos curriculares, recursos y guías, planes y programas de estudio; no obstante, el papel del docente cobra especial importancia al constituir el primer intermediario, el primer contacto del estudiante con la institución, con la disciplina, los contenidos temáticos, la plataforma y los recursos de aprendizaje; su papel continúa siendo vital en el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno. Siendo el primer contacto, es un agente que se ve obligado a mediar entre los diversos elementos, a fin de facilitar el proceso de aprendizaje para el alumno, así como la comunicación e interacción entre los distintos agentes. Aunque la presente investigación se centra en el desarrollo y entendimiento de la práctica docente, ofrece nociones en torno de las interacciones entre los docentes y el resto de los agentes.

Cabe mencionar que, dadas las características del instrumento empleado, pueden observarse las dimensiones presentes en determinado momento; el desarrollo de dichas dimensiones en periodos de tiempo mayores y sus procesos exige un estudio más detallado y de largo aliento que se planteará para futuras oportunidades. Con el fin de observar ¿qué hay más allá del uso de las TIC en la práctica docente?, se incluyeron en el cuestionario actividades que no fueran realizadas directamente en la plataforma. De las dimensiones docentes (personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral), en el

cuestionario se observan de manera más clara la dimensión didáctica, interpersonal, personal e institucional. De manera indirecta se observan también la social y valoral. La dimensión didáctica, por ejemplo, puede observarse en el uso que los docentes hacen de ciertas herramientas tecnológicas dentro y fuera de la plataforma. Resulta especialmente interesante observar cómo se refleja la dimensión institucional. A través de esta el docente entra en contacto con los saberes requeridos por el oficio, las costumbres y tradiciones, así como las reglas de la cultura magisterial. Se puede agregar que no se trata solo de entender las reglas y tradiciones del gremio en general, sino también de la institución en particular. Las dimensiones personal e interpersonal se pueden observar en los aspectos relacionados con las actividades docentes realizadas en colaboración con otros agentes educativos, el trabajo colaborativo y el fomento de la comunicación entre agentes.

La dimensión valoral por su parte se consideró en las preguntas que tienen que ver con la apreciación de los docentes en torno del uso de las TIC y si fomentan el desarrollo del estudiante, su desempeño profesional, la práctica docente y el desarrollo de entornos de aprendizaje autónomos y responsables. Se realizaron acercamientos al aspecto social con preguntas en torno de la formación docente, su condición laboral y algunos usos de las TIC.

#### **a) Presencia de la dimensión institucional en el SUAyED**

En el caso del SUAyED el currículo está determinado por la institución, puede observarse en la página de la CUAIEED, se encuentra reflejado y distribuido en la plataforma, en el programa de la asignatura y las actividades que se encuentran soportados en la misma, el docente debe apearse a ellas y mediar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, de cierta manera, el currículo se encuentra fijo, de manera automatizada con la ayuda de las tecnologías; el docente fungirá como mediador en la apropiación de aprendizajes por parte de los estudiantes y su acercamiento a los recursos.

La labor docente entonces se encuentra condicionada por la plataforma, puesto que en ella se encuentran los contenidos y temas a tratar para cada asignatura, así como las tareas y actividades que los estudiantes deben entregar y las referencias a los recursos a revisar. Se trata del conjunto de actividades que los estudiantes deben entregar y los docentes calificar. Puede decirse que la plataforma es el reflejo más visible de la propuesta institucional y curricular. Luego entonces, la libre acción del docente se encuentra

determinada por la institución. En las preguntas referentes a las razones por las que los docentes realizan o no algunas tareas, es interesante encontrar gran parte de afirmaciones en torno de ser llevadas a cabo por tratarse de un requerimiento de la plataforma y/o por solicitud de la jefatura o coordinación; algunas de ellas fueron la participación en exámenes extraordinarios, la participación en sínodos de trabajos de titulación, la participación en el programa institucional de tutorías, la participación en reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios o para la modificación y actualización de asignaturas en plataforma, y en algunas ocasiones la elaboración de instrumentos para criterios de evaluación.

Aunque gran parte del trabajo docente y de las actividades que los profesores del SUAyED realizan de manera diaria están enmarcadas por la plataforma y otros elementos digitales, hay un conjunto de actividades que realizan dentro de su práctica, cuyo desarrollo no depende completa o inicialmente del uso de las tecnologías. Es decir, para el desarrollo de actividades como los exámenes extraordinarios, titulación, actualización, etcétera, no es absolutamente necesario conocer a fondo las posibilidades de las herramientas tecnológicas; pues se trata de actividades que los profesores pueden o han logrado en momentos realizar fuera del aula virtual. Los extraordinarios por ejemplo a partir del año 2020 comenzaron a realizarse en una versión antigua de la plataforma Moodle, sin embargo, años antes los docentes podían realizar los extraordinarios en acuerdo con sus estudiantes por medio del correo electrónico.

En el caso de la licenciatura en cuestión, la libertad de los docentes frente a los contenidos de la plataforma es escasa, por lo que se puede pensar más en una presencia dominante de los contenidos reflejados en esta o de la institución en la plataforma, que de parte de los docentes; lo que impacta a su vez el desarrollo de la modalidad, la presentación de contenidos y los aprendizajes adquiridos.

De los resultados obtenidos en el cuestionario, se aprecia cierta confusión en la realización de algunas actividades por parte de los docentes, por ejemplo, las respuestas obtenidas en cuanto a la participación en exámenes extraordinarios, reflejó que algunos docentes consideran estos exámenes como realizados una vez al semestre, y otros como dos

veces en el mismo periodo.<sup>14</sup> Lo anterior sugiere un desconocimiento parcial de los ciclos que hay por semestre o un desconocimiento de su posible o no participación en los mismos. Por otro lado, la frecuencia obtenida en las respuestas a la pregunta sobre la participación en el programa de tutorías, sugiere un desconocimiento en general de la existencia y funcionamiento de dicho programa en la división.<sup>15</sup> También sugiere una posible confusión entre el programa institucional de tutorías y la tutoría y/o asesoría como parte de las funciones del docente en estas modalidades.

Por otro lado, pero también en relación con la dimensión institucional, en lo relativo a las condiciones contractuales de estabilidad laboral, el análisis de la muestra estudiada para la presente investigación coincide con lo planteado por Rojas y Navarrete (2019b), respecto de que existe entre las condiciones contractuales de los docentes una relativa permanencia y una constante movilidad en la planta académica; puesto que la mayor parte de los docentes se encuentran contratados como “de asignatura”, es decir por horas o por grupo.

Es posible además que la presencia de la institución no sea tan clara para los docentes mismos. Por ejemplo, en las preguntas 16 y 18 se cuestionó sobre el motivo por el cual realizan o no algunas actividades; se planteó por separado la opción de ser una solicitud de la jefatura o ser una solicitud de la plataforma, cuando en realidad al ser afirmativa esta última, se implicaría la presencia de la primera. A pesar de esta relación, algunas de las respuestas entre una y otra motivación fueron distantes en proporción.

En el caso del SUAyED, las evaluaciones al desempeño docente no están relacionadas directamente con los resultados obtenidos por sus alumnos, pero sí hay una evaluación que la institución hace del docente de forma periódica. Aunque su evaluación no dependa de los estudiantes o corra a cargo de supervisores como en la educación básica,

---

<sup>14</sup> En la página de la Facultad, se explica que hay dos periodos de inscripción de extraordinarios a lo largo del semestre, los EA que se realizan a mediados del mismo y los EB ya cerca del final del semestre. (<http://colegiodefilosofia.filos.unam.mx/inicio/estudiantes/informacion-academica/#:~:text=Existen%20dos%20periodos%20de%20inscripci%C3%B3n,la%20de%20los%20ex%C3%A1menes%20ordinarios.>)

<sup>15</sup> En el SIT-UNAM, se asigna la tutoría de algunos estudiantes a ciertos profesores del SUAyED. El tutor debe dar seguimiento a las diversas dudas y cuestiones en relación con el avance académico de sus tutorados. La tutoría se realiza generalmente por medios electrónicos, puede ser individual o grupal, en subgrupos o entre pares, sincrónica o asincrónica.

también hay métodos de medición para asignar a los docentes premios y castigos de acuerdo con la ejecución de su labor. Todos los docentes (de carrera y de asignatura) deben presentar un informe anual con características específicas para cada categoría y deben participar en algunos procesos como los exámenes extraordinarios y sínodos para titulación. Por otro lado, si así lo desean pueden participar también en el programa de estímulos correspondiente a su categoría contractual.

#### **b) Ámbitos de acción de los docentes en el SUAyED**

Con el uso de las tecnologías la labor docente se vio inevitablemente afectada, las habilidades y capacidades solicitadas a los profesores incrementaron. En estas modalidades el docente no solo es un mediador entre los contenidos de aprendizaje y el estudiante; la distancia espacial y la sincronicidad no exigida, incrementaron la necesidad de una mediación en múltiples direcciones y se diversificaron los medios para hacerlo.

En las MNP no se trata de preparar e impartir clase para compartir el conocimiento con los estudiantes. El distanciamiento espacial y temporal así como la incorporación de distintas herramientas digitales y tecnológicas han incrementado habilidades requeridas al docente. El papel de este, llamado originalmente (y por un buen tiempo) tutor y posteriormente asesor por la misma institución, consistía principalmente en gestionar los tiempos y mediar entre los contenidos plasmados en la plataforma y la actividad y aprendizaje de los estudiantes, así como realizar las evaluaciones, calificaciones y retroalimentaciones de las actividades de aprendizaje y finalmente del curso en su totalidad.

Entre los nuevos requerimientos destacan las tareas de diseñador de contenidos virtuales, diseñador de recursos didácticos (lo que incluye un conocimiento de las tecnologías más novedosas, así como sus posibilidades y usos en educación), el docente que se encuentra frente a grupo debe ser empático y poder orientar a sus estudiantes en dudas que van más allá de lo académico, como por ejemplo, dudas en torno del desempeño laboral de la disciplina, dudas administrativas, tecnológicas, recursos de apoyo (personales, psicológicos, económicos, etcétera), entre otras.

De acuerdo con García Aretio (2014) las labores del docente en estas modalidades incluyen los siguientes ámbitos: orientadora y social, académica/pedagógica, tecnológica, investigadora e innovadora, y administrativa/institucional. Por su parte, en el modelo

SUAyED (2013) se habla de una docencia distribuida en la que comparten responsabilidades los asesores, los tutores, los mentores y otros expertos profesionales. La labor principal del docente se concibe como una “actividad de enseñanza y aprendizaje dinámica, reflexiva y crítica” en la que el docente acompaña al estudiante para que “aprenda a aprender de manera autónoma, y estimular su crecimiento profesional y personal” (CUAED, 2013: 14). Para la realización de dicha labor el docente puede realizar acciones que incluyan: exposición de contenidos, discusión y análisis crítico, retroalimentación, complementación, apoyo y ayuda diferenciados, vincular la teoría y la práctica en diversos escenarios y acercar fuentes adicionales al alumno. Cabe mencionar que, retomando a García Aretio (2014) estas actividades pueden ser realizadas por distintos profesionales; pero hay ocasiones en que son absorbidas o encargadas a un mismo profesional. En el caso del SUAyED es frecuente que algunas de las tareas diversificadas recaigan de manera directa o indirecta en el docente que se encuentra frente al grupo.

De acuerdo con la encuesta realizada para la presente investigación, los docentes cumplen con las funciones mencionadas por García Aretio (2014) en distintos espacios o por diversos medios. La función orientadora y social se puede desarrollar en la atención sincrónica y asincrónica, ya sea individual o grupal, en diversas manifestaciones. La académica/pedagógica se desarrolla en la evaluación y retroalimentación de actividades de aprendizaje, el acercamiento a los estudiantes de recursos de aprendizaje complementarios y herramientas que les ayuden a realizar sus tareas, así como en la explicación detallada de los contenidos de aprendizaje. La función tecnológica permea todos los aspectos de su práctica, se encuentra en todas las formas de comunicación e interacción entre docente y estudiante. Esta se encuentra inmersa en todas las actividades consideradas dentro de las dos facetas de la práctica docente. La administrativa/institucional está reflejada en acciones como la solución de dudas administrativas a los estudiantes (procesos de inscripción, cambios de grupo, obtención de constancias y comprobantes de inscripción, certificados, realización de exámenes extraordinarios, historial académico, procesos de titulación entre otros). La investigadora e innovadora se realiza con la participación de los docentes en proyectos de investigación, en procesos de difusión y divulgación e incluso en los cursos de capacitación y actualización.

De los ámbitos mencionados, el investigador/innovador es quizás el que los docentes en cuestión desatienden un poco o no consideran tan importante dentro de sus actividades. Al preguntarles en el cuestionario sobre el aspecto de la investigación, ya fuera participación en proyectos de investigación o dirección de los mismos, fueron estas las opciones que recibieron la mayor cantidad de respuestas en torno de “no se realiza”. Es posible que la presencia institucional sea significativa también en las actividades no realizadas por los profesores, pues si esta no fomenta o premia la investigación entre los docentes, será una tarea no prioritaria o poco llamativa para ellos, y dadas las características contractuales de la mayor parte de los docentes (como profesor de asignatura), esta actividad no representa ventajas palpables para el docente.

### **c) Diversificación de actividades en la práctica docente del SUAyED**

Las tendencias en educación demandan un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos en el contacto con el conocimiento; pero también demandan un maestro que acompañe a sus alumnos en su formación como ciudadanos y como personas. El docente es un mediador en el proceso pedagógico, es un agente entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje, los recursos y los estudiantes. Con la apropiación de las TIC, el proceso de mediación se diversifica y multiplica al ampliarse la oferta de medios disponibles y al cambiar la noción espacial y temporal que dichas modalidades permiten. Se espera del docente el manejo de contenidos, que tenga las bases de psicopedagogía, que maneje el marco curricular, así como el uso de TIC, y que cuente con estrategias de aprendizaje y evaluación necesarias.

#### **\* El uso de las TIC en la práctica docente de los profesores del SUAyED**

Se ha mencionado que la mayor parte de la labor de los docentes del SUAyED se desarrolla dentro de la plataforma y/o con el uso de herramientas tecnológicas. Conocer y medir las habilidades y capacidades de los docentes en el uso de las TIC para el desarrollo de su práctica, implica conocer solo una parte de la misma. El conocimiento exclusivo del uso que los profesores hacen de las tecnologías puede resultar en un conocimiento parcial del desarrollo de su práctica; no obstante, es un aspecto útil institucionalmente, pues permitiría hacer propuestas de recursos y ofrecerlos a los profesores, así como idear

opciones de formación complementaria para ellos. En materia de evaluación cuantitativa, suele ser más sencillo evaluar el manejo que tienen los profesores respecto de ciertas aplicaciones y herramientas, que hacerlo respecto de su concepción pedagógica y el apoyo a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; este campo constituye entonces un área de oportunidad para la formación docente continua.

En lo referente al uso de las tecnologías por parte de los docentes, se puede iniciar conociendo el lugar donde reportan trabajar de manera frecuente, este resultó ser el domicilio particular, utilizando de forma más usual una laptop, seguida del uso de una computadora de escritorio. El recurso por excelencia es la plataforma Moodle de la CUAIEED; pero utiliza también otras herramientas de la Internet en apoyo a su labor.

De la variedad de herramientas que ofrece la plataforma CUAIEED las reportadas como más utilizadas por los docentes del SUAyED-FFyL son: el foro (42 menciones), envío de archivo (41), listado de participantes (41), el chat (39), tarea (38), el mensajero (37), el calificador (37) y el calendario (37). Cabe mencionar que hay una variación notable entre las herramientas utilizadas con mayor frecuencia, mencionadas anteriormente, y otras con distinta periodicidad (mensual, por unidad y semestral).

Considerando que la frecuencia mensual y por unidad suelen coincidir, es necesario mencionar que la frecuencia encontrada con mayor repetición fue la semanal encontrando un registro de 258 menciones en el uso de herramientas proporcionadas por la plataforma, seguida de la semestral con una frecuencia de 115 menciones. En la periodicidad mensual o por unidad, las herramientas más utilizadas fueron el foro (15 menciones), el glosario y el blog (con 8 menciones cada uno). El cuestionario (con 6 menciones) y la página de contenido de la plataforma (con 6 menciones también).

Es notable el caso de la videoconferencia, cuya frecuencia mayor fue encontrada en una periodicidad semestral con 11 menciones; es decir que, para ese entonces (2019), la videoconferencia era realizada con una frecuencia predominantemente semestral. En esta misma periodicidad las herramientas más utilizadas fueron la wiki, la videoconferencia, la encuesta, el examen y el taller. Es necesario considerar que esta situación cambió con la contingencia sanitaria, pues cuando todas las modalidades se vieron obligadas a ir a medios virtuales, la misma UNAM ofreció otros servicios de videoconferencia como Zoom, Cisco Webex, Google Classroom y Meet. Estos servicios, aunque fueron motivados por el paso

de presencial a virtual, beneficiaron al personal del SUAyED ofreciendo más vías para llevar a cabo los encuentros virtuales con los estudiantes.

En lo que respecta a las funciones con las que se utilizan las herramientas de la plataforma Moodle es necesario mencionar que la usada con mayor frecuencia refiere a las actividades de aprendizaje con 199 menciones, seguida por las funciones de comunicación e interacción con 133 menciones y finalmente para la evaluación del aprendizaje con 116 menciones. Se vuelve a la afirmación de que la mayor parte de las herramientas utilizadas tienen una frecuencia semanal. Estas reflejan a su vez cuestiones relacionadas con el diseño de la plataforma, el diseño instruccional, el contenido temático, el programa y el plan de estudios planteado por la institución. No reflejan solo al docente sino el contexto tecnológico en el que él inicia su práctica.

En cuanto a las herramientas de la Internet externas a las de la plataforma que se utilizan con mayor frecuencia, el resultado es el siguiente. Las herramientas más utilizadas son el procesador de texto (81 menciones), los foros (67 menciones), las revistas especializadas en línea (67 menciones), páginas web generales (63 menciones), los portales institucionales (57 menciones) y el correo electrónico (55 menciones); a las que les siguen el chat, las hojas de cálculo y los programas de presentación gráfica, y en menor medida las presentaciones gráficas en Power Point, la Wiki, los repositorios y la videoconferencia entre otras herramientas electrónicas.

De acuerdo con la distribución indicada en el capítulo tres para la clasificación de las herramientas tecnológicas de acuerdo con su uso, la distribución de información obtenida se encuentra de la siguiente manera: Bloque 1, 549 menciones; Bloque 2, 446 menciones y Bloque 3, 297 menciones. Se recuerda que el bloque 1 hace referencia a las herramientas que sirven de soporte para llevar el saber (recursos de aprendizaje), el bloque 2 hace referencia a su uso como soporte de aprendizaje (evidencias y realización de actividades) y el bloque 3 como herramientas de apoyo a la enseñanza y a la comunicación (videoconferencias).

Con respecto al uso, finalidad o utilidad que los docentes otorgan a las herramientas externas ubicadas en la red se encontró con mayor frecuencia la función de desarrollo de contenidos (283 menciones), seguida por la resolución de actividades (251), como fuentes de consulta (249), para la realización de asesorías (215), para la calificación y

retroalimentación de actividades de aprendizaje (191) y finalmente para la evaluación del curso (103 menciones).

Es necesario mencionar que se habla por separado de las herramientas de la plataforma más utilizadas por los docentes y de las razones o funciones por las cuales argumentan utilizarlas. Esto no quiere decir que cada una de las herramientas se empleen para las funciones mencionadas como mayoritarias; para ello habría que hacer una descripción más detallada de los resultados de la encuesta por herramienta. En este espacio no es posible hacer una descripción así, por lo que se trata de un trabajo que se reserva para otro momento.

#### **\* Apreciaciones docentes acerca de las TIC en educación superior**

La información obtenida respecto de las apreciaciones de los docentes sobre la presencia de las tecnologías en educación superior se concentra en cuatro sentidos: el primero sobre cómo se considera la incorporación de las TIC para la formación universitaria, el segundo acerca de las razones por las cuales eligen las herramientas virtuales utilizadas, el tercero acerca de las limitaciones que enfrentan de manera habitual para integrarlas en el desarrollo de su práctica y el cuarto en razón del impacto que tienen estas herramientas en el trabajo entre los agentes educativos.

En el primer sentido se preguntó a los docentes cómo consideraban la incorporación de las TIC para la formación universitaria; el 81% la consideró como indispensable; mientras el 19% como algo recomendable, pero no indispensable.

En el segundo sentido los docentes consideraron como razones principales para utilizar una herramienta virtual u otra las siguientes: su facilidad de acceso (31 menciones), la versatilidad de su aplicación (16), su uso obligatorio (15), la creatividad para su diseño y utilización (13); razones a las que le siguieron en menor proporción el conocimiento sobre su aplicación y la facilidad en su configuración.

En el tercer sentido se obtuvo información respecto de las limitaciones que los docentes enfrentan de manera habitual al integrar las TIC en el desarrollo de su práctica docente. En este ámbito la limitación encontrada con mayor frecuencia fueron los problemas de conexión a la Internet (29 menciones), seguido de la falta de disponibilidad de un equipo de cómputo (15) y de la falta de disponibilidad del software requerido (14).

En el cuarto sentido se puede mencionar que el 90% de los docentes considera que la integración de las TIC siempre o casi siempre, agiliza el desarrollo de la práctica docente, el 93% considera que fortalece el desempeño profesional, el 95% que mejora la comunicación entre el asesor y los alumnos, el 84% que mejora la comunicación entre los alumnos, el 83% que potencia el desempeño de los estudiantes, el 86% que contribuye a superar condiciones limitantes para la formación académica, el 91% se inclina a favor de que genera entornos de aprendizaje autónomos y responsables y el 84% considera que su uso establece redes de interacción académica.

**\* La comunicación escrita, una habilidad necesaria para la mediación**

La tarea del profesor virtual es diferente a la del profesor presencial, no se trata del mismo tipo de trabajo. De acuerdo con Flores (2006) la mayor parte del tiempo, el docente lo dedica a un par de tareas que él llama “redacción epistolar” y “enseñanza holográfica”, aspectos que se observan entre los docentes del SUAyED. La primera de ellas se refiere a la forma cómo se comunica el docente con los estudiantes, que en una relación de uno a uno, esta representa una dedicación de tiempo mayor para los profesores que en presencial. En su estudio realizado en grupos de posgrado del Tecnológico de Monterrey, entre enero de 1999 y mayo de 2002, la redacción epistolar representó el 75% del tiempo de trabajo del profesor; mientras que para uno presencial representaba el 20% del tiempo.

La segunda actividad (“enseñanza holográfica”) consiste en que la enseñanza deja de ser una tarea individual, aunque tampoco es una labor de conjunto donde los profesores trabajen de manera colegiada o como equipo. La llama holográfica porque de acuerdo con el esquema de un holograma, cada parte tiene toda la información como para proyectar el conjunto, siendo el caso de los docentes. Por ende, de acuerdo con ella, los estudiantes tienen contacto con un profesor, pero pueden tenerlo (por la misma vía) con cualquier otro o con varios a la vez. Por otro lado, pueden presentar dudas que vayan más allá de lo académico (pertenecientes a otros campos como el administrativo, profesional, personal e individual) y que el docente sea capaz de solucionar u orientar.

En el SUAyED, una gran cantidad de las labores que el docente realiza se hacen de manera escrita. No solo la comunicación con el grupo y los estudiantes en el día a día, sino también en el intercambio de ideas y aprendizajes por medio de las instrucciones para

realizar las tareas y las retroalimentaciones a las mismas. Vera (2018) coincide en que es distinto el papel del docente en las modalidades presencial, abierta y a distancia, puesto que en línea “se le exige aún más la habilidad de comunicarse con precisión” (294). De entre las herramientas de la plataforma reportadas como más utilizadas de manera semanal (siendo esta la periodicidad más frecuente) destaca el uso del mensajero (con 31 menciones). El uso de esta herramienta resalta por un lado, la importancia que tiene la comunicación para la interacción entre estudiante y docente; y por el otro la necesidad de habilidades en comunicación escrita que se requiere de parte de los agentes. Se ha planteado que el docente es la figura que se encuentra en contacto directo con el grupo y que en este sentido se ve obligado a resolver dudas no solo académicas sino también administrativas, personales y de gestión, entre otras, en su mayoría de forma escrita; si no es capaz de resolverlas, deberá al menos saber hacia dónde dirigir al estudiante para buscar su solución o atención.

#### **\* Sobre formación y actualización docente**

Al tratarse de una carrera del área de humanidades, es en cierto modo imaginable que el área de formación de licenciatura de la gran mayoría de los docentes perteneciera al área IV, con una predominancia de la carrera de Pedagogía. Solo dos profesores hicieron la anotación de haber sido egresados del SUAyED. La institución formadora preponderante en el caso de la licenciatura fue la UNAM, presuntamente en modalidades presenciales. Por otro lado, esta presencia de la Universidad como institución formadora disminuye para la maestría y para el doctorado.

También se consideró importante diferenciar entre la formación para docencia en general recibida por los docentes y la docencia en MNP o con uso de TIC. En el primer caso, el 93% de los profesores afirmó tenerla, mientras para el segundo, la respuesta afirmativa se encontró en el 100%. Aunque la muestra obtenida presenta evidencia de que hay una oferta de formación previa en docencia con uso de TIC y experiencia suficiente entre los profesores del SUAyED; entre las preguntas sobre el interés de los docentes por integrarse a cursos de actualización se obtuvo una respuesta favorable, siendo la modalidad más elegida la no presencial, lo que evidencia que aunque hay una oferta institucional de formación que ha crecido y se ha enriquecido en las primeras dos décadas de este siglo y

que el 100% de los profesores afirma haber recibido algún tipo de dicha formación, se observa la necesidad de una oferta de formación constante y permanente, especialmente al considerar la velocidad con la que las tecnologías se renuevan y los cambios sociales y económicos del contexto. Cabe mencionar que se obtuvieron algunas respuestas a favor de las modalidades mixtas, pero estas respuestas fueron obtenidas antes de que ocurriera la contingencia sanitaria mundial, por lo que para 2021 es muy probable suponer que creciera la preferencia por la modalidad no presencial. También es necesario hacer notar que esta afirmación del 100% de profesores que han recibido alguna formación en docencia con uso de TIC puede responder a su vez, a la exigencia institucional de tomar al menos un curso de los impartidos por la CUAIEED, para lograr ingresar como docente en la mencionada división, en especial el de “Asesor en Línea”.

Schön (1998) resalta el papel de la burocracia en la escuela, incluyendo la exigencia de una profesionalización de sus miembros. De esta manera se justifica la necesidad de que institucionalmente se promueva la formación y constante actualización de su personal docente; lo que se observa en la amplia oferta de cursos y diplomados por parte de la mencionada CUAIEED (ver Anexo 4), a la que se suman los esfuerzos de la DGTIC, DGAPA, MADEMS Y DGOAE. Llama la atención que al preguntar a los docentes en torno de la frecuencia con la que asisten a cursos de capacitación o actualización, estos respondieron que lo hacían de manera anual u ocasional. No obstante, se debe mencionar que la mayor parte de los docentes se mostró dispuesto a participar en alguna forma de actualización en el uso de TIC (90%).

Entre las razones principales para realizar estudios en docencia con manejo de TIC por parte de los docentes destacan los de actualización académica, interés de superación personal y requisito laboral (45%, 33% y 21% respectivamente), lo que destaca la presencia e importancia de las dimensiones personal e institucional entre sus motivos. Por otro lado, entre las dificultades que encontraron para contar con dicha formación, destaca la limitación del tiempo disponible (40%) como un obstáculo, lo que enfatiza la dimensión personal en los procesos de formación continua. En este último aspecto llama la atención también que 20% de los docentes considerara dicha formación como algo innecesario para el desempeño profesional.

Aunado al hecho de que la necesidad de contar con opciones para una formación permanente fue uno de los aspectos que históricamente dio impulso a la educación en MNP, se puede afirmar que no es solo necesario para el inicio de estas modalidades, sino también para su permanencia.

### **V.3 Tercera vertiente de análisis, práctica docente en MNP como categoría de análisis**

Para efectos de la presente investigación, la práctica docente incluye dos facetas que pueden denominarse “resolución” y “creatividad”. La faceta de resolución incluye aquellas actividades de orden técnico que el docente resuelve en el aula y requieren de una participación directa para su cumplimiento. Muchas de las actividades incluidas en esta primera faceta están descritas y regidas por la normatividad, ya sea escrita o no. La segunda, se trata de una llamada creatividad en la que el docente es capaz de manejar situaciones extraordinarias, variadas y novedosas enfrentadas en el aula y en otras actividades académicas que le permiten resolver situaciones de aprendizaje con los estudiantes y el grupo a las que no se ha enfrentado anteriormente o que no se enfrenta con frecuencia; algunas de estas no están consideradas dentro de la normatividad o de la cotidianeidad conocida y permiten al docente llevar a cabo un proceso de reflexión que enriquezca su práctica futura.

En la primera faceta (resolución) se consideran las actividades que los docentes realizan de manera cotidiana, aquellas que el profesor realiza de manera más frecuente y que ha resuelto ya en numerosas ocasiones, aquellas a las podría pensarse que está “acostumbrado a resolver”. Se coincide con la parte técnica o mecánica propuesta por Carr (1999). En el cuestionario se pueden encontrar como las labores realizadas de manera diaria y que los docentes realizan por tratarse de un requerimiento de la plataforma o de la institución. Se habla de actividades como la planeación inicial del semestre, revisión de actividades de aprendizaje, retroalimentación y evaluación de las mismas y la valoración del curso. Estas actividades además de ser realizadas por los docentes de manera frecuente suelen constituir lo que Schön llamaría casos a los que el profesional se enfrenta y generalmente se encuentran contempladas en la normatividad y en la acción entendida no escrita (coincidiendo con Ferreiro, 2007, 2009). En estas actividades se incluye el uso de

las tecnologías enfocadas en las tareas mencionadas con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje para los estudiantes en una determinada asignatura.

En la segunda faceta se engloban todas aquellas situaciones nuevas a las que se enfrenta el docente, que desconoce inicialmente (al menos en la práctica) y que por ende no sabe cómo resolver de manera automática, se puede hablar de casos especiales que surgen en la práctica cotidiana. Estas situaciones se consideran en la acción en la variación de Schön (1998), en el sentido más activo de la práctica (Carr, 1999) y en la creación (Ferreiro, 2007, 2009) (ver Figura 51).

<b>Figura 51. Facetas de la práctica docente en MNP</b>		
<b>Autor</b>	<b>Faceta 1</b>	<b>Faceta 2</b>
Schön (1999)	Casos	Acción en la variación
Carr (1999)	Técnica	Activa
Ferreiro (2007, 2009)	Reiteración	Creación
Jiménez (2022)	Resolución	Creatividad
<b>Fuente:</b> Elaboración propia.		

Mediante la información recabada con el cuestionario, puede observarse que la segunda faceta se refleja en la participación en presentación de exámenes extraordinarios, en exámenes y procesos de titulación (ya sea como sinodal o como asesor), en la asistencia a cursos de capacitación, en eventos de difusión, procesos de actualización y superación académica, en proyectos de investigación y en la realización de la investigación en sí misma como una tarea docente.

Para ilustrar lo anterior, se realizaron dos tablas, la primera incluye las actividades realizadas dentro de la plataforma (ver Figura 52), y la segunda otras actividades docentes (ver Figura 53). Con la creación de estas tablas y su clasificación se pretende contribuir al conocimiento más detallado de la práctica docente en MNP y con ello apoyar la dinámica de su desarrollo.

<b>Figura 52. Clasificación de las actividades docentes realizadas en plataforma por faceta</b>		
<b>Faceta</b>	<b>Resolución</b>	<b>Creatividad</b>
Actividades en	Planeación	Planeación

Plataforma		Asesoría en línea
	Foro de discusión	Foro de discusión
	Foro de dudas	Foro de dudas
	Calificación de actividades de aprendizaje	
	Retroalimentación de actividades de aprendizaje	Retroalimentación de actividades de aprendizaje
	Evaluación del curso	
		Elaboración y uso de rúbricas o listas de cotejo
	Búsqueda, selección y/o diseño de recursos adicionales para los estudiantes	
<b>Fuente:</b> Elaboración propia.		

Para encontrar las actividades realizadas con mayor frecuencia se tomaron en cuenta las reportadas como realizadas de manera diaria y semanal. Aunque para considerar todas las actividades realizadas por los docentes se incluyó una frecuencia mensual o por unidad y una por semestre (por ser este el periodo escolar). Al agrupar las TIC que fueron reportadas como más utilizadas, estas se ubican entre actividades que se encuentran dentro la faceta de resolución.

Entre las actividades realizadas en plataforma o ligadas con la atención que se da al grupo, destaca la presencia de la asesoría en línea. Es importante esta actividad porque representa un posible acercamiento cara a cara con los estudiantes. Es en esta actividad donde el docente entra en contacto con ellos y se pueden ampliar contenidos, repasar recursos de aprendizaje, resolver dudas sobre las actividades a realizar, incluir la resolución de dudas de tipo administrativo. En este rubro se incluyó la atención individual y grupal, sincrónica o asincrónica; que algunos autores llaman tutoría (Rojas, 1998; Vera, 2005), y en la cual se observa cierta libertad por parte del docente para planear y dirigir las sesiones virtuales y la atención individual que tenga con sus estudiantes.

Se observó que la atención a los alumnos ya sea individual o grupal, síncrona o asincrónica, se realiza con una frecuencia predominantemente semanal. Hay algunos casos de atención a alumnos de manera mensual, pero muy pocos. Cabe mencionar que en el cuestionario se hace la diferencia entre la asesoría o tutoría individual y grupal, así como entre las síncrona y asíncrona; sin embargo, para agrupar las actividades más realizadas y establecer la división por facetas, dentro de la “asesoría en línea” se incluyen todas estas

variantes. En el cuestionario se reporta también por separado la atención de manera individual a la que algunos docentes respondieron de forma afirmativa; es posible que ellos relacionen o incluyan en esta atención individual en línea, algunas actividades como la solución de dudas, la comunicación e interacción con los estudiantes, la atención al mensajero y al correo electrónico.

Por otro lado, se realizó la misma clasificación para las otras actividades docentes, considerando en primer lugar las que suelen usarse para resolver casos cotidianos, y en segundo las que se usan para casos extraordinarios; pero también aquellas que pueden encontrarse de manera intermedia por ofrecer posibilidades para el desarrollo de ambas facetas<sup>16</sup> (ver Figura 53).

<b>Figura 53. Clasificación de otras actividades docentes por faceta</b>		
<b>Dimensión</b>	<b>Resolución</b>	<b>Creatividad</b>
Otras actividades	Exámenes extraordinarios	
	Programa de tutorías	Programa de tutorías (posibilidades)
	Asesoría de trabajos de titulación (posibilidades)	Asesoría de trabajos de titulación
	Sinodalía de trabajos de titulación	Sinodalía de trabajos de titulación (posibilidades)
		Asistencia a cursos de capacitación y actualización docente
		Asistencia a foros y coloquios
	Trabajo colegiado	Trabajo colegiado (posibilidades)
		Organización de eventos académicos
		Difusión y divulgación
	Planeación y rediseño de asignaturas	Planeación y rediseño de asignaturas (posibilidades)
		Elaboración y/o adaptación de materiales de estudio
	Elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje	Elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje

<sup>16</sup> En la figura 53 se incluyen las actividades originalmente en la faceta que corresponden, en aquellas donde se agregó la palabra “posibilidades”, significa que la naturaleza de la actividad se ubica inicialmente en la otra faceta, pero ofrece posibilidades de desarrollo para esta segunda.

	(posibilidades)	
		Elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación
		Colaboración en proyectos de investigación
		Dirección en proyectos de investigación
	Actualización de asignaturas en plataforma	Actualización de asignaturas en plataforma (posibilidades)
	Reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios	Reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios (posibilidades)
<b>Fuente:</b> Elaboración propia.		

En la figura 54 se puede observar que hay una mayor concentración de las acciones consideradas como resolución dentro de las actividades realizadas en plataforma, se contempla que es en esta esfera donde los docentes se enfrentan a los casos de manera más repetitiva, los conocen mejor y los resuelven de manera más automática. Se podría decir que es en este rubro donde resalta la experiencia o las habilidades del profesional (lo que Schön, 1998, reconoce con frases como “aprender haciendo”, “tener mucho ojo” y “pensar con los pies en el suelo”). En cambio, hay una mayor presencia de acciones consideradas dentro de la faceta de creatividad entre las actividades desarrolladas fuera de la plataforma, se contempla que es en estas actividades o acciones en las que el docente se enfrenta a situaciones variadas, que salen de la rutina de la cotidianidad y que le pueden exigir una reflexión sobre la acción para su solución. Estas últimas son actividades que, a su vez, permiten al docente una expresión mayor de lo que es ser un profesional, de su propio saber, así como de su personalidad, le permiten poner en práctica diversas capacidades para ofrecer soluciones y generar soluciones más creativas y originales.

**Figura 54. Clasificación de las actividades docentes por faceta**



Una vez indicadas las principales actividades que conforman ambas facetas de la práctica docente en MNP podría considerarse que la primera dimensión implica acciones más determinadas para el profesor mientras la segunda abre un espacio para la expresión de su reflexión, su creación, creatividad e ingenio. En este sentido se vincula con la idea del profesional reflexivo de Schön (1998) y con el segundo sentido de la noción de práctica docente de Carr (1999), así como con el aspecto de creación reconocido por Ferreiro (2007, 2009).

Es en la segunda faceta donde se abren más áreas de oportunidad para la práctica reflexiva de los docentes y se puede expresar el profesional reflexivo que llevan dentro. No obstante, regresando a la teoría, puede ser complejo que la institución misma fomente espacios para ello pues de acuerdo con Schön “las burocracias ordinarias tienden a ofrecer resistencia a los intentos de los profesionales al desplazamiento desde la pericia técnica a la práctica reflexiva” (1998: 287). De acuerdo con el mismo autor si los profesores se convirtieran en profesionales reflexivos, se sentirían obligados a criticar las reglas de gobierno de la escuela y “desafiarían la estructura de conocimiento impuesta” (1998: 292).

### **a) Tutoría, asesoría en línea y reflexión en la práctica en los docentes del SUAyED**

Se considera que las acciones de los profesores, los estudiantes y la institución (incluidos los programas de estudio, las estrategias didácticas y de evaluación como representaciones de esta última) pueden contribuir a comprender cómo se desarrolla la práctica docente en estas modalidades. Si se toma en cuenta que en la carrera en cuestión el plan de estudios, parte de la estrategia didáctica, el material didáctico, la evaluación de los aprendizajes y el registro y control escolar están reflejados en la plataforma; quedan en manos del docente solo parte de la estrategia didáctica, el apoyo de los medios electrónicos, la comunicación y la realización de la asesoría como expresiones principales.

En las MNP la elaboración de los materiales de estudio, así como la organización y realización de las asesorías son importantes para el desarrollo del aprendizaje independiente. Al inicio del SUAyED los materiales se conformaban de guías de estudio, programas y selecciones de lecturas, posteriormente se transformaron en antologías y en recursos electrónicos e incluso audiovisuales, como se menciona a continuación:

comprendían guías de estudio o programas analíticos y selección de lecturas. Después se incluyeron algunos materiales diferentes como la antología comentada entre otros y más adelante con el desarrollo de la Internet se empezó a utilizar ésta como apoyo del estudio independiente (Vera, 2018: 285).

Las guías de estudio orientan el trabajo académico de los estudiantes, se espera que puedan conducir su formación. Estas incluyen los contenidos del curso y la manera de trabajarlos, el elemento central de estas son las actividades de aprendizaje que pretenden que el alumno trabaje la información adquirida y aprendida por medio de las lecturas.<sup>17</sup>

Otra parte importante para llevar a cabo el aprendizaje independiente y que es una herramienta que queda en manos del docente es la tutoría. De acuerdo con Vera (2018) son pocos los estudiantes que realizan de manera exitosa sus estudios siguiendo solo los materiales de estudio, “la mayoría busca la asesoría del tutor, quién les proporciona herramientas de trabajo para continuar su estudio independiente” (292). De igual manera afirma que la tutoría funciona como medio alterno cuando los materiales no garantizan el aprendizaje, asevera que “cuando los materiales de estudio no garantizan un aprendizaje

---

<sup>17</sup> Respecto de la naturaleza de las actividades de aprendizaje, que en la modalidad a distancia se encuentran también en la plataforma, cabe mencionar que desde su inicio se ha buscado que se diseñen con características específicas, se ha buscado que las actividades sean problematizadoras.

significativo, se requiere la tutoría y ésta se vuelve el centro de la formación, así como el rol del catedrático” (296).

Para realizar el estudio independiente de manera exitosa en esta modalidad, se requiere de mucha disciplina por parte de los estudiantes; es importante la organización y la autorregulación, deben aprender a fijarse metas, a establecer horarios para realizar lecturas y resolver tareas y actividades de aprendizaje. Aquellos que logran asistir a las tutorías y participar en las actividades grupales tienen la oportunidad de compartir sus ideas y aprendizajes, verificar avances, escuchar otras experiencias y llevar a cabo una construcción social del conocimiento. Por otro lado, para la realización del estudio independiente y autónomo, en el SUAyED, los materiales de estudio son indispensables ya sean impresos o en línea. La tutoría “es un complemento importante pues, por la formación en los niveles anteriores, muchos alumnos carecen de habilidades autodidactas” (Vera, 2018: 296).

## Conclusiones

Las MNP han representado una solución para diversas necesidades educativas, sociales, políticas y culturales, entre las que se pueden mencionar: la creciente demanda de educación superior, una mayor y diversa demanda de más profesionistas por parte de los empleadores, la demanda de profesionalización por algunos trabajadores, una mayor diversidad de estudiantes, la necesidad de formación continua a lo largo de la vida, la búsqueda de una mayor equidad en educación, entre otras. Por otro lado, la realidad actual ha presentado situaciones donde la necesidad de la no presencialidad se hace cada vez más patente, por lo que cobra importancia el estudio de modalidades educativas que han funcionado con base en esta característica desde fines del siglo XX. Los datos que se ofrecen en investigaciones recientes, entre ellas la presente, serían de gran utilidad para enriquecer las modalidades actuales y las emergentes; especialmente por parte de los docentes y de la institución, aunque no solo de ellos.

Por otra parte, la presencia creciente de las TIC en distintos ámbitos del desarrollo de las sociedades actuales, incluyendo el educativo, ha traído consigo cambios considerables en las formas de ver y apreciar las maneras de enseñar y aprender. Se han modificado las formas de leer, de escribir, de buscar información, revisarla, compararla, manejarla y presentarla. Se ha visto afectada la conducta y el papel del estudiante en esta realidad, el papel del docente y de las instituciones no se han quedado atrás. La presente investigación pone énfasis en la forma como se desarrolla la práctica docente y el uso de las TIC en modalidades reconocidas como no presenciales, específicamente en lo que se conoce como educación a distancia en la UNAM, en la carrera de Pedagogía del SUAyED de la FFyL. Para lograr los objetivos se realizó una caracterización de la planta docente de dicha carrera, por medio de un cuestionario realizado entre los profesores, destacando las especificidades de su práctica y considerando la especial importancia que puede representar el uso de las TIC en ella.

Se rescata el papel de los docentes como agentes mediadores en el campo de la práctica educativa. Se puede entender así la importancia de trabajar con los profesores de SUAyED para acercarse a su práctica, aprovechar el cambio que se ha estado promoviendo en la educación a distancia con el uso de las TIC desde principios de este siglo y ver

opciones novedosas que pudieran ser útiles frente a situaciones de emergencia como la contingencia sanitaria provocada por la enfermedad conocida como COVID-19, ocurrida durante 2020 y 2021 a nivel mundial. Se reconoce, al igual que Schön (1998), el papel que tienen los profesionales para resolver problemas de determinada naturaleza (relacionada con su disciplina o profesión), son entonces ellos quienes pueden conocer mejor la realidad del proceso educativo, los retos que enfrentan y la interacción entre los agentes, para buscar opciones de solución.

Ante las directrices marcadas por los organismos internacionales en lo relativo a la virtualización y la internacionalización de la educación, los gobiernos de los países han buscado formas de ampliar la oferta educativa y llevarla a un mayor número de habitantes. De acuerdo con la Agenda 2030 de la UNESCO (2015), 2030 es el año en el que habría de alcanzarse la meta de asegurar educación para todos, y en este sentido las TIC han abierto caminos para facilitar el intercambio entre estudiantes e instituciones a nivel mundial (internacionalización), a la vez que posibilitan ampliar la oferta educativa en todos los niveles mediante recursos tecnológicos (virtualización).

En América Latina, las MNP se han desarrollado enfocadas inicialmente a compensar la oferta educativa que los sistemas educativos nacionales no alcanzaban a brindar, principalmente a los sectores poblacionales más desfavorecidos económicamente. Por ello también fue vinculada a una educación de tipo remedial o compensatoria, asociadas en ocasiones con una baja calidad. Los esfuerzos más reconocidos surgieron en Costa Rica, Venezuela, Colombia y México; generalmente con un presupuesto menor por estudiante. En México y Honduras se presentaron los casos más representativos de bimodalidad, reconocidos como modalidades distintas dentro de la institución.

Los primeros esfuerzos en México por buscar educación en MNP provienen de los años cuarenta del siglo XX. En los años setenta tuvo lugar un crecimiento importante de estas modalidades, inicialmente con formas semipresenciales dirigidas a grupos de la población no atendidos en la modalidad presencial, adultos y sectores con ingresos menores. En las últimas cuatro décadas las políticas y acciones de gobierno en materia educativa, se han dirigido a reestructurar el sistema de ES para atender las políticas internacionales. Se ha buscado que las IES incrementen su capacidad de respuesta para atender una mayor demanda, así como diversas necesidades de sus estudiantes y que creen

redes de intercambio académico. Para ello se han valido de las opciones que ofrecen las TIC para ampliar y diversificar la cobertura de los servicios educativos.

Como se mencionó en el segundo capítulo, en el caso de nuestro país y de acuerdo con Chan (2014) se identifican cuatro formas de organización de las MNP. Por ejemplo, la UNAM se ubica entre las universidades que manejan y coordinan dichas modalidades desde una entidad central, en relación con distintos departamentos o facultades. Aunque en un inicio se le denominó educación abierta, en realidad implicaba ya una educación de tipo mixto o híbrido; en la que se proporciona a los estudiantes un material impreso con el contenido del curso, que les permite realizar las actividades de aprendizaje sin la presencia inmediata de un docente, pero con la posibilidad de algunos encuentros cara a cara con el mismo, que sirvieran para resolver dudas y hacer algunas precisiones respecto de los contenidos y cuestiones académicas, administrativas e institucionales entre otras.

En el caso del SUAyED, en sus inicios en 1972 se planteó adaptar los planes de estudio de las carreras del sistema escolarizado a las equivalentes en el sistema abierto, en las diferentes facultades que adoptaron esta vertiente formativa. Al paso de las décadas, en cada plantel se han realizado trabajos para elaborar planes propios para las nuevas licenciaturas en modalidad abierta. La Carrera de Pedagogía en esta modalidad comenzó funciones en 1976; pero fue hasta 2005 que inició en la modalidad a distancia.

Este fue el punto de partida para desarrollar los contenidos de las asignaturas del respectivo plan de estudios en un ambiente virtual de aprendizaje, contando con el soporte de la plataforma Moodle de la entonces CUAED. Fue así como la comunicación entre docentes y estudiantes se volvió completamente a distancia, mediada por recursos tecnológicos. Este sistema cumplía con las características de las MNP como la no exigencia de un contacto cara a cara entre estudiantes y profesores, y el distanciamiento espacial e incluso temporal entre los agentes; así como el apoyo en recursos tecnológicos para su desarrollo.

A continuación se presentan algunas consideraciones de cierre sobre los resultados obtenidos.

### **a) Práctica docente de los profesores de la licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia del SUAyED-FFyL-UNAM**

Se considera la práctica docente como una práctica social y cultural que no puede entenderse de manera independiente del contexto en el que se desarrolla. En este sentido es importante rescatar las características de la sociedad del conocimiento, el papel de las tecnologías en las nuevas dinámicas humanas, el papel de los organismos internacionales y las directrices que de ellos emanan, pues en este mundo globalizado en el que las fronteras entre países se desdibujan cada vez más, adquieren importancia las nociones de internacionalización y virtualización que están marcando actualmente gran parte de los comportamientos a nivel internacional.

Para acercarse al estudio de estas modalidades se propone el uso de la noción de práctica docente en MNP como categoría axial de análisis. Se considera a la práctica docente en MNP como una labor principalmente de mediación entre los distintos agentes educativos, apoyada en herramientas tecnológicas y digitales que facilitan la interacción y comunicación con otros agentes (estudiantes, institución, otros docentes, recursos de aprendizaje, etcétera). Se argumenta que los docentes del SUAyED-FFyL enfrentan situaciones en las que responden en ocasiones en el primer sentido y en otras, se ven inmersos en situaciones que los llevan a actuar de manera más integral, ubicándose en el segundo.

En la conformación de esta categoría se reconocen dos facetas que se han llamado resolución y creatividad. En la primera se contemplan las actividades en las que los docentes reconocen participar de manera más cotidiana y frecuente, acciones que realizan de manera diaria y semanal, aquellas que se considera reflejan el actuar cotidiano del docente. En la segunda se incluyen actividades que suelen ser menos comunes, que el docente enfrenta con menor frecuencia y para cuya realización requiere hacer una pausa, reflexionar y decidir cómo las desarrollará, permitiendo la expresión de otras habilidades que él posee, pero no suele desplegar en las actividades cotidianas.

### **b) Impacto de las MNP en la práctica docente en el SUAyED-FFyL-UNAM**

Se destacan como características de las MNP que conforman el SUAyED las siguientes: la separación entre estudiante y docente, el uso de recursos tecnológicos, los

cambios notables en el papel del estudiante, la presencia de un aprendizaje independiente, flexible y autónomo, la autonomía y autorregulación como elementos indispensables, la organización de apoyo y tutoría como rasgos característicos, la necesidad de una interacción y comunicación entre sus elementos, una mayor cobertura y comunicación masiva, así como el uso de recursos educativos adecuados. Estas características se describieron de manera general en el capítulo uno y de manera particular (en relación con el SUAyED) en el capítulo cinco.

Aunque estas características pertenecen a las MNP en general, dentro del SUAyED se presentan particularidades entre las que se puede mencionar el uso específico de ciertas herramientas tecnológicas. El estudio de la plataforma Moodle, sus herramientas, las que son utilizadas por los docentes con mayor frecuencia y aquellas externas en las que estos se apoyan para complementar su labor, ofrece rasgos característicos de la práctica, así como de las condiciones contextuales en las que estos docentes se desenvuelven. Dentro de la plataforma suelen utilizarse con mayor frecuencia herramientas que tienen que ver con la comunicación e interacción entre docente y estudiantes, y aquellas que implican la realización y entrega de actividades de aprendizaje (foro, envío de archivo, participantes, chat, tarea, mensajero); seguidas por las que se relacionan con la evaluación de actividades y del curso. Las herramientas fuera de la plataforma utilizadas con mayor asiduidad, se encuentran encabezadas por aquellas que tienen relación con la realización y el envío de actividades y tareas (procesador de texto, foros), seguidas por aquellas que contienen recursos de aprendizaje complementarios (revistas especializadas en línea, páginas web, portales institucionales) y con menor frecuencia las relacionadas con la comunicación (correo electrónico).

Se ha mencionado que el estudio de la práctica de los profesores centrado solo en las herramientas tecnológicas que utilizan, constituye un conocimiento parcial de la misma. Sin embargo, puede ser de utilidad para ofrecer recursos y cursos de capacitación y actualización. Esta cuestión puede ser retomada por los mismos docentes y por la institución, en la oferta de nuevas opciones de formación continua.

### **c) Diversificación de las funciones de los docentes del SUAyED-FFyL-UNAM**

Es frecuente pensar que la labor del profesorado en estas modalidades es solo técnica o tecnológica, lo que podría poner en duda la existencia de una práctica docente; pero no es así. En esta investigación se han visto en un panorama mayor las actividades que ellos realizan y con qué herramientas han ido solucionando algunas de las situaciones. La inclusión de las TIC en los procesos educativos ha modificado el papel de los distintos agentes, entre ellos los docentes. Estos se han visto expuestos a otros requerimientos entre los cuales destaca la función de diseño de contenidos, de recursos, actividades, recomendaciones de recursos complementarios entre otras. De acuerdo con García Aretio (2014), las funciones que se les exigen giran en torno de los siguientes ámbitos: orientativo, académico, tecnológico, investigador y administrativo. El docente del SUAyED desarrolla por medio de la plataforma, en acciones cotidianas que conforman parte de la faceta de resolución, los ámbitos académico y tecnológico con un mayor peso, a través de las revisiones de las actividades de los estudiantes, la guía y orientación académica, el uso de las herramientas de la plataforma y sugerencias en torno de herramientas nuevas. El ámbito orientativo se desarrolla en las asesorías en línea y otras formas de comunicación asíncrona, como el chat, el correo electrónico y el mensajero procurando la orientación de los estudiantes en distintos rubros. El ámbito administrativo tiene una relación mayor con la institución y con las tareas administrativas, como sería la entrega de calificaciones de manera oportuna, la participación en extraordinarios, en procesos de titulación y la respuesta a las convocatorias de la institución. La naturaleza del ámbito investigador remite a un aspecto más personal y profesional que no siempre los estudiantes pueden observar con claridad, y que muy probablemente debido a las condiciones contractuales, los docentes dejan al final de sus metas.

De acuerdo con la CUAED (2013) la función del docente en el SUAyED consiste en el acompañamiento que este hace en el aprendizaje del estudiante, como guía y estimulando su crecimiento, de manera que este último aprenda a aprender de forma autónoma. Aunque esta instancia reconoce la existencia de una docencia distribuida (que reconoce la participación de diversos agentes educativos, como Asesores, Tutores, Mentores y Expertos profesionales en los ámbitos de desarrollo profesional, productivo,

tecnológico y de investigación), en realidad muchas de las tareas recaen en el mismo docente.

De los resultados obtenidos destaca la función de la comunicación escrita, que ha hecho posible el intercambio de mensajes en distintos tiempos y lugares, pues no requiere de la inmediatez necesaria para la comunicación oral, aunque sí del empleo de otras habilidades. En el desarrollo de la práctica docente en MNP destacan los procesos de lectura y escritura, pues gran parte de las actividades que ellos realizan requiere de la expresión, comunicación e interacción en lenguaje escrito. Este es necesario para la comunicación del docente y la institución con el estudiante y para la comunicación entre estudiantes, resulta indispensable para la interacción con otros agentes educativos. Incluso procesos no cotidianos como la realización de exámenes extraordinarios, los procesos de titulación, dudas administrativas y de gestión, suelen ser llevados a cabo con pocos o nulos encuentros cara a cara entre estudiante y docente, por lo que la expresión en lenguaje escrito es sumamente importante.

Con la condición de aislamiento social se fomentó más el uso de las TIC y las herramientas útiles para videoconferencias fueron utilizadas con mayor frecuencia. Ello abrió espacio para una expresión mayor de la oralidad entre los agentes, pero en la modalidad en cuestión, no superó las necesidades de una comunicación escrita.

#### **d) Dimensiones docentes en el SUAyED-FFyL-UNAM**

La presente investigación no pretende hacer generalizaciones absolutas; pero sí se busca dar con elementos comunes que conforman la práctica docente en MNP, que tienen que ver con el uso de TIC en educación y que pueden entenderse desde dicha noción de práctica. Tampoco pretenden ofrecerse generalidades respecto de la educación en estas modalidades; pero sí dar a conocer algunos elementos de la práctica docente en el SUAyED que sirvan para enriquecerla por parte de los agentes involucrados, especialmente docentes e institución. De las dimensiones de la práctica docente destaca la presencia de las dimensiones personal e institucional entre los resultados obtenidos.

### **\* La presencia institucional en la práctica docente en el SUAyED**

De los hallazgos obtenidos puede apreciarse que la plataforma es la cara más visible de la institución, aunque el docente sea la primera persona con la que los estudiantes tienen contacto y comunicación directa, el contacto está mediado por la plataforma así que es la plataforma la primera cara visible de la institución, que el docente no controla ni maneja por completo. Aunque el profesor sea la persona a la que los estudiantes pueden consultar y preguntar; el contenido de la plataforma está condicionando dicha interacción. Aunque de acuerdo con la CUAED (2013), en el SUAyED se trate de una docencia diversificada, en el momento en que los estudiantes ingresan a la carrera y a las asignaturas que van a cursar, no pueden ver directamente a otros agentes educativos como los diseñadores de los contenidos, de los recursos, de la plataforma, al personal administrativo, a los gestores educativos, a los encargados del programa, a los responsables del proyecto académico, del diseño del programa o plan de estudios, a los desarrolladores de contenido, a los planeadores originales ni a los responsables institucionales de la carrera en cuestión. En este sentido se rescata la función holográfica de Flores (2006), pues muchas de estas tareas diversificadas recaen en el docente.

Por todo lo anterior se enfatiza que el docente del SUAyED está obligado a realizar una serie de funciones académicas, administrativas, tecnológicas, orientativas e investigativas, que se pueden agrupar en dos sentidos y que se han estructurado en las dos facetas que conforman la categoría de práctica docente en MPN.

### **e) Educación híbrida y hacia dónde se dirige la Universidad**

El trabajo de los docentes en la modalidad a distancia de referencia ha sido pionero en el desarrollo de la labor profesional en espacios fuera de la escuela, especialmente en el hogar, siendo precursor de alguna manera de lo que durante 2020 y 2021 se dio a conocer como “home office”. El lugar en el que reportaron los docentes trabajar desde antes con mayor frecuencia fue el hogar, utilizando en su mayoría equipos personales de cómputo, preferentemente laptop. Lo anterior coincide con lo planteado por Rojas y Navarrete (2019b), quienes reportan el domicilio como principal lugar de trabajo; por lo que podría decirse que los docentes del sistema abierto trabajan desde casa desde hace tiempo.

Con el confinamiento sanitario iniciado en 2020, la UNAM se vio obligada a llevar los cursos presenciales a una modalidad emergente en la que todas las modalidades hicieran uso de las tecnologías para completar y finalizar los periodos escolares. Al primer ejercicio de llevar un curso ya iniciado en presencial a no presencial, se le llamó ERT en todos los niveles, iniciado en marzo de 2020 cuando todos los niveles educativos se vieron forzados a continuar sus actividades de manera virtual. Esta consistió en trasladar los cursos a aulas remotas, apoyándose en las tecnologías, para continuar con los procesos educativos y de aprendizaje correspondientes a cada nivel. Durante cerca de dos años, las modalidades presenciales se vieron obligadas a adaptarse al uso de las tecnologías digitales para llevar a cabo cursos que estaban acostumbrados a realizar de manera presencial. La CUAIEED ofreció a los docentes el uso de sus aulas virtuales, a las que sumó Zoom y Cisco Webex para que los docentes pudieran tener encuentros sincrónicos con los estudiantes. Con el apoyo de la herramienta de Google Classroom se desarrollaron los cursos de manera similar a como se realizaban de forma presencial.

Cuando inició el aislamiento social provocado por la rápida propagación de la enfermedad conocida como COVID-19, mientras la modalidad a distancia se mantuvo muy similar a como ya lo venía haciendo, con algunos ajustes en tiempo y espacios (especialmente virtuales), considerando las condiciones espacio-temporales y contextuales que ocurrían a los distintos agentes, en especial docentes y estudiantes, para continuar con las cuestiones académicas del semestre a las que ya estaban acostumbrados; tuvieron que realizarse ajustes a las dinámicas, en especial porque los contextos personales y laborales de los agentes se vieron afectados por la contingencia y, en respuesta a ello, los estudiantes del SUAyED se vieron forzados a ajustar sus tiempos, recursos y dinámicas. Si los tiempos en las MNP son menos precisos, con la situación de la pandemia se incrementó esta condición.

A partir de este cambio, se ha hablado de una modalidad considerada como híbrida, en la que se pretende la mezcla entre lo presencial y lo no presencial, con el apoyo de las TIC, para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con la CUAED (2020) el aprendizaje híbrido mezcla los elementos tecnológicos y virtuales del campus para permitir que los docentes realicen sesiones presenciales y virtuales a través de una plataforma y se distingue principalmente por establecer espacios de interacción

diversificados y por el establecimiento de momentos de interacción en distintos tiempos y lugares (dependiendo de las necesidades de los miembros). Esta modalidad híbrida continúa en construcción, aunque es necesario mencionar que la universidad cuenta con antecedentes al respecto desde los años setenta, con las modalidades abiertas y dicha condición permite que se retomen las condiciones de modalidades anteriores para ir las identificando y enriqueciendo.

En la modalidad híbrida propuesta por la CUAED (2020) el rol del docente debe incluir los siguientes aspectos: un rol sincrónico-asincrónico, ser un buen comunicador y motivador, constituirse como un diseñador pedagógico dinámico, ser un experimentado o experimentador en tecnología, cumplir como un evaluador de procesos y de contenidos, constituirse como un implementador estratégico, funcionar como un tutor-facilitador-asesor, ser un académico colaborativo y creativo dispuesto al trabajo con otros colegas.

Considerando este esquema y la realidad enfrentada durante 2020 y 2021, las posibilidades que se vislumbran para la universidad implican tres rubros: la movilidad entre modalidades, el desarrollo de clases y cursos mediado por tecnologías y las estaciones de trabajo organizadas de manera escalonada. Lo anterior puede ayudar a la implementación de modalidades híbridas y mixtas en las distintas carreras y facultades de la universidad.

En 2022, a punto de considerar la pandemia como terminada, la universidad comenzó esfuerzos para retomar las clases presenciales, tomando precauciones en acciones donde se observan estrategias que mezclan lo virtual con lo presencial en todas las facultades. Será cuestión de tiempo para saber cómo se van desarrollando las modalidades educativas.

#### **f) Ventajas y limitantes de la metodología elegida**

Dadas las características propias de las MNP de educación, en especial la dificultad para reunir a los actores en un mismo tiempo y lugar y la facilidad de acceso a las TIC, así como la familiaridad en su uso; para este acercamiento a la práctica docente en el SUAyED se decidió utilizar un cuestionario tipo encuesta, que se respondiera de manera virtual. Como se mencionó antes, la encuesta permite obtener información de un fenómeno, recogida en un determinado momento, como si se tratara de una fotografía con las características de la práctica realizada por los profesores en ese instante; lo que ha

permitido caracterizar a la planta docente y su práctica en los años 2019-2020. Sin embargo, se reconoce que hay otras maneras de acercarse al tema, como el uso de entrevistas semiestructuradas e incluso la realización de historias de vida, que podrían ofrecer información complementaria. Nos atrevemos a decir que estas últimas son aspectos de la información y datos que pueden complementar lo realizado en la presente investigación y que se pueden enriquecer a futuro.

Lo objetivo suele relacionarse con componentes cuantitativos, la evaluación no queda al margen y comúnmente se le asocia también con ellos, como si estos tuvieran una relación directa con lo objetivo. En lo que respecta a profesores y estudiantes, también suele tomarse la evaluación en relación con la objetividad y con la medición. El sentido de coherencia, precisión, uniformidad e imparcialidad suele ser asociado también al uso de técnicas cuantitativas. En este sentido, se menciona que el uso de cifras, resultado de la encuesta, busca las características mencionadas anteriormente, aunque no pretende ofrecer resultados infalibles, sino una imagen de cómo se está desarrollando la práctica docente en el SUAyED impregnada de imparcialidad, que tome en cuenta las especificidades del entorno en el que estos profesores se desenvuelven. Un entorno marcado por las características propias de las MNP y un contexto internacional encaminado hacia la internacionalización y la virtualización de la educación.

Como una ventaja de la metodología empleada en esta investigación se puede aceptar que la toma de una fotografía como lo fue la encuesta realizada a los profesores, es útil para reflejar las condiciones de un momento y espacio determinados. Aunque tiene la desventaja de no reflejar el proceso completo ni un desarrollo longitudinal; tiene la ventaja de reflejar detalles en torno de las características que posee la planta docente objeto de esta investigación y algunos elementos de su práctica, tomando en cuenta que lo que constituye al agente constituye a su vez a la práctica. Puede ser además útil para comparar con otras tomadas previamente como las de Rojas (1998), Vera (2005) y Rojas y Navarrete (2019b). Para estudios posteriores la toma de más imágenes, así como la recolección y comparación de estas fotografías tomadas en distintos momentos será una ardua tarea para conocer cómo se ha desarrollado la planta docente y su práctica en un periodo temporal mayor y en contextos distintos.

Al concluir esta investigación se han notado algunos aspectos en el instrumento de investigación que pueden mejorarse para subsecuentes trabajos. Por ejemplo, las opciones de herramientas TIC que se ofrecen para la elección de los docentes pueden estar ordenadas en la tabla (y en el cuestionario) por bloques, de manera que puedan estar visibles de manera indirecta para el docente y faciliten el análisis al investigador. Por otro lado, entre las preguntas respecto de las actividades o acciones que realizan se puede hacer una diferencia más notoria entre lo que es una asesoría y una tutoría para los docentes de las MNP. Estas modificaciones en el cuestionario podrían contribuir a un mejor entendimiento por parte de los sujetos que lo responden y a una facilidad de registro y análisis por parte del investigador.

#### **g) Nuevas vetas de investigación**

La presente investigación ofrece una propuesta de análisis para entender la práctica docente en MNP, partiendo de las acciones que los profesores realizan para llevar a cabo su labor. Para continuar con el mejor conocimiento de las MNP y cómo funcionan, sería necesario mirar hacia cada uno de los agentes involucrados. Sería enriquecedora la realización de estudios detallados en torno de las necesidades y prácticas de los estudiantes, de las autoridades y personal administrativo; también sería útil realizar acercamientos en torno de los recursos didácticos y de enseñanza, entre ellos las antologías, actividades y recursos de aprendizaje, contenidos en plataforma, procesos didácticos, etcétera, que contribuyeran a la construcción de una relación pedagógica beneficiosa para la sociedad; pero estas son posibilidades que quedan abiertas para investigaciones futuras.

Una de las posibilidades a futuro, sería la consideración de la noción de ritualización de Turner, recuperada por Ferreiro (2007, 2009) para identificar con mayor claridad las características de las actividades que los docentes resuelven de manera cotidiana. Otra posibilidad, retomando con detalle los datos obtenidos en algunas de las preguntas del cuestionario implica el estudio de las funciones que los docentes suelen dar a cada una de las herramientas tecnológicas que utilizan, tanto dentro como fuera de la plataforma; pero como ya se ha dicho estas son líneas que quedan pendientes para el futuro.

## Referencias bibliográficas

- AMADOR BAUTISTA, Rocío. (2012). “40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica”. *Perfiles Educativos*, XXXIV(137), IISUE-UNAM, 194-212.
- ARDOINO, Jacques. (1992). “El análisis multirreferencial”. *Revista de la Educación Superior*, XXII(87), ANUIES, 7-16.
- AVELLA ALAMINOS, Isabel; Sandoval Montaña, Rosa María; Vargas Delgado, Claudia Priscila; y Villarías Zugazagoitia, José María. (2015). “Dos buenas prácticas en el SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras: las Jornadas académicas sabatinas y los Coloquios de titulación”. En Rosario Freixas y Francisco Ramas (coords.), *Buenas prácticas de educación abierta y a distancia*. México: CUAED, UNAM / Virtual Educa, 39-57.
- BARAJAS VILLARRUEL, Juan Ignacio. (2009, abril). “La clasificación de los medios tecnológicos en la educación a distancia. Un referente para su selección y uso”. *Apertura* (Revista de innovación educativa), 9(10), (nueva época), Universidad de Guadalajara, 120-129.
- BARRÓN TIRADO, Concepción (coord.). (2006). *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM, IISUE.
- BOSCO HERNÁNDEZ, Martha Diana (coord.). (2019). *Aprendizaje en red: sus características, actores e intervenciones*. México: FFyL-UNAM. Recuperado el 29 de junio de 2021 de [http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/45](http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/45)
- BOSCO HERNÁNDEZ, Martha Diana; y Barrón, Héctor. (2008). *La educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa*. Biblioteca Crítica Abierta, Serie Pedagogía 1, México: UNAM, Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el 11 de febrero de 2019 de [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco\\_Barron\\_Educacion\\_a\\_distancia\\_Mex\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. (2008). “La categoría intermedia”. En Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto (coords.). *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, Casa Juan Pablos, 29-40, Col. Investigación Social y Análisis Político de Discurso.
- CARR, Wilfred. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. 3ª ed., Madrid: Ediciones Morata, (Colección: Pedagogía. Educación crítica).
- CARR, Wilfred. (2006, junio). “Education without theory”. *British Journal of Educational Studies*, ISSN 0007-1005, 54(2), 136-159. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x
- CASTELLS, Manuel. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Carmen Martínez Gimeno, Trad.). Vol. I. La sociedad red. México: Siglo XXI.

- CASTILLO RODRÍGUEZ, Arcelia Rita del. (2006). “Nuevas tecnologías: otras modalidades educativas en las instituciones de educación superior”. En Concepción Barrón Tirado (coord.). *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM, IISUE, 160-196.
- CERVANTES PÉREZ, Francisco; y Barrón Tirado, Concepción. (2019). “Formación docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia”. En Melchor Sánchez Mendiola y Ana María del Pilar Martínez Hernández (eds.). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México: UNAM, CODEIC, Imagia Comunicación, 393-413.
- CHAN NÚÑEZ, María Elena. (2014). “Paradigmas y modelos en la gestión de los entornos tecnológicos para la educación: futuros posibles”. En Humberto Muñoz García (coord.). *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. México: UNAM, Seminario de Educación Superior, MAPorrúa, 273-306.
- CHAVES TORRES, Anívar. (2017). “La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI”. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.2241>
- CONTRERAS GUTIÉRREZ, Ofelia; y Méndez Flores, Gabriela. (2015). “El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México”. En Judith Zubieta García y Claudio Rama Vitale (coords.). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: UNAM, Virtual Educa, 47-64.
- CUAED. (2020). *Propuesta de un Modelo Híbrido para la UNAM*. Recuperado el 11 de octubre de 2021 de [http://www.economia.unam.mx/academia/inae/images/pdf/PROPUESTADEREGR ESOACLASE/Modelo\\_Hibrido\\_UNAM.pdf](http://www.economia.unam.mx/academia/inae/images/pdf/PROPUESTADEREGR ESOACLASE/Modelo_Hibrido_UNAM.pdf)
- CUAED. *Memoria UNAM 2019*. Recuperada el 23 de agosto de 2021 de <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2019/>
- DUCOING, Patricia (coord.). (2009). *Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM.
- DUCOING, Patricia (coord.). (2010). *Tutoría y mediación II*. México: IISUE, UNAM.
- DUCOING, Patricia; Fortoul, Bertha; y Rojas, Ileana. (2020). “Acercamiento a las ponencias del área procesos de formación en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa”. *RMIE*, 25(86), 719-747.
- FERREIRO PÉREZ, Alejandra. (2007). “De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética”. En Memoria electrónica COMIE, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Mérida. Recuperada el 18 de marzo de 2021 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- FERREIRO PÉREZ, Alejandra. (2009). “La práctica educativa como experiencia política”. En Memoria electrónica COMIE, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Veracruz. Recuperada el 18 de marzo de 2021 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1327-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1327-F.pdf)

- FIERRO, Cecilia; Fortoul, Bertha; y Rosas, Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- FLORES K., Eduardo. (2006, enero-marzo). “Encontrando al profesor “virtual”. Resultados de un proyecto de investigación-acción”. *RMIE*, 11(28), 91-128.
- FREIXAS, Rosario; y Ramas, Francisco (coords.). (2015). *Buenas prácticas de educación abierta y a distancia*. México: CUAED, UNAM / Virtual Educa.
- GAMBOA RODRÍGUEZ, Fernando. (2014). “Las nuevas modalidades de educación mediada por tecnología: sus límites y potencialidades”. En Humberto Muñoz García (coord.). *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. México: UNAM, Seminario de Educación Superior, MAPorrúa, 253-272.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. (1994). “Diseño de un curso de formación de formadores en educación a distancia”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, II(1), 9-16. Recuperado el 11 de enero de 2021 de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20207/disenio.pdf>
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. (2009). “Educación a Distancia Hoy”. En *La educación de personas adultas en las fuerzas armadas*. Ministerio de Defensa/Secretaría General Técnica. 42-56. Recuperado el 18 de febrero de 2021 de <file:///C:/Users/YOOBOOK/Downloads/Educacionadistanciahoyarticulo.pdf>
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., UNED.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. (2018). “Prólogo”. En Zaira Navarrete Cazales e Ileana Rojas Moreno (coords.). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos*. México: FFyL-UNAM, (Col. @Schola, Serie Pedagogía), 17-25.
- GARCÍA CABRERO, Benilde; Loredó Enríquez, Javier; y Carranza Peña, Guadalupe. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- GRAUE WIECHERS, Enrique. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. UNAM, 52 pp. Recuperado el 14 de octubre de 2021 de <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- GRAUE WIECHERS, Enrique. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. UNAM, 39 pp. Recuperado el 14 de octubre de 2021 de <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>
- GUERRERO TEJERO, Irán; Ortíz Siordia, Rebeca; y Jiménez Reséndez, Iris. (2016). “Por los caminos de la titulación: análisis y propuesta para fortalecer los procesos de titulación de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, del SUAyED, FFyL”. Ponencia presentada en el 2º Encuentro Pedagogía Universitaria: Identidad y Titulación, 7 de septiembre, México, UNAM.

- KEMMIS, Stephen. (2002). “Prólogo: La teoría de la práctica educativa”. En Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. 3ª ed., Madrid: Ediciones Morata, (Colección: Pedagogía. Educación crítica), 17-38.
- KEMMIS, Stephen. (2010). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18:1, 9-27. DOI: 10.1080/14681360903556756
- KRISCAUTZKY LAXAGUE, Marina. (2019). “Formación de profesores para la integración de TIC en la práctica docente. La experiencia de la CTE-h@bitat puma”. En Melchor Sánchez Mendiola y Ana María del Pilar Martínez Hernández (eds.). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México: UNAM, CODEIC, Imagia Comunicación, 415-429.
- LINARES SALGADO, Jorge E. (2020). *Tercer Informe de Actividades 2019-2020*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el 8 de noviembre de 2021 de <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FFyL-2020.pdf>
- MANZANILLA-GRANADOS, Héctor Manuel; y Navarrete Cazales, Zaira. (2014). “La educación a distancia en México: Una revisión histórica”. En Héctor Manzanilla e Ileana Rojas (eds.). *La Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano*. Estados Unidos de América, Palibrio, LLC, 61- 86.
- MORENO CASTAÑEDA, Manuel. (2015). “La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico”. En Judith Zubieta García y Claudio Rama Vitale (coords.). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México, UNAM, Virtual Educa, 3-16.
- MORENO, Tiburcio. (2009). “10. El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento”. En Patricia Ducoing (coord.). *Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM, 233-256.
- MUÑOZ GARCÍA, Humberto (coord.). (2014). *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. México: UNAM, Seminario de Educación Superior, MAPorrúa.
- NARRO ROBLES, José. (2011). *Plan de Desarrollo 2011-2015*. Recuperado el 12 de julio de 2021 de <http://www.unam.mx>
- NAVARRETE CAZALES, Zaira; y Rojas Moreno, Ileana (coords.). (2018). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos*. México: FFyL, UNAM, (Colección Schola, Pedagogía). Recuperado el 22 de julio de 2019 de <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665>
- NAVARRETE CAZALES, Zaira; y Rojas Moreno, Ileana. (2014). “Surgimiento y actualidad del Sistema Abierto y a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un esbozo de configuración histórica”. En Héctor Manzanilla e Ileana Rojas (eds.), *La Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano*. Estados Unidos de América, Palibrio, LLC, 87-109.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira; y Rojas Moreno, Ileana. (2015). “Diagnóstico nacional sobre la oferta de educación superior en modalidades no presenciales en México”. Ponencia para el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en

Educación “Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional”. Buenos Aires, 24 a 26 de junio.

- NAVARRETE-CAZALES, Zaira; y Manzanilla-Granados, Héctor. (2017). “Panorama de la educación a distancia en México”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82.
- PALMA ANDA, Julieta. (2015). “Posibilidades y retos para la internacionalización”. En Judith Zubieta García y Claudio Rama Vitale (coords.). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: UNAM, Virtual Educa, 81-95.
- RAMA, Claudio. (2010). “La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina”. *RIED*, 13:1, 39-72.
- RAMA, Claudio. (2014). “¿Una nueva fase en la educación virtual? recursos educativos de aprendizaje, educación digital empaquetada (MOOC) y globouniversidades”. En Humberto Muñoz García (coord.). *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. México: UNAM, Seminario de Educación Superior, MAPorrúa, 307-323.
- RAMA, Claudio; y Domínguez Granda, Julio (eds.). (2011). *El aseguramiento de la calidad de la educación virtual*. Peru: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa. Recuperado el 12 de septiembre de 2021 de [https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc\\_2011\\_\(calidad\).pdf](https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2011_(calidad).pdf)
- ROJAS MORENO, Ileana. (1998). *Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la UNAM*. (Tesis de maestría en Pedagogía. UNAM, FFyL) Recuperada el 11 de febrero de 2019 de [https://repositorio.unam.mx/contenidos/tendencias-en-la-formacion-profesional-del-licenciado-en-pedagogia-el-caso-de-la-carrera-de-pedagogia-del-sistema-univ-75421?c=4Xbvmw&d=false&q=humanidades&i=3&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/tendencias-en-la-formacion-profesional-del-licenciado-en-pedagogia-el-caso-de-la-carrera-de-pedagogia-del-sistema-univ-75421?c=4Xbvmw&d=false&q=humanidades&i=3&v=1&t=search_0&as=0)
- ROJAS MORENO, Ileana. (2008). *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Notas para su estudio. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el 11 de febrero de 2019 [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/6670/IRojas\\_Formacion\\_univ\\_educacion\\_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/6670/IRojas_Formacion_univ_educacion_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- ROJAS MORENO, Ileana. (2010). “1. La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto”. En Patricia Ducoing (coord.). *Tutoría y mediación II*. México: IISUE, UNAM, 33-57.
- ROJAS MORENO, Ileana; y Navarrete Cazales, Zaira. (2015, noviembre). “Dominio de las TIC en educación superior. El caso de los profesores del SUAyED FFyL UNAM”. *RAES* (Revista Argentina de Educación Superior), 7(11), 50-72.
- ROJAS MORENO, Ileana; y Navarrete Cazales, Zaira. (2018). “Capítulo diez. Estrategias de formación de docentes para el uso de TIC. El caso de los profesores de la División

- SUAyED/FFyL UNAM”. En Zaira Navarrete Cazales e Ileana Rojas Moreno (coords.). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos*. México: FFyL-UNAM, (Col. @Schola, Serie Pedagogía), 253-280.
- ROJAS MORENO, Ileana; y Navarrete Cazales, Zaira. (2019a). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: composición, tendencias y desafíos*. México: FFyL, UNAM, (Colección Schola, Pedagogía). Recuperado el 9 de febrero de 2020 de [http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/408](http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408)
- ROJAS MORENO, Ileana; y Navarrete Cazales, Zaira. (2019b). *Presencia de las TIC en la práctica docente en el SUAyED-FFyL de la UNAM. Un estudio comparativo*. México: FFyL, UNAM, (Colección Schola, Pedagogía). Recuperado el 2 de marzo de 2020 de [http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/513](http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/513)
- ROJAS, Ileana; y Navarrete, Zaira. (2012). “Investigación comparada en educación: Procesos de incorporación de las TIC en la práctica docente del SUAyED-FFYL UNAM”. Revista *GUAL*, Florianópolis, 5(4), Edición especial, 188-208. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n4p188>. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de [RevistaGUAL\\_IRM-ZNC-JMSA\\_2012.pdf](#)
- SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor; Martínez Hernández, Ana María del Pilar; y Hernández Romo, Alan Kristian. (2019). “¿Por qué es fundamental un proyecto de formación y profesionalización docente en la Universidad Nacional Autónoma de México?”. En Melchor Sánchez Mendiola y Ana María del Pilar Martínez Hernández (eds.). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México: UNAM, CODEIC, Imagia Comunicación, 15-29.
- SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor; y Escamilla de los Santos, José (coords.). (2018). *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Red de Innovación Educativa (RIE360), Imagia Comunicación. Recuperado el 11 de febrero de 2020 de <https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Perspectivas-de-la-innovacion-educativa-en-universidades-de-Mexico.pdf>
- SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor; y Martínez Hernández, Ana María del Pilar (eds.). (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México: UNAM, CODEIC, Imagia Comunicación.
- SANDOVAL MONTAÑO, Rosa María. (1998). *La institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (1955-1972)*. (Tesis de Maestría, CINVESTAV-DIE), México.
- SANDOVAL MONTAÑO, Rosa María. (2015). “Configuración y contribución del profesorado en la institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (1955-1972)”. Ponencia para el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Chihuahua.
- SCHÖN, Donald. (1998 [1983]). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, [Título original The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action].

- SOTO MEDINA, Margarita. (2006). “Educación a distancia: convergencia entre saberes disciplinarios y desarrollo tecnológico”. En Concepción Barrón Tirado (coord.). *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM, IISUE, 160-196.
- SUAYED-UNAM. (2013). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. Recuperado el 11 de octubre de 2021 de [https://cuaieed.unam.mx/documentos/Modelo\\_SUAYED.pdf](https://cuaieed.unam.mx/documentos/Modelo_SUAYED.pdf)
- UNAM, CUAIEED. Programa de apoyo al ingreso. Recuperado el 8 de noviembre de 2021 de <https://pai.cuaieed.unam.mx/>
- UNAM, FFyL, CUAIEED. Página de la Plataforma de la Carrera de Pedagogía a distancia. Recuperada el 3 de enero de 2022 de [https://eformal.cuaieed.unam.mx/licenciaturas/lic\\_pedagogia/moodle/](https://eformal.cuaieed.unam.mx/licenciaturas/lic_pedagogia/moodle/)
- UNAM. (1997). Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes. Recuperado el 6 de septiembre de 2021 de [http://www.suafyl.filos.unam.mx/docs/reglamento\\_1997.pdf](http://www.suafyl.filos.unam.mx/docs/reglamento_1997.pdf)
- UNAM. (2009). Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Recuperado el 6 de septiembre de 2021 de [http://www.suafyl.filos.unam.mx/docs/reglamento\\_2009.pdf](http://www.suafyl.filos.unam.mx/docs/reglamento_2009.pdf)
- UNAM. (2009). Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM. México: Autor. Recuperado el 6 de septiembre de 2021 de [http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/files/legislacion/35-EstatutoSistemaUniversidadAbiertaEducacionDistancia\\_rem38\\_021220.pdf](http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/files/legislacion/35-EstatutoSistemaUniversidadAbiertaEducacionDistancia_rem38_021220.pdf)
- UNAM. (2013). *La Tutoría en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. México: Autor. Recuperado el 3 de enero de 2022 de [https://cuaieed.unam.mx/documentos/La\\_tutoria\\_SUAYED.pdf](https://cuaieed.unam.mx/documentos/La_tutoria_SUAYED.pdf)
- UNAM. (2019). *Agenda estadística 2019*. Recuperada el 14 de mayo de 2020 de <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/disco/index.html#:~:text=Agenda%20Estad%C3%ADstica%202019&text=La%20versi%C3%B3n%20en%20l%C3%A1nea%20de,de%20conceptos%20y%20criterios%20estad%C3%ADsticos.>
- UNAM. (2020). *Lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias, en el marco de la pandemia de COVID-19*. Recuperado el 13 de abril de 2020 de <https://www.dgcs.unam.mx/lineamientos2021.pdf>
- UNAM. (2020). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. Recuperado el 11 de mayo de 2020 de [https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Recomendaciones\\_para\\_la\\_transicion\\_a\\_la\\_docencia\\_no\\_presencial.pdf](https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Recomendaciones_para_la_transicion_a_la_docencia_no_presencial.pdf)
- UNAM. Programa Tutorías UNAM. Recuperado el 4 de enero de 2022 de <https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/archivos/documentos/pdf/tutoriaSUAYED.pdf>
- UNAM. Sitio CUAIEED. Modelo SUAYED. Recuperado el 21 de junio de 2021 de <https://cuaieed.unam.mx/Modelo>

- UNAM. Sitio de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el 11 de octubre de 2021 de <http://www.filos.unam.mx/>
- UNAM. Sitio SUAyED. Recuperado el 10 de enero de 2022 de <http://www.suafyl.filos.unam.mx/nosotros.html#nosotros>
- UNAM. Sitio SUAyED. Titulación Recuperado el 8 de noviembre de 2021 de <http://www.suafyl.filos.unam.mx/tramites.html#titulacion>
- UNAM. Sitio SUAyED-FFyL. Recuperado el 8 de noviembre de 2021 de <http://www.suafyl.filos.unam.mx/>
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado el 3 de julio de 2020 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113602\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113602_spa)
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon*. Recuperado el 3 de julio de 2020 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- VALLADARES, Liliana. (2017). “La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía”. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 186-203.
- VALLADARES, Liliana; y Olivé, León. (2015, septiembre). “¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad”. *Cultura y representaciones sociales*, 10(29), 61-101. Recuperado el 22 de junio de 2020 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v10n19/v10n19a3.pdf>
- VERA CARREÑO, Margarita. (2005). *Formación docente de los tutores del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)*. (Tesis de Maestría en Pedagogía, División de Estudios de Posgrado, FFyL, UNAM). México.
- VICTORINO RAMÍREZ, Liberio (comp.). (2014). *La Educación Superior a Distancia en el contexto de la globalización*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- ZUBIETA GARCÍA, Judith; y Rama Vitale, Claudio. (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: CUAED, UNAM / Virtual Educa.

## Lista de figuras

- Figura 1. Perfiles docentes en MNP
- Figura 2. Funciones del docente
- Figura 3. Sexo
- Figura 4. Edad
- Figura 5. Grado de estudios
- Figura 6. Modalidad
- Figura 7. Años de experiencia docente en general
- Figura 8. Años de experiencia docente en la UNAM
- Figura 9. Institución formadora
- Figura 10. Formación por carreras en licenciatura
- Figura 11. Carreras en formación de Licenciatura
- Figura 12. Formación en Licenciatura por Área de conocimiento
- Figura 13. Instituciones formadoras en Maestría
- Figura 14. Áreas de formación en Maestría
- Figura 15. Instituciones formadoras en nivel Doctorado
- Figura 16. Áreas de formación en nivel Doctorado
- Figura 17. Presencia de idiomas en la formación docente
- Figura 18. Idiomas por docente
- Figura 19. Número de lenguas extranjeras que manejan los docentes
- Figura 20. Formación docente en general
- Figura 21. Formación en docencia con manejo de TIC
- Figura 22. Motivación para formación docente con manejo de TIC
- Figura 23. Motivación para no contar con formación en docencia con manejo de TIC
- Figura 24. Actividades en plataforma realizadas de manera diaria
- Figura 25. Actividades en plataforma realizadas por semana
- Figura 26. Actividades en plataforma realizadas al semestre
- Figura 27. Actividades realizadas por requerimiento de la plataforma
- Figura 28. Actividades realizadas por iniciativa propia
- Figura 29. Actividades realizadas de manera ocasional

Figura 30. Actividades realizadas una vez por semestre

Figura 31. Actividades realizadas por solicitud de la Coordinación o Jefatura

Figura 32. Actividades realizadas por iniciativa propia

Figura 33. Actividades realizadas por solicitud del estudiante

Figura 34. Horas diarias de trabajo en plataforma

Figura 35. Horas diarias de trabajo fuera de plataforma

Figura 36. Equipo y lugar de trabajo

Figura 37. Uso de herramientas tecnológicas por bloque

Figura 38. Herramientas externas más utilizadas

Figura 39. Fines de uso de TIC

Figura 40. Herramientas Moodle más utilizadas

Figura 41. Herramientas Moodle más utilizadas por semana

Figura 42. Finalidades de uso en herramientas Moodle

Figura 43. Razones para uso de herramientas Moodle

Figura 44. Incorporación de TIC en la formación universitaria

Figura 45. Impacto de las TIC

Figura 46. Interacción entre participantes

Figura 47. Impacto de las TIC. Potencialización de oportunidades

Figura 48. Limitaciones para integrar TIC a la labor docente

Figura 49. Interés en incorporarse a formación docente con manejo de TIC

Figura 50. Modalidad de formación docente con manejo de TIC preferida

Figura 51. Facetas de la práctica docente en MNP

Figura 52. Clasificación de las actividades docentes realizadas en plataforma por faceta

Figura 53. Clasificación de otras actividades docentes por faceta

Figura 54. Clasificación de las actividades docentes por faceta

# Anexos

## **Lista de Anexos**

**Anexo 1.** Denominaciones de la educación en MNP

**Anexo 2.** Definiciones de la educación en MNP

**Anexo 3.** Licenciaturas que oferta el SUAyED de la UNAM

**Anexo 4.** Oferta de formación institucional para profesores del SUAyED

**Anexo 5.** Cuestionario para profesores de la licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, SUAyED-FFyL

## Anexo 1.

### Denominaciones de la educación en MNP

Denominaciones de la educación en MNP	
Término	Consiste en
<i>Correspondence education</i> o <i>correspondence study</i> (educación o estudio por correspondencia).	Definido con base en la comunicación postal, el docente enseñaba escribiendo y el alumno aprendía leyendo. Es la denominación que ha perdurado más, casi un siglo. La AECS (Association of European Correspondence Schools) se fundó en 1985 en Dublín, integrando a dos organizaciones anteriores (Council for Education by Correspondente (CEC) existente desde 1963 y European Home Study Council (EHSC) desde 1968). La AECS mantuvo el término <i>correspondence</i> hasta 1999, año en que cambió a denominarse European Association for Distance Learning (EADL).
Fernunterricht/Fernstudium (instrucción a lo lejos)	Términos de origen alemán que enfatizaban la separación en términos físicos entre el profesor y el alumno, sin posibilidades para la interacción presencial. Generalmente utilizado para referirse a estudios no universitarios.
Home study (estudio en casa)	Indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en el propio hogar, “donde se generan una serie de sentimientos agradables de privacidad y familiaridad” (García Aretio, 2014: 25), “contrapuestos a las “fastidiosas” experiencias de determinados centros presenciales donde todos conocerán qué estamos estudiante y sabrán de nuestras deficiencias y limitaciones.” (2014: 25-6). Esta terminología es utilizada con mayor frecuencia en Estados Unidos, donde se creó en 1926 el National Home Study. Aunque García Aretio (2014) admite que se está abriendo paso en otros países, como España. <sup>18</sup>
Angeleitetes Selbststudium (autoestudio guiado)	Término también de origen alemán, sugería que la posibilidad de aprender por sí mismo podría enriquecerse con la noción de hacerlo con la guía de alguien más, que pudiera ayudar.

<sup>18</sup> Es interesante ver que en situaciones como las de contingencia sanitaria de 2020 y 2021, esta noción de educación (entre otras) se denominaría para llevar a cabo una adaptación de la educación presencial en todos los niveles, a los hogares para mantener el encierro y la sana distancia.

Study without leaving production (estudiar sin dejar de producir)	La característica principal de este tipo de educación es que mantenía la posibilidad de que el estudiante mantuviera sus ritmos de producción mientras aprendía. García Aretio (2014) considera que esta expresión era valorada en la antigua URSS.
Two-way communication in distance education (comunicación bidireccional en EaD)	Acentúa la comunicación bidireccional de la EaD en doble sentido, al menos. “Nunca comunicación unidireccional y soledad del estudiante con su material, siempre comunicación” (García Aretio, 2014: 26). El mismo autor afirma que dicha comunicación debería ser multidireccional para evitar dicho aislamiento.
Independent study (estudio independiente)	Destaca la liberación para el estudiante de algunos impedimentos, dificultades o trabas que presenta la asistencia a los centros ordinarios de aprendizaje. “De acuerdo con la idea de EaD, el estudiante determina el cuándo, dónde y cómo realizar su aprendizaje.” (García Aretio, 2014: 26).
Industrialized form of instruction (forma industrializada de instrucción)	Destaca el proceso de planificación previa, organización, división del trabajo, uso de equipos técnicos para los materiales y la comunicación, así como la necesidad de una evaluación más formalizada. Se piensa en buena medida en el proceso tecnológico que conlleva toda práctica de EaD.
External studies (estudios externos)	Término utilizado en Australia, se usa para nombrar un modelo integral, que enseña de forma presencial y a distancia. “Se desea significar que estos estudios son “externos a” pero no “separados de” la universidad, facultad o departamento” (García Aretio, 2014: 26).
Flexible learning (aprendizaje flexible)	El énfasis de este término está en que permite aprender a los estudiantes cuando ellos quieran, manejando frecuencia, ritmo y duración; como ellos quieran (de acuerdo con los modos de aprendizaje; y lo que ellos quieran (decidiendo aquello que constituirá su aprendizaje).
Enseñanza semipresencial	Este término es utilizado en distintos ámbitos. Destaca la relación presencial frecuente entre docente y educando. <sup>19</sup> Presenta una convergencia entre los diseños de enseñanza a distancia y presenciales, a la par de considerar la presencia de las tecnologías y la similitud entre las utilizadas. García Aretio (2014) menciona el término blended learning en

<sup>19</sup> La dinámica con la que surgió el SUA en 1972 y cómo se ha desarrollado el sistema abierto en la FFyL enfatiza dicha relación y semipresencialidad.

	relación con este.
Autoformación	Se vincula con la importancia de que el propio sujeto es quien aprende, el que tiene la iniciativa de su aprendizaje. Es él quien establece los ritmos y las circunstancias para dicho proceso, sin excluir el apoyo de terceros o de otros materiales. Pero en este último caso, será también él quien decida apoyarse en ellos o recurrir a los mismos. Se asocia con la formación permanente.
Enseñanza o educación distribuida	Destaca el hecho de que son la enseñanza y los materiales los que se trasladan hasta donde se encuentra quien aprende. “El saber se distribuye, “viaja” hasta donde se encuentra el destinatario, por contraposición a lo que era habitual, que el aprendiz se trasladase a la fuente del saber.” (García Aretio, 2014: 27). Este término es frecuente para cursos en línea en los que se promueve la interacción virtual entre el estudiante y el propio curso.
Teleformación	Se refiere a la posibilidad de adquirir aprendizajes interactivos, flexibles y accesibles a cualquier estudiante, por medio de tecnologías como la Internet. Se le une el concepto de teleeducación y teleaprendizaje. García Aretio (2014) menciona dos componentes básicos en este término: a) la formación profesional (más encaminada a la actualización), y b) el significado del prefijo “tele”, no solo en el sentido etimológico relativo a distancia, sino en referencia a la relación formador-participante por medio de tecnologías avanzadas de la comunicación.
Educación virtual (online) O formación en espacios virtuales, e-learning	El énfasis se encuentra en que tanto los materiales de estudio, como la relación entre los docentes y los estudiantes, se lleva a cabo de manera exclusiva por medio de las redes de comunicación, en especial Internet.

**Fuente:** Elaboración propia con base en García Aretio (2014), retomando a García Aretio (2001).

## Anexo 2.

### Definiciones de la educación en MNP

Definiciones de la educación en MNP	
Fuente	Definición
García Aretio (1986 y 1994, 2002: 26; <i>apud</i> García Aretio 2014: 47).	“La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo”.
Aliste (2006: 16)	“la combinación de educación y tecnologías de la comunicación para llegar a una audiencia interesada en aprender que está separada por grandes distancias”.
Torres (2004: 37)	“conjunto de estrategias pedagógicas y mecanismos de comunicación que vinculan a los docentes-tutores con los estudiantes para desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje, no coincidiendo en tiempo y espacio geográfico, desarrollándose, por lo general, fuera de los campus universitarios”.
Burns (2011: 9)	Experiencia de aprendizaje planeada que se caracteriza por la separación entre el estudiante y el docente, compensada por el intercambio de información y comunicación por medios impresos y electrónicos.
Contreras, Leal y Salazar (2001: 123)	Denota formas de aprendizaje no guiadas directamente por un profesor en un aula de clases, sino planificadas por la institución educativa, sustentadas en materiales didácticos y auxiliadas con atención tutorial por distintos medios que facilitan al estudiante el acceso a la información y al conocimiento.
Moore, Dickson-Deane y Galyen (2011)	Tipo de instrucción en el que el profesor y el estudiante se ubican en distintos lugares y momentos, utilizando diferentes formas de comunicación y materiales de apoyo.
Salazar y Melo (2013: 102)	Destacan las relaciones pedagógicas entre estudiantes, docentes e institución, con el uso de tecnologías, que permiten el desarrollo sistémico de procesos formativos de calidad.
Cabral (2011: 12)	Modalidad para “impartir conocimientos, habilidades y actitudes mediante actividades seleccionadas, planeadas e institucionalizadas que se encuentran en los materiales de aprendizaje”.
Sarmiento (2014: 311)	Modalidad incluyente sin restricciones ni privilegios de edad, sexo o posición social; sin prerequisites ni exámenes de admisión, que valora la experiencia y los conocimientos previos del estudiante y amplía el espacio de aprendizaje, pues no se

	queda tan solo en el campus universitario (o en el aula), sino que se extiende al campus de la vida.
Victorino (2014: 71)	La EaD se ha implementado en numerosos centros educativos y universidades del mundo, “como respuesta a la demanda de empresas y organizaciones sociales internacionales, quienes requieren de un considerable esfuerzo para mantener capacitados a sus recursos humanos para lograr parámetros de calidad y competitividad adecuados a la mundialización, la integración económica, social y cultural; igualmente por los requerimientos de formación de ciudadanos y/o habitantes de lugares alejados de los centros urbanos y /o con limitaciones personales para recibir una educación tradicional o presencial en sus respectivos sistemas educativos”.
García Aretio (2014: 48)	“La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal”.
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en Chaves (2017), García Aretio (2014) y Victorino (2014).	

### Anexo 3

#### Licenciaturas que oferta el SUAyED de la UNAM

Licenciaturas que oferta el SUAyED de la UNAM		
Licenciatura	Abierta (semipresencial)	A distancia (en línea)
Administración de Archivos y Gestión Documental		Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia
Administración	Facultad de Contaduría y Administración	Facultad de Contaduría y Administración
Bibliotecología y Estudios de la Información		Facultad de Filosofía y Letras
Ciencias de la Comunicación (Opción Periodismo)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Ciencias Políticas y Administración Pública (opción Administración Pública)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Ciencias Políticas y Administración Pública (opción Ciencias Políticas)	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Contaduría	Facultad de Contaduría y Administración	Facultad de Contaduría y Administración
Derecho	Facultad de Derecho Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón	Facultad de Derecho
Diseño y Comunicación Visual		Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán
Economía	Facultad de Economía Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón	Facultad de Economía
Enfermería		Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO)
Enseñanza de (alemán) como lengua extranjera	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán
Enseñanza de (español) como lengua extranjera	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán

Enseñanza de (francés) como lengua extranjera	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán
Enseñanza de (inglés) como lengua extranjera	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán
Enseñanza de (italiano) como lengua extranjera	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán	Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán
Filosofía	Facultad de Filosofía y Letras	
Geografía	Facultad de Filosofía y Letras	
Historia	Facultad de Filosofía y Letras	
Informática	Facultad de Contaduría y Administración	Facultad de Contaduría y Administración
Lenguas y Literaturas Modernas (inglesas)	Facultad de Filosofía y Letras	
Lengua y Literaturas Hispánicas	Facultad de Filosofía y Letras	
Pedagogía	Facultad de Filosofía y Letras	Facultad de Filosofía y Letras
Psicología	Facultad de Psicología	Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala
Relaciones Internacionales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Sociología	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Trabajo Social	Escuela Nacional de Trabajo Social	Escuela Nacional de Trabajo Social
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia con base en datos de 2021, recuperados de <a href="https://cuaiced.unam.mx/oferta-cuaiced#posgrados">https://cuaiced.unam.mx/oferta-cuaiced#posgrados</a></p>		

#### **Anexo 4.**

##### **Oferta de formación institucional para profesores del SUAyED**

- a) Seminario de Formación de Tutores del SUAFyL (1990-1992). Diseñado por la Unidad de Asesoría Pedagógica, fue presencial y dirigido a los tutores de las diversas carreras incluía aspectos como la realización de talleres, conferencias y sesiones de discusión y evaluación.
- b) Curso-taller “La comunicación educativa en el proceso de aprendizaje independiente del alumno SUA” (1992), organizado entre la FFyL y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Se impartió con el propósito de analizar el proceso de comunicación y su influencia en la facilitación de las prácticas educativas diversas.
- c) Diplomado “Formación y práctica docente en los sistemas de educación abierta y a distancia” (1999-2000). En el marco del “Proyecto de Transformación SUAFYL 2000” se impartió a los tutores un diplomado conformado por 4 módulos temáticos: “Bases teórico-conceptuales del diseño curricular modular”, “Lineamientos teórico-metodológicos para la elaboración de materiales de estudio”, “Lineamientos teórico-conceptuales para la evaluación y acreditación del aprendizaje”, y “Lineamientos operativos para el desarrollo de las asesorías”.
- d) Curso “Manejo de plataforma para diseño de materiales de estudio para las modalidades en línea” (2006), organizado por la CUAED para preparar a tutores y asesores de distintas divisiones.
- e) Taller “Formación de Asesores para la Educación a Distancia” (inició en 2005). A partir de la apertura de carreras universitarias en línea, la CUAED impartió este curso cada semestre para los tutores de todas las divisiones SUA de la UNAM. Comprende 4 unidades temáticas en la modalidad los temas son: Introducción a la Educación Abierta y a Distancia de la UNAM, el proceso de asesoría, tecnologías de información y comunicación educativas, estrategias de asesoría en línea.
- f) En el periodo 2015-2019 se impulsó el programa Docencia y Aprendizaje en la Era Digital, que contiene dos proyectos principales: a) Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia y b) Docencia y Aprendizaje en la Era Digital. Trayectorias

Docentes Personalizadas. En 2019, 128 profesores de 18 entidades obtuvieron su diploma. El diplomado está conformado por cinco cursos: 1) El asesor en la modalidad a distancia, 2) Enseñar con TIC. Estrategias didácticas y estilos de aprendizaje, 3) Planeación didáctica para educación a distancia, 4) Recursos digitales de información y comunicación para la educación a distancia, y 5) Evaluación del aprendizaje en la modalidad a distancia. Tiene una duración de 150 horas, 30 por cada curso. Por otro lado, para el desarrollo de las Trayectorias Docentes Personalizadas, se tienen nueve ejes formativos: Tecnológico, Epistemológico, Filosófico, Pedagógico, Didáctico, Psicológico, Comunicación, Socio-histórico-económico y Gestión; para cada eje se incorporan cursos autogestivos con una duración de 20 horas, previamente se realiza un autodiagnóstico para los participantes. Este programa inició en marzo de 2019, y para diciembre del mismo año se tuvo una inscripción de 1,250 participantes.

- g) Para 2019, los cursos ofrecidos por la CUAED son los siguientes: 1) El asesor en la modalidad a distancia, 2) Enseñar con TIC. Estrategias didácticas y estilos de aprendizaje, 3) Planeación didáctica para educación a distancia, 4) Recursos digitales de información y comunicación para la educación a distancia, 5) Evaluación del aprendizaje en la modalidad a distancia y 6) Introducción a la tutoría en el SUAyED. Durante 2019 hubo una participación en ellos de 2,537 docentes.
- h) Para 2019 la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y la CUAED ofrecieron el diplomado en línea Cultura Digital bajo el enfoque por competencias.
- i) A la oferta antes mencionada se agregan los Cursos masivos, abiertos y en línea (MOOC) que ofrece la UNAM en alianza con la plataforma educativa Coursera y en colaboración con distintas entidades académicas. Durante 2019 la CUAED diseñó y ofreció 20 nuevos cursos en temas de educación superior, estadística, anticorrupción, periodismo digital, negocios, biología, química, agricultura y gestión integral del riesgo. (Memoria UNAM, CUAED, 2019). Para 2019 la oferta total de MOOC fue de 97 cursos.

## Anexo 5

### Cuestionario para profesores de la licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, SUAyED-FFyL

#### Cuestionario para profesores de la licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia, del SUAyED-FFyL.

Estimado(a) profesor(a):

Este cuestionario forma parte del trabajo de campo de una investigación de posgrado, cuyo objetivo principal es el de indagar acerca del uso de las TIC que hacen los profesores del SUAyED-FFyL, así como algunas otras estrategias que emplean en su práctica docente en modalidades no presenciales. La información es anónima y se utilizará únicamente con fines estadísticos.

Le pedimos que lea con cuidado todas las preguntas, pues en algunas de ellas la respuesta es obligatoria para avanzar en el llenado del cuestionario. Al finalizar oprima la opción “Enviar”, indicando que ha concluido la captura de sus respuestas.

Agradecemos de antemano su disposición y valiosa colaboración.

<b>I. – DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	
1. Edad (en años)	_____ años
2. Sexo	( ) Mujer ( ) Hombre
3. Años de experiencia docente en general	_____ años
4. Años de experiencia docente en la UNAM (SUAYED)	_____ años
5. Modalidades en las que labora	( ) Escolarizada ( ) Abierta ( ) A distancia
6. Carrera(s) del SUAYED en la(s) que labora	( ) Bibliotecología y estudios de la Información (modalidad a distancia) ( ) Filosofía ( ) Geografía ( ) Historia ( ) Letras Hispánicas ( ) Letras Inglesas ( ) Pedagogía – Modalidad abierta

	( ) Pedagogía – Modalidad a distancia ( ) Otra
7. Nivel máximo de formación académica.	( ) Licenciatura ( ) Maestría ( ) Doctorado ( ) Especialidad ( ) Otro

## II.- PERFIL ACADÉMICO

8. Especifique la trayectoria de su formación académica

Formación académica	Institución	Área de conocimiento y/o disciplina	Año de conclusión
Licenciatura			
Maestría			
Doctorado			
Especialidad			
Otra			

9. Además del español ¿qué otros idiomas maneja?	( ) Inglés ( ) Francés ( ) Alemán ( ) Italiano ( ) Portugués ( ) Otro
--	--

## III.- PERFIL ACADÉMICO, FORMACIÓN EN DOCENCIA Y MANEJO DE TIC

10. ¿Cuenta con formación para la docencia en general?	( ) Sí ( ) No
11. ¿Cuenta con formación para la docencia en modalidades presenciales o con manejo de TIC?	( ) Sí (pase a la pregunta 12) ( ) No (pase a la pregunta 14)

12. Indique el tipo de preparación en docencia y uso de TIC con que cuenta					
Tipo de formación	Nombre	Modalidad (presencial/no presencial)	Institución	Duración	Fecha de conclusión
Cursos					
Diplomados					
Especialización					
Licenciatura					
Posgrado					
Otro					

13. Indique el motivo principal que le llevó a esta preparación	<input type="checkbox"/> Actualización académica <input type="checkbox"/> Requisito laboral <input type="checkbox"/> Interés de superación personal <input type="checkbox"/> Otro
14. Indique el motivo principal por el que no ha cubierto esta formación	<input type="checkbox"/> Falta de interés <input type="checkbox"/> Costos elevados <input type="checkbox"/> Falta de oferta <input type="checkbox"/> Limitación de tiempo disponible <input type="checkbox"/> Innecesario para el desempeño profesional <input type="checkbox"/> Preparación autodidacta y/o informal <input type="checkbox"/> Incompatibilidad con horarios de cursos <input type="checkbox"/> Otro

IV.- ACTIVIDADES DOCENTES							
15. De las siguientes actividades señale cuáles realiza y con qué frecuencia							
Frecuencia	Diario	Semana 1	Mensual	Semestral	Una vez por unidad temática	Ocasional	No se realiza
Actividad							
Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Asesoría en línea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Foro de discusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Foro de dudas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Calificación de actividades de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Retroalimentación de actividades de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Atención individual síncrona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Atención individual asincrónica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Atención grupal síncrona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Atención grupal asincrónica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Evaluación del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Elaboración y uso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

de rúbricas o listas de cotejo							
Atención individual presencial	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Atención grupal presencial	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Búsqueda, selección y/o diseño de recursos adicionales para los estudiantes	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

16. Señale el motivo por el que realiza las siguientes actividades					
Finalidad Actividad	Solicitud de la Coordinación/Jefatura	Solicitud del estudiante	Iniciativa propia	La requiere plataforma	No se realiza
Planeación	( )	( )	( )	( )	( )
Asesoría en línea	( )	( )	( )	( )	( )
Foro de discusión	( )	( )	( )	( )	( )
Foro de dudas	( )	( )	( )	( )	( )
Calificación de actividades de aprendizaje	( )	( )	( )	( )	( )
Retroalimentación de actividades de aprendizaje	( )	( )	( )	( )	( )
Atención individual síncrona	( )	( )	( )	( )	( )
Atención individual asincrónica	( )	( )	( )	( )	( )
Atención grupal síncrona	( )	( )	( )	( )	( )
Atención grupal asincrónica	( )	( )	( )	( )	( )
Evaluación del curso	( )	( )	( )	( )	( )
Elaboración y uso de rúbricas o listas de cotejo	( )	( )	( )	( )	( )

Atención individual presencial	( )	( )	( )	( )	( )
Atención grupal presencial	( )	( )	( )	( )	( )
Búsqueda, selección y/o diseño de recursos adicionales para los estudiantes	( )	( )	( )	( )	( )

17. Señale las actividades en que participa y con qué frecuencia						
Frecuencia	Mensual	1 vez x semestre	2 veces x semestre	Anual	Ocasional	No se realiza
Actividad						
Exámenes extraordinarios	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Programa de tutorías	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Asesoría de trabajos de titulación	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Sinodalía de trabajos de titulación	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Asistencia a cursos de capacitación (actualización académica)	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Asistencia a foros, coloquios	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Trabajo colegiado	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Organización de eventos académicos	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Difusión y Divulgación (científica y académica)	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Planeación y rediseño de asignaturas	( )	( )	( )	( )	( )	( )

Elaboración y/o adaptación de materiales de estudio	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Colaboración en proyectos de investigación	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Dirección de proyectos de investigación	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Actualización de asignaturas en plataforma Moodle	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios	( )	( )	( )	( )	( )	( )

18. Señale el motivo principal por el que participa en las siguientes actividades				
Motivo	Solicitud de la Coordinación/ Jefatura	Solicitud del estudiante	Iniciativa propia	No se realiza
Actividad				
Exámenes extraordinarios	( )	( )	( )	( )
Programa de tutorías	( )	( )	( )	( )
Asesoría de trabajos de titulación	( )	( )	( )	( )
Sinodalía de trabajos de titulación	( )	( )	( )	( )
Asistencia a cursos de	( )	( )	( )	( )

capacitación (actualización docente)				
Asistencia a foros, coloquios	( )	( )	( )	( )
Trabajo colegiado	( )	( )	( )	( )
Organización de eventos académicos	( )	( )	( )	( )
Difusión y Divulgación (científica y académica)	( )	( )	( )	( )
Planeación y rediseño de asignaturas	( )	( )	( )	( )
Elaboración y/o adaptación de materiales de estudio	( )	( )	( )	( )
Elaboración y/o adaptación de actividades de aprendizaje	( )	( )	( )	( )
Elaboración y/o adaptación de criterios de evaluación	( )	( )	( )	( )
Colaboración en proyectos de investigación	( )	( )	( )	( )
Dirección de proyectos de investigación	( )	( )	( )	( )
Actualización de asignaturas en plataforma Moodle	( )	( )	( )	( )
Reuniones académicas para la reestructuración del plan de estudios	( )	( )	( )	( )

V.- ACTIVIDAD DOCENTE Y USO DE TIC					
19. Señale el equipo que utiliza con mayor frecuencia (utilice el 1 para el más frecuente y el 5 para el menos)					
Frecuencia	1	2	3	4	5
Equipo					
Computadora de escritorio	( )	( )	( )	( )	( )
Laptop	( )	( )	( )	( )	( )
Celular	( )	( )	( )	( )	( )
Tableta	( )	( )	( )	( )	( )
Otro	( )	( )	( )	( )	( )

20. ¿En qué lugar y equipo trabaja con mayor frecuencia?					
Lugar	Casa	FFyL	Fuera de FFyL	Cibercafé	Otro
Equipo					
Computadora de escritorio	( )	( )	( )	( )	( )
Laptop	( )	( )	( )	( )	( )
Celular	( )	( )	( )	( )	( )
Tableta	( )	( )	( )	( )	( )
Otro	( )	( )	( )	( )	( )

21. Número de horas al día en trabajo en plataforma.	_____ horas
22. Número de horas al día en actividades complementarias.	_____ horas

23. Señale la frecuencia con la que maneja las siguientes herramientas de la plataforma Moodle					
Frecuencia	No se utiliza	1 vez x semana	1 o 2 veces x mes	1 a 3 veces x semestre	1 vez x unidad
Herramienta					
Base de datos	( )	( )	( )	( )	( )
Chat	( )	( )	( )	( )	( )
Cuestionario	( )	( )	( )	( )	( )
Encuesta predefinida	( )	( )	( )	( )	( )
Examen	( )	( )	( )	( )	( )
Foro	( )	( )	( )	( )	( )
Glosario	( )	( )	( )	( )	( )
Mensajero	( )	( )	( )	( )	( )
Página SCORM (Página de	( )	( )	( )	( )	( )

contenido)					
Taller	( )	( )	( )	( )	( )
Tarea	( )	( )	( )	( )	( )
Texto en línea	( )	( )	( )	( )	( )
Envío de un archivo	( )	( )	( )	( )	( )
Wiki	( )	( )	( )	( )	( )
Videoconferencia	( )	( )	( )	( )	( )
Calificador	( )	( )	( )	( )	( )
Listado de participantes	( )	( )	( )	( )	( )
Calendario	( )	( )	( )	( )	( )
Blog	( )	( )	( )	( )	( )
Otra	( )	( )	( )	( )	( )

24. ¿Con qué finalidad utiliza las herramientas Moodle indicadas a continuación?						
Herramienta	Transferencia de información	Actividades de aprendizaje	Comunicación e interacción	Evaluación del aprendizaje	Desarrollo y explicación de contenidos	No la utiliza
Base de datos	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Chat	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Cuestionario	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Encuesta predefinida	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Examen	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Foro	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Glosario	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Mensajero	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Página SCORM (Página de contenido)	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Taller	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Tarea	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Texto en línea	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Subir un archivo	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Wiki	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Videoconfere	( )	( )	( )	( )	( )	( )

ncia						
Calificador	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Listado de participantes	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Calendario	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Blog	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Otra	( )	( )	( )	( )	( )	( )

<p>25. En su opinión ¿Cuál es la razón principal para utilizar una u otra herramienta de las disponibles en la plataforma Moodle?</p>	<input type="checkbox"/> Facilidad de acceso <input type="checkbox"/> Facilidad de configuración <input type="checkbox"/> Versatilidad de aplicación <input type="checkbox"/> Creatividad para diseño y utilización <input type="checkbox"/> Conocimiento mayor sobre su aplicación <input type="checkbox"/> Uso obligatorio <input type="checkbox"/> Definición de ritmos de trabajo <input type="checkbox"/> Otro
---	--

26. Indique con qué finalidad utiliza los siguientes programas y herramientas							
Finalidad	Asesorías	Fuentes de consulta	Resolución de actividades	Calificación y retroalimentación de actividades	Evaluación del curso	Desarrollo de contenidos	No la utiliza
Herramienta							
Procesadores de texto	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Hojas de cálculo	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Presentaciones (Power point)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Programas de presentación gráfica	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Bases de datos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Software especializado para Ciencias Sociales y Humanidades (SPSS, Atlas Ti, QGIS, Simuladores)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Programas de edición gráfica (Illustrator,	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

Photoshop, Corel Draw)							
Programas de diseño asistidos por computadora (CAD)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Programas para didácticas específicas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Programas de entretenimiento y videojuegos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Programas para editar audio y video	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Páginas web generales	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Portales institucionales	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Revistas especializadas en línea	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Páginas web para edición de pdf	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

27. Indique con qué finalidad utiliza los siguientes programas y herramientas							
Finalidad	Asesorías	Fuentes de consulta	Resolución de actividades	Calificación y retroalimentación de actividades	Evaluación del curso	Desarrollo de contenidos	No la utiliza
Herramienta							
Foros	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Wikis	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Correo electrónico	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Repositorios	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Dropbox	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Google Drive	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Blogs	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Google Hangout	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Youtube	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

Skype	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Chat	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Facebook	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Edmodo	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Podcast	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Videoconferencia	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Web Apps	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Página electrónica personal	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Aplicaciones para uso compartido de documentos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

<b>VI.- INTEGRACIÓN E IMPACTO DE LAS TIC</b>					
28. Con base en su experiencia, indique si la integración de las TIC en el desarrollo de su práctica docente influye de manera favorable en el cumplimiento de los siguientes aspectos.					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Agiliza el desarrollo de la práctica docente	( )	( )	( )	( )	( )
Fortalece el desempeño profesional	( )	( )	( )	( )	( )
Mejora la comunicación entre el asesor y los alumnos	( )	( )	( )	( )	( )
Mejora la comunicación entre los alumnos	( )	( )	( )	( )	( )
Potencia el desempeño de los estudiantes	( )	( )	( )	( )	( )
Fortalece el trabajo colaborativo entre docentes	( )	( )	( )	( )	( )
Fortalece el trabajo	( )	( )	( )	( )	( )

colaborativo entre estudiantes					
Contribuye a superar condiciones limitantes para la formación académica	( )	( )	( )	( )	( )
Genera entornos de aprendizaje autónomos y responsables	( )	( )	( )	( )	( )
Establece redes de interacción académica	( )	( )	( )	( )	( )

29. Con base en su experiencia, indique las limitaciones que enfrenta habitualmente para integrar las TIC en el desarrollo de su práctica docente.	<input type="checkbox"/> No disponibilidad de equipo de cómputo <input type="checkbox"/> No disponibilidad en la plataforma Moodle <input type="checkbox"/> Fallas en el funcionamiento del equipo de cómputo disponible <input type="checkbox"/> Problemas de conexión a Internet <input type="checkbox"/> No disponibilidad del software requerido <input type="checkbox"/> No disponibilidad de espacios adaptados (salas de cómputo) <input type="checkbox"/> Desconocimiento sobre su funcionamiento (software) <input type="checkbox"/> Poca articulación con los objetivos del programa <input type="checkbox"/> Desconocimiento y/o complicación en la realización de trámites administrativos para obtener el préstamo del equipo <input type="checkbox"/> Desconocimiento y/o complicación en la realización de trámites administrativos para reservar espacio en salas de cómputo <input type="checkbox"/> Otro
30. En su opinión, la incorporación de las TIC para la formación universitaria puede considerarse como:	<input type="checkbox"/> Indispensable <input type="checkbox"/> Recomendable pero no indispensable <input type="checkbox"/> Innecesaria <input type="checkbox"/> Otro
31. ¿Le interesaría incorporarse a una	<input type="checkbox"/> Sí

modalidad de formación docente para el manejo de TIC en la práctica educativa?	( ) No
32. ¿En qué modalidad le interesaría participar para dicha formación?	_____
33. En caso de acceder a colaborar con una entrevista en la FFyL, por favor escriba su dirección de correo electrónico.	_____

Sus respuestas han sido guardadas.  
 Gracias por su participación.