



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIOR IZTACALA

PSICOLOGÍA

El Modelo ASSURE: Una Propuesta para la Enseñanza de la Psicología en Estudiantes de Nivel Medio Superior

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

ÁNGEL FERNANDO DÍAZ GARDUÑO

TUTOR PRINCIPAL:

DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

COMITÉ TUTOR:

DRA. MARIA LUISA CEPEDA ISLAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

DRA. ANA MARÍA BAÑUELOS MÁRQUEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO, OCTUBRE DE 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.

Y hoy, más que nunca, es preciso soñar. Soñar, juntos, sueños que se desensueñen y en materia mortal encarnen.

Eduardo Galeano

Hemos aprendido que la única verdad, por encima y en contra de todas las miserables y pequeñas verdades de partidos, de héroes, de banderas, de piedras, de dioses, que la única verdad, la única libertad es la poesía, ese canto lóbrego, ese canto luminoso.

José Revueltas

No existe la libertad, sino la búsqueda de la libertad, y esa búsqueda es la que nos hace libres.

Carlos Fuentes

Quien obra de corazón no teme a equivocarse, su error siempre es acierto porque es aprendizaje.

Rafael Lechowski

Agradecimientos

A la Dra. Hortensia Hickman Rodríguez, por su gran labor como profesora y guía en mi formación académica y profesional. Su empeño trasciende lo obtenido en este trabajo.

A la Dra. María Luisa Cepeda Islas, por las discusiones, reflexiones y los espacios virtuales creados para el mejoramiento de mi práctica docente.

A la Dra. Ana María Bañuelos Márquez, por brindarme a través de la mediación tecnológica, una orientación precisa y puntual en este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por posibilitar mi desarrollo académico, profesional y personal.

A la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), por ser mi segundo hogar.

Al programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), por mejorar mi práctica docente, a través del ejemplo correspondido y no-correspondido.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por los recursos brindados a lo largo del posgrado, a través del programa de Becas Nacionales.

Dedicatorias

A mi mamá, Armida Garduño, por brindarme el cariño y la paciencia: sensaciones invaluable que trascenderán a lo largo del tiempo.

A mi papá, Arturo Díaz, por proporcionarme las bases sólidas para desarrollarme de forma íntegra a través de su gran ejemplo, compartiendo su conocimiento y experiencia.

A mis hermanos, Arturo y César, por formar parte de cada uno de mis días y mis logros, por su apoyo sin condición.

A mi *abue*, Manuela Rosales, por ser un ejemplo de superación, de apoyo y de amor incondicional. Por todo lo brindado a lo largo de los años.

A mi tía, Socorro Garduño (*Coco*), por el inmenso afecto y cariño bien recibido desde siempre.

A Amanda, por tanto... Por todo el amor y cariño que nos hemos brindado y nos brindaremos, por transformar lo ordinario en extraordinario, por todos los momentos vividos y por vivir... por tanto...

Aquellos que se fueron del aquí y del ahora, pero no se han ido de mí... en las historias y en cada recuerdo y en cada anécdota.

A mis compañeras y compañeros MADEMS, Azucena, Sandra, Melisa, Jaqueline, Adriana, Lulú, Ricardo, Daniel, Enrique y Julio, por compartir sus experiencias y conocimientos dentro y fuera de las sesiones.

Al *MegaTeam*, por brindarme soporte a la distancia, en el aquí y en el ahora.

A las y los estudiantes del grupo 524-624 de Psicología I y II del CCH Vallejo, por darme la oportunidad de enseñarles, y al mismo tiempo, poder aprender de ustedes para ser un mejor docente y también, una mejor persona.

Para más información sobre el estudio realizado favor de contactar con el autor del trabajo a través de la siguiente dirección de correo electrónico:

angeldiaz12413@gmail.com

Índice

Resumen	8
Abstract	9
Capítulo 1. Educación y Escuela: Organización e historización de la práctica académica	14
1.1 Orígenes de la educación y sus cambios a través de la historia de la organización social	16
<i>1.1.1 La educación desde el comunismo primitivo a la modernidad</i>	<i>17</i>
1.2 La educación en el contexto mexicano: de la educación prehispánica al proyecto nacional	20
<i>1.2.1 Estructura del Sistema Educativo Nacional</i>	<i>22</i>
<i>1.2.2 El proyecto de la Educación Media Superior</i>	<i>25</i>
1.3 El Colegio de Ciencias y Humanidades: algunos antecedentes	28
<i>1.3.1 Misión y Visión del Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	<i>29</i>
<i>1.3.2 Enseñanza de la Psicología en el CCH</i>	<i>30</i>
Capítulo 2. Componentes organizadores de la práctica educativa	32
2.1 Componentes del proceso educativo: hacia la enseñanza y el aprendizaje	34
<i>2.1.1 Función docente</i>	<i>35</i>
<i>2.1.2 Planeación didáctica</i>	<i>37</i>
<i>2.1.3 Contenido disciplinar: Punto de partida de la enseñanza y el aprendizaje.</i>	<i>39</i>
<i>2.1.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>	<i>40</i>
<i>2.1.5 Evaluación</i>	<i>41</i>
Capítulo 3. El Diseño Instruccional: una estrategia para el cambio educativo en la Era Digital.....	43
3.1 Generalidades de la Era Digital: la transformación de la dimensión educativa y sus involucrados	45
<i>3.1.1 Modalidades educativas de la Era Digital</i>	<i>45</i>
<i>3.1.2 El desarrollo de habilidades y competencias en la Era digital: Hacia la alfabetización digital</i>	<i>47</i>
3.2 Orígenes del Diseño Instruccional: de la primera a la cuarta generación.....	48
<i>3.2.1 Primera Generación</i>	<i>49</i>
<i>3.2.2 Segunda Generación</i>	<i>50</i>
<i>3.2.3 Tercera Generación</i>	<i>50</i>
<i>3.2.4 Cuarta generación</i>	<i>51</i>
3.3 Generalidades y consideraciones del Diseño Instruccional.....	52
3.4 El modelo ASSURE y otras propuestas de diseño instruccional: breves	

acotaciones.....	54
3.5 La pertinencia del Diseño Instruccional en la educación en la Era Digital....	60
3.5.1 Implementación del Diseño Instruccional: algunas investigaciones educativas	62
3.6 Necesidades educativas en condiciones de emergencia	68
Justificación.....	71
Método	72
Resultados	79
Discusión.....	96
Conclusión.....	109
Referencias	118
Anexos.....	133

Resumen

La educación y los procesos derivados de la práctica educativa son el producto histórico de la organización social, lo cual indica que, el ámbito académico ha sufrido cambios, imponiéndose nuevas metas y objetivos, desembocando en la búsqueda de estrategias para afrontar y satisfacer, de forma eficiente y eficaz, las necesidades educativas que se han presentado. Actualmente, las propuestas educativas para satisfacer sus necesidades se han enfocado en favorecer las relaciones didácticas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el terreno educativo. Dentro de las propuestas que coinciden con tales finales, son los modelos basados en el Diseño Instruccional (DI).

En esa medida, el objetivo de la presente investigación consistió en evaluar los efectos de la implementación del modelo *ASSURE*, sobre los aprendizajes esperados de la unidad 1 de la asignatura de Psicología I en estudiantes inscritos en 5° semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo. Se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest encontrando un aumento en el desempeño de los estudiantes, indicando diferencias significativas con base en los resultados obtenidos en el pre y el postest de acuerdo con la prueba no paramétrica W de Wilcoxon ($z = -3.911$, $p < 0.05$). Los hallazgos permiten concluir que la implementación del modelo *ASSURE* permitió mejorar el desempeño de los estudiantes alcanzando los objetivos de aprendizaje esperados.

Se discuten los hallazgos obtenidos en función a los alcances, límites, compromisos y efectos generados por la implementación del modelo *ASSURE* en el terreno educativo, como lo es la pertinencia de su uso en el nivel medio superior, así como en modalidades educativas mediadas por tecnologías y presenciales, además de resaltar su función como estrategia didáctica que permite generar situaciones de enseñanza-aprendizaje aumentando la probabilidad de éxito del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Palabras clave: Diseño Instruccional, Modelo *ASSURE*, Enseñanza-Aprendizaje, Educación, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Educación Media Superior (EMS).

Abstract

The education and the processes from educational practice are the historical product of social organization, which indicates that the academic field has changes like imposing new objectives, leading to the search for strategies to satisfy the educational needs that have arisen. Currently, educational proposals to meet the needs have focused on promoting didactic relationships to facilitate the teaching-learning process, incorporating the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the educational field. Within the proposals that coincide with such objectives, are the models based on Instructional Design (ID).

Therefore, the objective of this research was to evaluate the effects of the implementation of the ASSURE model, on the expected learning of unit 1 of the Psychology I subject in students enrolled in the 5th semester of the Colegio de Ciencias y Humanidades-Vallejo. Through a pretest-posttest quasi-experimental design, an increase in student performance was found, indicating significant differences based on the results obtained in the pre and post-test according to the non-parametric Wilcoxon W test ($z = -3.911$, $p < 0.05$). The findings allow us to conclude that the implementation of the ASSURE model made it possible to improve student performance by achieving the expected learning objectives.

The findings obtained are discussed based on the scope, limits, commitments and effects generated by the implementation of the ASSURE model in the educational field, such as the relevance of its use in the upper secondary level, as well as in educational modalities mediated by technologies and face-to-face modalities, in addition to highlighting its function as a didactic strategy that allows the generation of teaching-learning situations, increasing the probability of success in meeting the learning objectives.

Keywords: Instructional Design, ASSURE Model, Teaching-Learning, Education, Information and Communication Technologies (ICT), Higher Secondary School.

La escuela, así como toda relación involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser ubicada en diferentes temporalidades dentro del desarrollo de la humanidad, esto quiere decir, que la práctica educativa desde los orígenes de las civilizaciones ha presentado cambios y variaciones en sus objetivos y metas establecidas; de este modo, la práctica educativa siempre ha experimentado cambios, desde los inicios de la humanidad con el comunismo primitivo, hasta las modificaciones a causa de la época actual denominada como era digital. Los cambios se han manifestado, *grosso modo*, en la forma de generar situaciones específicas de enseñanza para el aprendizaje, para desarrollar habilidades y competencias potencialmente significativas.

Actualmente en la era digital y de la información, podemos comprender al proceso de enseñanza-aprendizaje como una secuencia posada en un tiempo y espacio particular, cuyo éxito radica en el cumplimiento de objetivos previamente establecidos bajo un marco académico-institucional, así como de un campo de conocimiento. Los agentes inmersos en dicho proceso se identifican con las etiquetas de *docente* y *alumno*; el primero, funge como una guía o un mediador de contenidos académico-formativos para el segundo, estableciendo una relación particular que favorece el éxito de toda relación de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que, mientras uno orienta los contactos académicos el otro se ajusta y, por lo tanto, aprende, en función a un nivel educativo, curso o programa de asignatura, pero también en la época en la que se encuentren (Dorrego, 2011).

De acuerdo con la era digital en el terreno educativo, se hace relevante la búsqueda de formas particulares de enseñanza y aprendizaje que disten de formas educativas tradicionales, así como sus concepciones; por ejemplo, se busca evitar que la educación sea conceptualizada como aquel conjunto de actividades implicadas en la transmisión de conocimientos que, de cierto modo, se encuentra apartada de la cotidianeidad de los estudiantes, es decir, el aprendizaje que se busca cubrir dentro del aula no sea útil en espacios ajenos a los académicos, debido a que se basa únicamente en la reproducción de saberes conceptuales o disciplinarios.

Desde esta misma visión tradicional, el alumno no es visto como un agente activo dentro de la relación de enseñanza-aprendizaje, sino más bien, como un agente pasivo, en una constante espera de la transmisión de saberes por parte del docente. Por lo que, el docente

cuenta con una etiqueta de autoridad frente al estudiante, cuya superioridad se manifiesta en la actividad que los aprendices tienen que reflejar en los episodios didácticos, en este caso se hace referencia a un estado silente de parte del estudiante ante el discurso del profesor, por lo que la relación docente-estudiante se condensa en la de un orador y un oyente. Esta forma de concebir la escuela no permite el desarrollo de competencias en diferentes dimensiones, en todo caso, sólo atiende a particularidades académicas, y no a aquellas individuales o personales por parte del estudiante (Echavarría, 2003).

En el caso del docente tradicionalista, el desarrollo competencial se encuentra limitado a la búsqueda de formas de transmisión de un discurso basados en la oratoria, por lo que, el desarrollo de estas habilidades y actitudes limita un crecimiento profesional y actitudinal por parte del estudiante dentro de la práctica didáctica. En ese sentido, la visión tradicional, basada en la oratoria, permite desarrollar habilidades y competencias funcionales en un ámbito específico y limitado ya que se posa en la aprobación o acreditación de asignaturas concretas. Sin embargo, la concepción de los modelos didácticos se ha ido modificando, dotando de diversas funciones docentes que, a su vez, permite visualizar el papel del estudiante de una forma diferente, en la cual se implica de manera activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje útil en la era digital y de la información.

En consecuencia, se han establecido algunas propuestas para un cambio en el terreno educativo que se alejen de la visión tradicional, en las cuales Gallego (2007) destaca algunas centradas en las funciones deseables de la figura docente, tales como: 1) *dominio de los conocimientos*; 2) *generación de climas de aprendizaje*, y; 3) *establecimiento de contactos comunicativos efectivos* con estudiantes, docentes y cuerpo administrativo. En ese sentido, se sintetiza la función docente en una estrecha relación entre crear climas de aprendizaje funcionales, conocimiento de la normatividad y estructura administrativa de la institución educativa, con el fin de identificarse con sus objetivos y los involucrados en este espacio para el trabajo en equipo, aunado a una responsabilidad y compromiso por guiar al estudiante a lo largo de su proceso formativo y favorecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2003).

Es fundamental considerar que, el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje no es generado *a priori*, sino que se estructura de acuerdo con criterios u objetivos formalizados

y explicitados por una institución educativa, los cuales se manifiestan en los planes curriculares (Londoño, 2011). Estos planes marcan e indican una meta a lograr; sin embargo, los procesos para alcanzar esos objetivos quedan en manos de las estrategias que se implementarán bajo la influencia directa del docente. No obstante, la cátedra del profesorado hacia con los alumnos no es suficiente desde el paradigma oratorio —hablante/docente y oyente/alumno— para cumplir de forma satisfactoria los objetivos planteados a nivel institucional, por lo que se insta la búsqueda de estrategias que permitan conciliar la eficacia y la eficiencia en los contactos académicos, siendo estos relevantes dentro de la asignatura y, de ser posible, fuera de ella (Benítez, 2010).

Dentro de la era digital, las estrategias didácticas para facilitar el cumplimiento de los objetivos se basan en la incursión de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el terreno educativo, lo que conlleva un empleo estratégico. Entre estas estrategias se encuentran las propuestas de Diseño Instruccional (DI), las cuales sugieren una educación planificada y basada en la instrucción para aumentar la probabilidad de éxito en el logro académico, el cual se traduce en el cumplimiento de los objetivos institucionales, y que estos, a su vez, repercutan en la aproximación del conocimiento, uso y dominio de herramientas tecnológicas de la época. En estos modelos, se mira al docente como un agente que, previo a la ejecución de las clases, observa, planifica y estructura, bajo una lógica argumentativa pertinente, el transcurso de la asignatura que imparte en función a los objetivos institucionales.

Aunque las propuestas de DI se vinculan al *e-Learnig* —modalidades educativas a distancia propias de la era digital—, esto no quiere decir que su empleo quede exento de modalidades educativas presenciales o semipresenciales, ya que, en toda modalidad educativa se establece la relación entre el estudiante y el docente, a propósito los contenidos y los objetivos de aprendizaje por alcanzar, solo que en la modalidad a distancia, los contactos didácticos son mediados por tecnologías. Cabe mencionar que el uso de un DI representa un reajuste de la práctica didáctica, principalmente en la forma en la que se concibe el contexto educativo, los estudiantes y sus condiciones en las cuales aprenden, las tecnologías que se disponen, y las estrategias para fomentar mejores condiciones de aprendizaje basadas en la enseñanza planeada (Díaz-Barriga, 2005; García, 1999; Polo, 2001).

Tomando en cuenta lo anterior, y asumiendo el reajuste de la práctica educativa en las condiciones actuales, la presente investigación consistió en evaluar los efectos de la implementación del diseño instruccional a distancia *ASSURE*, sobre los aprendizajes esperados de la Unidad 1 de la asignatura de Psicología en estudiantes inscritos en 5° del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Capítulo 1. Educación y Escuela: Organización e historización de la práctica académica

“Las raíces de la educación son amargas, pero el fruto es dulce”

Aristóteles

La escuela como una práctica social, se fundamenta y se constituye histórica, política y culturalmente. Esto indica que el ámbito escolar no se presentó con el nacimiento de las primeras civilizaciones o los primigenios modos de organización social basados en la supervivencia. Con el transcurso temporal, se fueron gestando condiciones que hicieron surgir la instrucción o el adiestramiento como formas de encaminar a los miembros de una comunidad o integrantes de un grupo a relacionarse con el medio, inclusive antes de que se presentara el concepto de *escuela*, como una institución formal, con espacios, objetivos, misiones y visiones determinadas (Crespillo, 2010).

El espacio escolar puede entenderse como aquel conjunto de prácticas que alienta y promueve ideales, valores y sentimientos, así como patrones de comportamiento, a modo de habilidades y competencias, dentro de coordenadas históricas, sociales y culturales; de manera consecuente, la educación ha sufrido cambios y transformación en sus propósitos formativos, correspondientes a las variaciones del sistema de producción, intercambio y consumo para la subsistencia de los individuos.

El establecimiento de la escuela como un espacio destinado a la promoción y enseñanza de valores y comportamientos para aproximar a toda persona a ciertas pautas sociales, no resulta una cuestión azarosa o innata de los individuos, sino más bien, representa un producto de un largo desarrollo histórico que establece un espacio para la formación de individuos ante ciertas finalidades (Ponce, 2005). Así, el origen de la escuela se basa en las necesidades instauradas de un sistema de organización social que, lenta pero progresivamente, ha presentado cambios a través de la historia de la humanidad y su organización.

Las condiciones que garantizaban la supervivencia y, por ende, el desarrollo de la humanidad, se basaban en el establecimiento de relaciones de apoyo y colectivismo, es decir, la actividad realizada por los primeros homínidos se dirigía al *trabajar colectivamente para subsistir*, sin mantener relaciones sociales de explotación o ejercicio coercitivo del poder entre sus miembros: estas particularidades marcaban un orden social en concreto.

El orden social es la manifestación de la conjunción de conglomerados ideológicos que repercute en la dimensión material hacia la constitución de las relaciones sociales, las

actividades relevantes, la producción, las necesidades y el consumo. Este poder social, que determina los lineamientos de aceptación instaurando las nociones de normalidad, dirige y conforma la ideología de los individuos, ajustándolas a pautas socialmente relevantes. Las formas en las que intenta dirigir o consolidar el ajuste de los individuos a la sociedad puede ser por diferentes medios, como lo puede ser la escuela. La escuela expone su preocupación para lograr el objetivo de direccionar y formar a miembros funcionales en sociedad, como instaurar formas adecuadas de relación y representación hacia con el mundo (Guichot, 2008).

1.1 Orígenes de la educación y sus cambios a través de la historia de la organización social

Las distintas formas de organización social, de acuerdo con Lobera (2009), Ponce (2005) y Salas (2012) son: 1) Comunismo primitivo; 2) Época antigua; 3) Época medieval; 4) Modernidad, y; 5) Posmodernidad. Cada una de estas épocas cuenta con diferentes condiciones sociales que delimitaron la interacción de los individuos con el mundo, forjando la necesidad de la instauración de contactos formativos. Las interacciones instructivas y formativas presentadas a lo largo de la historia de la organización social podrían concebirse como los inicios de la práctica educativa como un espacio institucionalizado y formalizado con distintos fines e intereses.

De este modo, se torna evidente que la escuela, así como las prácticas educativas, no mantuvieron una forma de organización fija a lo largo del cambio de los diferentes ordenes sociales con sus respectivos sistemas de producción y de consumo. La práctica académica se planteó objetivos congruentes y coherentes a los ideales del poder hegemónico de acuerdo a las coordenadas históricas y sociales, lo cual hace destacar las variaciones de la escuela desde sus orígenes dogmáticos, sectarios y clasistas, hacia una resignificación de dicha práctica, viéndola como una espacio para el desarrollo personal, sin estar encaminada a fines descontextualizados de la vida ordinaria de cada uno de sus integrantes: docentes, administradores y, especialmente, alumnos (Canes, 1995). En otras palabras, los cambios en la organización social, en términos de modos de producción para la subsistencia, conlleva cambios necesarios en la ideología de la sociedad, instituyendo espacios para la transmisión y preservación de la cultura: normas y valores que justifican cierto orden.

Con ello, es necesario contextualizar la práctica educativa a través de la historia y de los cambios en la organización social, para que el docente ubique su acción o labor a favor del desarrollo de los estudiantes, evitando caer en inadecuadas prácticas didácticas basadas en una lógica acrítica e irreflexiva. Es prioritario que el docente reconozca, además de las condiciones en las cuales surge la práctica académica, las adversidades y retos devenidos de las condiciones sociales actuales, sin centrarse en una acción docente instructiva dirigida a la obediencia, sino más bien, que vele por suscitar el cuestionamiento y la problematización de las condiciones propias de los estudiantes, con la finalidad de que se establezcan cambios favorables en ellas, generando propuestas y a su vez, condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje.

1.1.1 La educación desde el comunismo primitivo a la modernidad

Si tomamos en cuenta las diferentes épocas de la humanidad, y resaltamos sus respectivos modos de organización social, podremos identificar las diversas prácticas sociales que dieron origen a la escuela. En esa medida, sería un error considerar que la escuela ha permanecido invariante a lo largo del tiempo, como también sería un error partir de la suposición que la escuela siempre ha buscado alcanzar los mismos objetivos que actualmente podemos vislumbrar. Brevemente nos ubicaremos en los periodos históricos más representativos de la humanidad, yendo desde el comunismo primitivo hasta la época de la modernidad, destacando las condiciones que posibilitaron el desarrollo de lo que hoy conocemos como Escuela.

En un inicio, en el *Comunismo Primitivo*, es impensable el concepto de escuela, así como lugares especializados o formalizados para la preparación de individuos o la transmisión de conocimientos, valores, normas o pautas sociales. Sin embargo, esto no quiere decir que las interacciones de enseñanza-aprendizaje fueran inexistentes. En esta época era indispensable la promoción de relaciones colectivistas y de apoyo mutuo, ya que las condiciones sociales eran homogéneas, en el sentido de que se dirigían a la supervivencia y a la preservación de la tribu, la cual tenía claras asignaciones de actividades que velaban por el cuidado de todos y para todos; la agricultura, el pastoreo, la caza, entre otras actividades que hacían frente a las adversidades de la naturaleza (Castilla-Urbano, 2001; Vicent & Gilman, 2011). En esa medida, las interacciones de enseñanza-aprendizaje era fortuitas y

dirigidas por aquellos miembros de la tribu preparados, aquellos que manifestaran mayores habilidades y competencias en las actividades relevantes para la supervivencia, es decir, no existía un espacio institucionalizado llamado escuela, o agentes destinados a la enseñanza.

A diferencia del comunismo primitivo, en la *Época Antigua* ya se pueden identificar espacios para la formación educativa, es decir, ubicaciones destinadas a la enseñanza y el aprendizaje. Se puede destacar el caso de grandes civilizaciones como Mesopotamia, Egipto, Grecia o Roma que dirigían la enseñanza de acuerdo al macrosistema social que regulaba cada una de estas civilizaciones, para inculcar y aceptar una ideología en concreto, así como pautas comportamentales, como por ejemplo: enmarcar la diferencia entre grupos sociales de estratos privilegiados y no privilegiados, aceptar el sistema esclavista que justifica una división de clases y la noción de libertad, la enseñanza de mitologías, la transmisión de ideologías religiosas politeístas o monoteístas como en el caso del cristianismo en el *Didaskálion* en Alejandría, pero también la promoción de la reflexión de los aprendices en el *Liceo* en Atenas, así como la instrucción de habilidades particulares, como la lectura en los niños y a preparación de los gladiadores en los *Ludus* en la antigua Roma (Salas, 2012).

Posteriormente, en el caso de la *Época Medieval*, medioevo o edad media, fue un periodo reconocido como un momento en el que la humanidad, por lo menos en el terreno de la educación, se quedó estancada. No obstante, en este periodo también se puede identificar a la educación como una práctica institucionalizada con objetivos claros y al servicio de un orden mayor, llevada y dirigida principalmente por la iglesia. En este punto la educación abrió las puertas a personas de clase social baja, pero seguía una lógica doctrinaria de ajuste a las premisas religiosas, sin reflexión e incluso sin entendimiento de lo que se pretendía enseñar. Pero, a pesar de abrir la escuela a las clases menos privilegiadas, la educación seguía teniendo un orden sectario, ya que la educación que se brindaba era diferentes entre las clases sociales altas —nobleza, clero— y las clases sociales bajas —siervos, campesinos, villanos, artesanos— (de la Torre & Gómez, 1996)

La enseñanza en el sistema feudal reforzó la división de las clases sociales que se veía en la época antigua, atenuando las desigualdades, ya que a los nobles se les instruía en las artes bélicas, y al alto clero a los dogmas religiosos para mantener el dominio doctrinario a los pertenecientes a clases inferiores, mientras que fuera de los espacios educativos, las clases

bajas tenían que desarrollar habilidades encaminadas al cultivo y a la agricultura, actividades y labores manuales físicamente desgastantes (Ponce, 2005). No fue hasta la época de la modernidad en que recibir instrucción educativa tuvo una connotación valiosa al momento de desprenderse de las doctrinas religiosas, arbitrarias y dogmáticas representativas del poder y organización feudal.

Con la caída del sistema feudal, y el inicio de la *Modernidad*, fue ingresando poco a poco el sistema del capitalismo, y este a su vez, trajo consigo la modificación de las prácticas relevantes a nivel social, cambiando la valoración y significación de ámbitos y conceptos ya existentes, se abandonó la relevancia del sistema esclavista y el modelo del siervo y el señor feudal, ahora se torna imprescindible otras prácticas, otros conceptos; la familia, la escuela, el trabajo, el tiempo, etc. (Hargreaves, 2005, Herrera, 2000, Pérez-Gómez, 2000).

En la época de la modernidad, la escuela se vinculó no sólo con el afianzamiento de una nueva panorámica sobre el mundo, sino que instauró de manera explícita preocupaciones sobre ámbitos en los que la escuela, en épocas anteriores, no se había involucrado: el mercado. En este sentido, la escuela funge como una actividad anticipatoria para acceder a la actividad del intercambio mercantil, en la que se promueve la aceptación de nuevos valores y normas morales, así como el desarrollo de habilidades y competencias funcionales en el mundo económico (Giménez, 2013; León, 2007). La educación se abre a todo sector de la población, ya no sólo está en manos de la clase dominante, sino que la clase dominada puede y debe ingresar al sistema educativo para así, asegurar la subsistencia a futuro, debido a que ahora el porvenir del individuo tiene sentido en esta época, y no se vela por el cuidado de la tribu, del amo o del señor feudal como en épocas antecesoras.

Los inicios de la educación en la modernidad, se guiaba en el discurso con premisas de libertad, por ello se instaura dicha obligatoriedad en la educación, debido a que se busca la realización del individuo a través del conocimiento. No obstante, la calidad decae y lo que se enseña no resulta igualitario (Ornelas, 2010a; 2010b; Pérez-Gómez, 2000). Este aspecto resulta obvio, debido a que las clases sociales no se han encontrado con las mismas condiciones de existencia, ya sea por la jerarquía social y por las necesidades básicas para la subsistencia, es decir, son condiciones heterogéneas. Por lo que hacer un cambio en la inserción a una práctica educativa con fines vinculados al mercado, no es una puesta para

regularizar las desigualdades tan marcadas entre sectores sociales, sino que, termina siendo otra forma más de mantenimiento de un orden social.

Hasta este punto, podemos concebir a la práctica educativa como un producto histórico con fines premeditados hacia la formación e integración de los individuos al mundo social, en donde se gestaron distintas necesidades para sobrevivir y convivir. En esa medida, las distintas épocas influyen directamente en las formas de dirigir la ideología y actividad de los individuos acorde con las condiciones sociales, el progreso de la civilización, sus necesidades y desigualdades, por lo que la escuela se organiza de con base en tales variables

1.2 La educación en el contexto mexicano: de la educación prehispánica al proyecto nacional

En el apartado anterior se hizo mención sobre el desarrollo de la humanidad, haciendo énfasis en las condiciones que permitieron estructurar toda práctica educativa, tal como la conocemos en la actualidad. La progresión de la práctica educativa, como un proyecto de desarrollo personal y social, se fue logrando gracias a los objetivos planteados para posibilitar una serie de habilidades y competencias elementales para el día a día de los individuos que forman parte de la sociedad.

De manera similar, la educación en el caso de mexicano representó una serie de transformaciones notorias en función al advenimiento de diferentes cambios y organizaciones sociales, políticas e ideológicas. Esto no sólo permitió la instauración de un modelo educativo o la estructura del sistema de educación mexicano, sino que, además se relacionó de manera estrecha con el posicionamiento de un país frente la búsqueda de su identidad con base en la emancipación de la hegemonía imperante derivada de la conquista española, así como de los vestigios de la enseñanza doctrinal del clero en el territorio (Escalante, 1985).

A grandes rasgos, se puede dividir la educación acontecida en lo que actualmente es el territorio de la República Mexicana en tres secciones: 1) *la educación prehispánica*; 2) *la educación virreinal*, y; 3) *la educación nacional*. Cada una de estas divisiones engloban una serie de consignas que determinan la finalidad del proyecto educativo de la mano de

contingencias históricas, políticas, sociales y culturales, las cuales fueron de gran importancia para la consolidación del sistema educativo, así como su estructura, instituciones, modelos, reformas y entre otras cuestiones pertenecientes al ámbito educativo (Gonzalbo, 2000).

La educación prehispánica, previa a la conquista de Tenochtitlan en el año de 1521 a manos de los españoles, consistía en la división de dos tipos de instrucción, una formal y una informal. En el caso de los mexicas, de acuerdo con Moreno-Valle (2001), la educación informal se enfocaba en la transmisión de los conocimientos de los oficios de los padres hacia los hijos varones, mientras que, en la educación formal, existían espacios determinados para la instrucción y formación de individuos: el *Calmécac* y el *Telpochcalli*. En el *Calmécac* se instruía a los varones para formar parte del cuerpo de gobernantes o del sacerdocio, y a las mujeres se les enseñanza aspectos encaminados a las labores domésticas y valores congruentes con la castidad y la generosidad. Mientras que en el *Telpochcalli* se orientaba a la formación de guerreros dispuestos al cuidado del pueblo y sus gobernantes (Escalante et al., 2008). En este sentido, la educación prehispánica se vinculaba al establecimiento de identidades, en involucramiento a una ideología religiosa particular y a la promoción de valores relevantes en sociedad.

La educación virreinal marcó el desprendimiento de las ideologías y creencias del pueblo indígena, creencias originarias basadas en propios mitos y concepciones politeístas para explicar y comprender el mundo natural. Esta educación virreinal se basó en los mandatos de los reyes de la corona española, mismos que se preocupaban por la evangelización y transmisión de sus preceptos y concepciones monoteístas, procurando la enseñanza del castellano para facilitar el entendimiento entre civilizaciones asimétricas en cuestiones ideológicas, así como lingüísticas y comunicativas. Las instituciones educativas se ubicaron en centros particulares como lo fue Tlaxcala, Texcoco y México, donde se daba una cátedra para la reproducción a través del canto, la escritura y la lectura de la religión cristiana, lo que condujo la preparación educativa a la propagación de dicha doctrina por medio de una extraña metamorfosis de estudiantes a misioneros (Escalante et al., 2008).

Con el paso del tiempo la educación del México independiente implicaba dejar atrás toda aquella práctica educativa centrada en la promoción de la religión, tal como lo había dictado el régimen borbónico español. En esa medida, el Estado fue incorporando la escuela

como un medio expansivo de identidad, propiamente vinculada al nacionalismo, ya que en las instituciones de nivel superior aumentaron las horas destinadas a la enseñanza de la historia nacional (Moreno-Valle, 2001). En ese sentido, la escuela tomo un papel fundamental para la transmisión de valores de la época, así como la remoción de los anteriores derivados de la monarquía española.

La educación nacional se fue transformando y modificando sus preocupaciones e intereses que sobresalían en los logros fijados por parte de la práctica educativa, dado a que el Estado había logrado posicionarse como el único velador de la educación, alejando al clero de tal condición a partir de las Reformas educativas, como lo fue el artículo 3° de la Constitución Revolucionaria del año de 1917. La enseñanza abrió las brechas para la preparación práctica, así como la atención básica, teniendo como objetivo la erradicación del analfabetismo, aspecto prioritario durante el periodo cardenista desde una mirada socialista de 1934 a 1940 (Marsiske, 2006; Montes de Oca, 2007).

Con ello, la educación socialista dada en el México durante el cardenismo tuvo como meta principal “[...] precisar y dirigir el pensamiento y la acción de los alumnos. [...] La educación fue considerada como aptitud para la lucha por una vida digna de ser vivida por todo ser humano” (Montes de Oca, 2007, p. 114). Esto implicaba que la función de la escuela se centraba en el desarrollo de herramientas elementales y básicas para el mejoramiento de las condiciones de aquellos que se involucraran en la práctica, lo cual se traducía en la posibilidad de un individuo funcional para la producción y, por ende, al cambio social. Éstos fueron los cimientos que dieron paso a la estructura del modelo y sistema educativo en el país, hasta el punto de llegar a la consolidación de niveles básicos, superiores y medio superiores con finalidades intrínsecas de cada nivel.

1.2.1 Estructura del Sistema Educativo Nacional

La consolidación de la educación nacional derivó en el conocido Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual puede dividirse en los diferentes tipos de educación que el país imparte basados en los objetivos que busca lograr. La división por niveles en la SEN, de acuerdo con la Ley General de Educación, son: 1) básico; 2) medio superior, y; 3) superior. Dentro de la educación básica, se condensan los niveles de preescolar, primaria y secundaria,

los cuales, además tener un carácter obligatorio, se dirigen a atender a poblaciones en un rango de edad entre los 3 a los 15 años —3 a 5 años en el preescolar, 6 a 12 años a nivel primaria, y de 13 a 15 años en secundaria—, con base en cifras oficiales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). Por parte de la educación media superior, corresponde a los niveles de bachillerato general, así como la educación de corte técnico-profesional. Mientras que el tipo de educación superior, convergen los niveles de técnico superior, licenciatura y posgrado —maestría, doctorado o alguna especialidad posterior al ingreso de una licenciatura— (Narro et al., 2012).

De manera específica, los objetivos de cada nivel educativo son, para la educación preescolar: brindar y desarrollar herramientas elementales, pero sustanciales, dirigidas a la comprensión del lenguaje oral y escrito, basadas en situaciones concretas y propias de la vida humana. Del mismo modo, se busca la generación de un desarrollo socioafectivo que permita facilitar las relaciones de expresión oral y escrita hacia con los demás, es decir, lograr las bases para la promoción de una comunicación integral que contemple objetos, acciones o situaciones vinculadas a la realidad inmediata de los alumnos de preescolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

En caso de la educación primaria, se busca atender a objetivos que abonan al desarrollo personal desde una lógica ética y moral hacia la preservación de la salud por medio de la vinculación con la práctica deportiva y artística. Así mismo, se busca que los aprendizajes derivados de este nivel educativo comiencen a implementarse en la realidad social, es decir, en situaciones concretas en las que se necesite el empleo de saberes elementales de las matemáticas, la búsqueda de información y la comprensión de fenómenos naturales y cronológicos. En esta educación comienza un proceso hacia la constitución de una independencia hacia el aprendizaje y en situaciones externas a las académicas acontecidas en la vida cotidiana (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2009).

Por parte de la educación secundaria, un nivel educativo obligatorio en México desde el año de 1993 se enfoca en el fortalecimiento de los conocimientos logrados e impartidos en niveles anteriores, con la finalidad de desarrollar habilidades que le permitan a cada estudiante, ya sea la incorporación al sector productivo o continuar con los lineamientos de una trayectoria académica formativa hacia la educación media superior. En este nivel, la

enseñanza de los conocimientos se hace más amplia y se profundiza en tanto contenidos y complejidad, introduciendo asignaturas basadas en el conocimiento científico: Física, Química y Biología. Con esta educación se busca el desarrollo de habilidades orales para la expresión de opiniones o ideas personales, así como el entendimiento de las etapas de desarrollo que se experimentan en las edades entre los 12 a 14 años (SEP, 2017).

Enfocados en la Educación Media Superior (EMS), se dirige a la preparación de los estudiantes para la elección entre las opciones que brindan las instituciones educativas de nivel superior para su especialización y formación académica y, posteriormente, profesional. No obstante, dentro de este nivel educativo no sólo se centran en una preparación para un seguimiento de la trayectoria académica, sino también para brindar una formación práctica para una rápida inserción al mercado laboral, educación en la que se enfocan los bachilleratos tecnológicos (INEE, 2009). De acuerdo con el INEE (2012; 2018) y la SEP (2017), la educación media superior busca proporcionar una preparación propedéutica, enriqueciendo saberes de tipo científico, artístico y humanístico, además de una formación enfocada en la inserción al campo laboral.

Finalmente, en la educación superior, mantiene objetivos destinados a la especialización de los estudiantes bajo el marco de la preparación científica, tecnológica, investigación y docencia (SEP, 2017). El enriquecimiento de los conocimientos y aprendizajes logrados en este nivel educativo deberán tener una incidencia en el proyecto de desarrollo a nivel nación. Con ello se plantea el ejercicio profesional con base en el aprendizaje disciplinar a través de la profundización de los saberes del campo de estudios, para su aplicación y satisfacción de demandas sociales específicas en ámbitos científicos, tecnológicos, educativos y de investigación (INEE, 2018).

En concordancia con los niveles educativos antes mencionados, se puede evidenciar que la función del proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de la institución educativa a la que se haga referencia, se centra en el desarrollo de habilidades y competencias hacia la incorporación de cada individuo a la sociedad, siendo progresiva, es decir, yendo desde peldaños elementales hasta lograr altos niveles de complejidad ubicados en los objetivos de cada tipo de educación. De acuerdo con lo anterior, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, elaborado por la SEP (2017), indica que estas habilidades y

competencias intervienen en ámbitos formativos específicos, tales como: 1) Lenguaje y comunicación; 2) Pensamiento matemático; 3) Exploración y comprensión del mundo natural y social; 4) Pensamiento crítico; 5) Habilidades socioemocionales; 6) Colaboración y trabajo en equipo; 7) Convivencia y ciudadanía; 8) Apreciación y expresión artística; 9) Atención al cuerpo y la salud; 10) Cuidado del medio ambiente, y; 11) Habilidades digitales.

Cada nivel educativo conlleva una secuencia lógica formativa que pretende ofrecer condiciones propicias para un progresivo desarrollo integral. En este sentido, la educación, así como los niveles propuestos por el SEN, resultan un espacio para la formación, la preparación y el desarrollo de los individuos que se aproximan de forma cada vez más independiente a la sociedad, abonando a su progreso.

1.2.2 El proyecto de la Educación Media Superior

La educación media superior, como un proyecto de nación, se ubica en diferentes momentos de la etapa transitoria hacia el México independiente. Al respecto Villa (2010), retoma 6 periodos que resultan fundantes de la instauración y desarrollo de la EMS en México:

1) *Primer periodo (1821-1867)*: Caracterizado por el desprendimiento de las obligaciones educativas originadas en la iglesia, ampliando la educación hacia coordinadas públicas y gratuitas. La educación secundaria y superior experimentó cambios en los contenidos, los cuales se centraban exclusivamente en la teología, cánones, leyes y medicina, involucrando al currículo las carreras de cirugía y farmacia y ciencias naturales: carreras laicas sin carga dogmática (Marsiske, 2006).

2) *Segundo Periodo (1867-1878)*: Marcado por el establecimiento de instituciones educativas que promovían una nueva ideología en el positivismo, como lo fue la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) surgida bajo la dirección de Gabino Barreda. Esta institución intentaba promover la búsqueda de la verdad a través del conocimiento científico, aspectos que atentaban contra el dogma religioso, por lo que se podría decir que la escuela se organiza por el Estado, consolidando las bases del cambio de individuos hacia ciudadanos, tendiendo a la paz, el progreso y la

homogeneidad de las condiciones sociales (Villa, 2010).

3) *Tercer Periodo (1878-1948)*: Reconocido por la instauración formal del nivel preparatoria en educación con la formulación y aplicación de reformas que atendían a las preocupaciones sociales del momento. El cambio educativo se concentró en la preparación profesional y educativa hacia la introducción de carreras universitarias y el desarrollo de habilidades y competencias especializadas. Esto fue el inicio de los bachilleratos enfocados en estudios técnicos o preparación dirigida a la enseñanza de la ciencia y las humanidades, y consigo, la creación del Instituto Politécnico Nacional -IPN- en 1938. (Bustamante, 2014; Villa, 2010).

4) *Cuarto periodo (1948-1989)*: Donde aumentó la demanda social para generar más espacios para brindar atención propedéutica y preparación profesional de la educación a nivel medio superior, así como profesional para una pronta inserción laboral y mejorar las condiciones sociales. En esa medida, la educación en este nivel apresuró acciones para atender a las peticiones, diversificando las modalidades de la EMS, reformulando sus objetivos, haciendo surgir diversos espacios educativos, como lo fue: 1) El Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México; 2) El Colegio de Bachilleres fundado en el año de 1973, y; 3) el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica creado en el año de 1978 (Argüelles, 2010).

De estas instituciones se tenía planeado proveer de habilidades funcionales que atendieran a las necesidades de la población para mejorar condiciones de la sociedad. De la misma forma, se planteaba que la EMS, independientemente de la institución a la que se haga referencia, tuviera el sentido de desarrollo y superación de los ámbitos de docencia, investigación, así como la extensión de la cultura y los servicios, por lo que la participación de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) resultó fundamental para tales metas, concentrando en sus aportaciones las propuestas encaminadas a los objetivos esperados en la EMS, como lo fue la de brindar una educación tecnológica o terminal (Quiles & Zaragoza, 2014).

5) *Quinto periodo (1989-2006)*: Distinguido por la creación de instituciones derivadas del Estado para atender demandas sociales especialmente enfocadas en la EMS. Con los Programas Sectoriales de Educación se buscaba atender a la demanda de inserción en los niveles educativos, es decir, aumentar la matrícula, mejorar la educación brindada en términos de calidad y poder atender a las nuevas necesidades sociales, principalmente porque la educación no resultaba satisfactoria para la incorporación al sector mercantil. En esa medida, se realizaron acciones como lo fue la preparación docente en la EMS, permitiendo su participación en espacios formativos para su actualización y especialización, ya que la calidad educativa siempre va de la mano del actuar docente (Villa, 2014).

En este periodo también se realizaron esfuerzos por mejorar la EMS, propuestas surgidas en el Programa de Desarrollo Educativo las cuales fueron: a) mejorar y reestructurar el contenido curricular de la EMS, la cual debería incluir una serie de asignaturas nucleares para la promoción de la cultura, el lenguaje y la comunicación; b) brindar atención que permita la consecución de los estudiantes de este nivel para su trayecto a la educación superior, y; c) generar actitudes y desarrollo de habilidades favorables para la incorporación, obtención y mantenimiento de una actividad laboral o productiva (Villa, 2010; Razo, 2017).

6) *Sexto periodo (2007-2012)*: Reconocido por la generación de propuestas, desarrollo e implementación de las reformas integrales relacionadas al nivel medios superior bajo el nombre de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), dentro de la cual se propuso la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Con estas propuestas, se condensaron las siguientes acciones: a) Creación de un Marco Curricular Común (MCC) que, a través de la articulación de los diferentes organismos y programas de la EMS, regule y promueva competencias, tanto profesionales como disciplinares; b) Aseguramiento de que se ofrezcan y se logren los estándares de calidad en términos formativos de los egresados de estos niveles; c) Estructuración y empleo de instrumentos y mecanismos que faciliten el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinares derivadas del MCC, y; d) Generar una cohesión entre organismos enfocados en la EMS

(Bustamante, 2014; Razo, 2017; Székely, 2010).

En suma, habiendo realizado el breve recorrido por estas etapas por las que se posibilitó la instauración y desarrollo de la EMS en México, se concibe que el proyecto de la propuesta educativa del nivel medio superior, así como su diversificación, fue resultado de diversas condiciones políticas y sociales, mismas que se basaron principalmente en la revocación del poder de la iglesia y sus fines instructivos. En ese sentido, la EMS gestada en la transición hacia el México independiente, no solo representa un espacio para introducir nuevas ideologías o concepciones del mundo, sino que, además, involucra un esfuerzo para generar el mejoramiento de condiciones sociales por medio del desarrollo de habilidades y competencias necesarias derivadas de las demandas sociales, ya sea en términos formativos, disciplinares y profesionales.

1.3 El Colegio de Ciencias y Humanidades: algunos antecedentes

A principios de los años 70, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) elaboró una propuesta educativa a nivel medio superior: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), dicho proyecto resultó ser el de mayor importancia de la época. El proyecto tenía como objetivo la promoción cultural e intelectual de los estudiantes, cuya formación, basada en la ética y moral, fuera útil y práctica en sociedad, alejándose de los modelos educativos oratorios o de aquellos que se preocupaban por cubrir aspectos curriculares desvinculados de las necesidades sociales (Bellón, 2001; Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades [ENCCH], 2018a).

La creación e instauración de los tres primeros planteles de los CCH Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, datan del año de 1971, un año previo a la fundación de los planteles Oriente y Sur. Aunque el objetivo de la fundación de estos planteles se dirigía a la demanda presentada en la zona metropolitana de México, sólo cuatro de los cinco planteles, corresponden con la ubicación dentro de lo que actualmente se conoce como: Ciudad de México (CdMX). El único CCH que no pertenece a esta zona, es el CCH Naucalpan, ubicado en el Estado de México en una zona próxima a la CdMX (UNAM, CCH, 2016).

El proyecto del CCH, bajo la mano del doctor Pablo González Casanova, tenía

finalidades educativas e institucionales, cuyos objetivos educativos consistían en brindar una preparación integral y secuenciada hacia los estudiantes, centrados en la formación de investigación científica previa a la inserción a la educación superior de la UNAM; por otro lado, las finalidades institucionales se concentraron en la estructuración y cohesión de organismos académicos pertenecientes a la Universidad (Gaceta UNAM, 1971). Con esta propuesta se buscaba también atender a las necesidades sociales de brindar cobertura a la demanda de la población para incorporarse a esta institución, dando la oportunidad de su ingreso para una formación profesional o técnica. De esta manera, el modelo educativo del CCH presentó una forma innovadora y diferente respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en comparación con los modelos enciclopedistas y memorísticos propios de la época. (UNAM, CCH, 2016).

La estructura del CCH consta de un periodo regular de tres años dividido en seis semestres. Dentro de los cuatro primeros semestres se enfocan en la enseñanza de asignaturas dirigidas a cuatro áreas de conocimiento: 1) Matemáticas; 2) Ciencias experimentales; 3) Histórico-Social, y; 4) Talleres de Lenguaje y Comunicación. Por otro lado, los últimos dos semestres, ubicados en el último año del CCH, las asignaturas son seleccionadas de acuerdo con los intereses profesionales de los estudiantes, es decir, existe la posibilidad de elegir entre un conjunto de asignaturas optativas, teniendo como asignatura obligatoria Filosofía durante quinto y sexto semestre. Tales asignaturas constituyen un camino que busca trazar una línea armoniosa entre el desarrollo de conocimientos de cultura general a la par de habilidades valiosas para el cuidado y progreso de la sociedad (UNAM, CCH, 2016).

1.3.1 Misión y Visión del Colegio de Ciencias y Humanidades

Los diferentes CCH, mantienen su misión enfocada hacia la formación de los estudiantes de manera integral, útil y eficaz, hacia la solución de problemas, por medio del desarrollo de individuos capaces de emplear el conocimiento en la identificación de información confiable, así como el empleo de estrategias y herramientas tecnológicas, basados en una lógica ética y moral dentro de su lugar como agente activo en sociedad.

La visión o filosofía en la cual se sustenta el acto pedagógico en estos planteles, se resume en tres diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas: 1) *Aprender a aprender*,

que aboga por la identificación de formas más adecuadas para promover aprendizajes significativos por parte de los estudiantes; 2) *Aprender a hacer*, implicando el desarrollo de habilidades y competencias procedimentales para aplicar lo aprendido en ámbitos más allá de los contactos académicos, y; 3) *Aprender a ser*, que consiste en su actuar en sociedad, como un agente crítico, cuya acción se basará en el conocimiento científico e intelectual basado en principios cívicos y éticos (ENCCH, 2018b).

De este modo, se puede identificar que, los objetivos que persigue el CCH, no se depositan exclusivamente en el desarrollo de un dominio disciplinar o conceptual, es decir, en la enseñanza de saberes, por parte del docente, para el dominio de contenidos específicos, sino más bien, que la acción pedagógica ha de tender a la formación de individuos preparados para afrontar problemas individuales y colectivos, sin perder de vista la importancia del fortalecimiento de la calidad humana, así como dotar de particularidades vinculadas al bien-hacer dentro de la sociedad a la cual pertenecen, estableciendo relaciones solidarias y colaborativas entre los miembros de la comunidad.

1.3.2 Enseñanza de la Psicología en el CCH

En el caso particular de la enseñanza de la Psicología en el CCH , que se presenta en el 5° y 6° semestre, mantiene la correspondencia entre la misión y visión en la cual se sustenta la institución ya que los propósitos generales en esta asignatura, además del acercamiento conceptual hacia la psicología como una disciplina amplia y diversa, en tanto paradigmas, teorías, perspectivas, así como formas de proceder, prioriza el carácter actitudinal de los aprendices, en el empleo ético de los conocimientos hacia la realidad cotidiana de cada uno de ellos, como lo haría un profesional de la psicología, para comprender, interpretar e inferir en el comportamiento humano.

Durante el 5° semestre, la asignatura es nombrada *Psicología I* y es dividida en tres unidades: 1) *La diversidad de la psicología*; 2) *Dimensiones para abordar el estudio del comportamiento y la subjetividad*, y; 3) *Ámbitos de aplicación de la psicología contemporánea*. Los objetivos de estas unidades plantean que los estudiantes: a) *Construyan* una visión panorámica y fundamentada de lo que estudia la psicología, sus métodos y su trascendencia social y cultural; b) *Comprendan* cómo la psicología aborda el estudio del

comportamiento y la subjetividad, y; c) *Apliquen* los conocimientos adquiridos en el análisis e interpretación de la dimensión psicológica de algunos sucesos cotidianos (Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades [UNAM, ENCCCH], 2016).

Por su parte, en la asignatura de *Psicología II*, perteneciente al 6° semestre, se busca vincular los saberes derivados del semestre anterior para *comprender el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto en función a factores sociales, culturales, y biológicos que se involucran en el ciclo de vida de los individuos*. Por lo que, la asignatura, más que proponer una planeación rígida, propone que, a partir de las experiencias y vivencias personales de los aprendices, se logren los aprendizajes en paralelo del abordaje de temáticas relevantes en esta asignatura, como lo es: el ciclo de vida; las diferentes aproximaciones de las psicologías para hablar de la composición y cambio del individuo, y; las relaciones de tipo afectivas, derivadas de las coordenadas históricas, sociales y culturales. Del mismo modo, se busca que el abordaje de los temas antes mencionados, se realicen partiendo de la propia experiencia, para que los aprendizajes resulten significativos y útiles para los estudiantes (UNAM, ENCCCH, 2016).

Bajo esa misma lógica, lograr los objetivos de la asignatura de *Psicología I y II*, se sugiere el empleo de estrategias de aprendizaje, como el aprendizaje basado en proyectos, en casos y en resolución de problemas, así como trabajo de campo. A su vez, se propone el empleo de referencias básicas y complementarias, en una modalidad escrita, por lo que el contacto que se promueve en el estudiante a través de los contenidos es un contacto meramente lector. Cabe mencionar que, la bibliografía que se propone se selecciona en función a la población de nivel medio superior, por lo que estos contenidos permiten la aproximación conceptual y procedimental de la psicología en múltiples dimensiones.

Capítulo 2. Componentes organizadores de la práctica educativa

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”

Paulo Freire

La institución educativa no es una organización que se autogestiona o estructura de forma independiente a condiciones externas, como lo es la dimensión política, privada y pública. Es un hecho que, cada institución pretende formar de cierta manera a un grupo de individuos con base en las necesidades sociales que se tornan relevantes en el momento en que se ubica cada institución (Tuirán & Hernández, 2016). Con ello, se pretende manifestar que los propósitos de la institución educativa no son fijos, sino que varían a lo largo del tiempo. Tales cambios en la gestión educativa de las instituciones de este tipo se ven reflejado en las formas de llevar a cabo el proceso educativo desde la dimensión técnica-docente, pero también en las adecuaciones curriculares y en el plan de estudios para lleven una estructura armonizar con la filosofía educativa.

Un elemento crucial dentro de la institución educativa es la acción que despliega el docente, que del mismo modo se ve afectada por variables propias y ajenas del contexto educativo; por ejemplo, la práctica educativa se organiza en función de los propósitos de cada institución, así como sus objetivos formativos que busca lograr, lo cual direcciona la gestión didáctica el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el rango de acción del docente se determina con base en elementos institucionales, curriculares y disciplinarios congruentes con un plan de estudios.

La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean. (Gómez-López, 2008: p. 31)

De este modo, el docente es un agente que mantiene una función delimitada por factores que no sólo se ubican en generar situaciones de aprendizaje basadas en la enseñanza. Al respecto, Oviedo y Oviedo (2014) expresa que el docente, además de cumplir su función para efectuar su labor en el aula de forma adecuada, tiene que: 1) Cumplir con un número determinado de competencias docentes; 2) Reconocer que su acción dentro de la práctica educativa se vincula con los lineamientos de políticas educativas, es decir, que la institución educativa en donde ejerce la docencia, mantiene una organización y estructura que determinan los propósitos formales de la institución, reflejados en la misión, visión, objetivos, plan curricular, entre otras, y; 3) Consideración del contexto escolar en el cual se

realizará la acción pedagógica, referente a las condiciones materiales e inmateriales que permean el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Componentes del proceso educativo: hacia la enseñanza y el aprendizaje

Una vez mencionados algunos de los elementos que organizan la práctica educativa, resulta relevante centrarnos en el aspecto formativo intencional que busca promover toda institución u organización educativa: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es hecho que, el docente puede fungir como un agente indispensable como prescriptor de criterios que fomenten el aprendizaje, o como generador de situaciones que faciliten las condiciones de aprendizaje. No obstante, no hay que olvidar que el alumno es aquel individuo a quien se dirige la actividad que despliega el docente: sin él, no hay un alguien destinado a aprender.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo es una relación entre las formas de llevar a cabo la práctica didáctica y los resultados obtenidos de ella, sino que implica un contacto entre individuos, en este caso el docente y el estudiante, siendo cada uno cada uno con base en sus respectivas funciones. Si nos centramos en el docente, podremos identificar que, al tener una posición de manejar, diseñar, orientar o guiar las situaciones de aprendizaje, su labor o funciones en la práctica educativa, parecen contar con un número considerable, reflejadas en las habilidades y competencias deseables dentro de la profesión (Moral & Pérez, 2019).

¿Qué es lo que toda práctica u organización educativa busca que se enseñe y, por lo tanto, se aprenda? La pregunta se torna relevante, ya que en ella radica la anchura de la acción docente, ya que gran parte del esfuerzo implicado para hacer cumplir con las intenciones educativas, corren de la mano docente, por lo que, atendiendo a la pregunta, Sandoval (2006) anticipa:

La organización educativa es el ámbito donde se realiza la acción formativa para posibilitar a la persona crecer, mejorar, perfeccionarse, desarrollarse íntegramente y trascender. Es donde se satisface la necesidad de educabilidad a través de la enseñanza (p. 48).

Asimismo ¿Qué se necesita para cumplir con tales finalidades en la práctica

educativa? De acuerdo con Oviedo y Oviedo (2014), se especifican que las competencias del docente en la práctica educativa, y por lo tanto, en el actuar didáctico consisten en: a) Crear ambientes de aprendizaje óptimos para los aprendices; b) Planear o planificar, para el diseño y aplicación de actividades y sesiones constituyentes de la práctica didáctica; c) Ser eficiente y efectivo para proponer y aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje; d) Evaluar de forma adecuada el aprendizaje logrado, y; e) Mantener una disposición abierta a la reflexión de su práctica para realizar mejoras y adecuaciones de los elementos que conforman su práctica.

2.1.1 Función docente

Para hablar de la función docente, resulta indispensable ubicar a este agente con responsabilidades ante la formación de aprendices durante los episodios educativos. Las responsabilidades del docente no tendrían que centrarse únicamente en la demostración del conocimiento adquirido por la experiencia que se ha formado, mucho menos de transmitir los contenidos de carácter informativo hacia una población que resulta pasiva (Basto, 2018). De manera concreta, la función del docente no se circunscribe en la transmisión oratoria hacia un grupo silente para adquirir conocimientos.

La función del docente se amplía, si se concibe al aprendiz como un agente activo que se involucra el proceso de aprendizaje, al acto de aprender y enseñar como formas de fomentar el desarrollo más allá de la dimensión académica. De tal modo, la función docente tendría que ser ubicada en la formación integral de sus aprendices, que no se logra a través de la sola instrucción o verbalización de contenidos disciplinarios (Gómez et al., 2019; Gutiérrez, 2008), sino que implica potencializar habilidades y competencias en las dimensiones académicas, profesionales, pero también, actitudinales y personales.

En concordancia, se sugiere que dentro de las funciones del docente, además de contar con el conocimiento de las expectativas que la institución quiere promover en los estudiantes, también se disponga a fomentar, tanto en su planeación como en su hacer didáctico, la promoción de aprendizaje relevante y significativo: el docente no es quien se posiciona frente a la clase y repite un discurso que permanece constante e invariante a través del tiempo para cumplir los objetivos institucionales.

Por lo tanto, la función docente, de acuerdo con Basto (2018); Núñez et al. (2012) y Gutiérrez (2008), atienden a la dimensión: 1) *Académica-institucional*, a través del cumplimiento, en tiempo y forma, de objetivos plasmados en el currículo; 2) *Formativa*, para la promoción de aprendizaje significativo, basado en el dominio de contenidos disciplinarios, herramientas tecnológicas y trabajo colaborativo, lo cual permitirá la constitución de alumnos autónomos, y; 3) *Personal*, fomentando, a través de una acción ejemplar, relaciones de confianza, incorporando a su planeación las particularidades de los estudiante para la generación de motivación e interés que faciliten el desarrollo de aprendizaje significativo.

Con esto, se pueden identificar las características deseables del docente y la función que se espera que desempeñe. Tales características son aquellas que faciliten el desarrollo de aprendizaje, contemplando en su actuar didáctico, una función mediadora, tanto profesional como actitudinalmente. En el primer caso, respecto a su preparación dentro de su campo de conocimiento, así como en la forma de guiar los contactos didácticos a través del empleo de estrategias y herramientas o dispositivos que resulten aliados para la formación integral de los aprendices. En el segundo, el docente representaría un agente reflexivo y comprometido hacia consigo mismo, hacia otros y hacia la institución donde labora, sin mencionar el compromiso por el mejoramiento de su propia práctica por medio de la actualización y preparación, mejorando la práctica docente (Coll, 1996).

Actualmente, en la modalidad educativa a distancia, la función del docente se encuentra enmarcada en los siguientes rubros: 1) *Dominio de competencias digitales* que tiendan a la búsqueda efectiva de información útil y confiable; 2) *Establecimiento de contactos funcionales* entre los involucrados en la práctica académica; 3) *Fomentar la inteligencia digital*, es decir, saber desplazarse de una forma segura y ética a través de medios digitales en un mundo cada vez más digitalizado; 4) *Identificar y atender* problemáticas de la población, y; 5) *Ser competente* en la elección, reelaboración o creación de contenidos académicos para el cumplimiento de necesidades educativas (Fernández-Gubieda, 2020; Hernández, 2021; Pinto et al., 2016).

De manera consecuente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) incluyó dentro de las competencias profesionales de los profesores lo denominado como *The ICTE Competency Framework for Teachers*,

conocido por sus siglas en inglés *ICTE-CF*. En este marco de referencia de la normatividad de la gestión docente, se resaltan los aspectos como, en la vinculación del uso adecuado de las TIC basadas en las políticas educativas en las que se enmarca la función académica, lo cual repercute en la noción y conocimiento del currículo escolar, así como herramientas de evaluación. De tal modo, la función docente, basada en el marco de las competencias digitales, repercute en su actividad didáctica y pedagógica, es decir, no sólo se basa en el uso irreflexivo o desmesurado de elementos y dispositivos tecnológicos de la era digital en el ámbito educativo.

Por lo que en la modalidad educativa a distancia, la función del docente, al no es determinada por un contacto directo-presencial, sino indirecto-virtual, consiste en la tarea de guiar el proceso de aprendizaje, proponiendo y empleando estrategias efectivas para la consecución de objetivos de tipo conceptual/disciplinar, así como procedimental hacia el uso, empleo y dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que el docente selecciona con base en las características del aprendiz, por lo que el docente, además de ser hábil en el abordaje disciplinar, será de la misma forma, hábil en fomentar el uso adecuado y funcional de las TIC. La función del docente puede ser resumida en una labor constante de acompañamiento activo a la distancia, la cual se basa en las competencias profesionales y personales que el docente manifiesta en los diferentes momentos en los que estructura, planifica, ejecuta y evalúa su práctica didáctica (Conteras, 2011; Escontrela, 2003).

2.1.2 *Planeación didáctica*

Uno de los componentes más importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la planeación didáctica, la cual puede concebirse como un acto que prevé posibles escenarios para la generación de situaciones óptimas de enseñanza. A partir de la actividad planificada del docente, se puede establecer un curso particular de cada sesión en la consecución de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura.

De acuerdo con Islas, Trevizo y Heiras (2014), la planeación didáctica es un factor crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, un aliado importante en la profesionalización de la práctica docente, ya que permite organizar las acciones del profesor

dentro del aula, que si bien, no es una constitución estable y homogénea, representa cambios y variaciones al momento de llevar a cabo lo planificado. En ese sentido, la planeación es una herramienta que trabaja en dos direcciones: la primera enfocada en potenciar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, mientras que la segunda en mejorar la calidad del docente al momento de enfrentarse al aula virtual y presencial.

Los componentes que estructuran la planeación didáctica, de acuerdo con Asencio (2016) y Monroy (2009), son:

1) Objetivos, en los cuales se condensan las particularidades que se pretendan desarrollar en los estudiantes en términos declarativos o disciplinares, procedimentales y actitudinales;

2) Contenidos, que se entienden como aquel conjunto de información que el docente domina y es capaz de mediar con el propio estudiante;

3) Estrategias de enseñanza, como las formas en las que el docente se guiará para lograr contactos eficientes y eficaces dentro de los episodios didácticos;

4) Estrategias de aprendizaje, entendidas como el conjunto de acciones particulares que el estudiante puede emplear para establecer relaciones de aprendizaje significativas, perdurables y útiles en los estudiantes, y, por último;

5) Evaluación, la cual hace referencia a un proceso continuo que permite identificar, evidenciar y contrastar variaciones o logros efectuados dada la ejecución de la práctica didáctica. La evaluación puede dividirse en evaluación: a) diagnóstica, para reconocer el grado de conocimiento con el que los estudiantes cuentan, el cual determina un punto de partida; b) formativa, que pretende mantener y promover actitudes, valores y conductas valoradas como adecuadas y funcionales, y; c) sumativa, que consiste en la señalización de la suficiencia efectuada de acuerdo con el logro esperado, habitualmente representado por la valuación de calificaciones aprobatorias o no aprobatorias.

El ejercicio de elaboración de una planeación didáctica no sólo repercute en la actividad que el docente despliega en los episodios didácticos a favor del proceso de

enseñanza-aprendizaje, sino que, además, refuerza su papel como profesional del ámbito de la educación si se realiza una práctica autocrítica y reflexiva de la actividad propia en función a los objetivos esperados y los efectos deseados de lograr la planeación. En otros términos, la planeación didáctica es profesionalizante, en la medida en la que permite poner en contacto al docente con su propio desempeño en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de identificar flaquezas, debilidades e incluso ventajas de su hacer en las sesiones.

2.1.3 Contenido disciplinar: Punto de partida de la enseñanza y el aprendizaje.

Para ahondar en los contenidos disciplinares desde la práctica docente, tenemos que considerar que representa un punto relevante en el ámbito académico, ya que estos resultan la base lógica-conceptual de la que el docente se apoya para transitar de un estado de no conocimiento a la de formación de aprendizajes esperados. Los contenidos en el contexto educativo son parte esencial para el cumplimiento de los objetivos que la institución espera formar (Trujillo, 2019). En ese sentido, los contenidos son la materia cruda que constituye un campo disciplinar o campo de conocimiento, los cuales su contacto directo con los estudiantes resultaría superfluo por el nivel de especificidad del cual se conforman. En este caso, el docente funge como un agente que domina la materia cruda de su propio campo de conocimiento, puede transformar el sentido de este, adecuándolo para su transmisión, estableciendo contactos funcionales con el contenido en cuestión que ha sido adecuado para su entendimiento.

Cabe mencionar que, aunque un docente cuente con un dominio excelente del tema, es decir, que conozca la lógica interna que estructura un campo de conocimientos, eso no resulta lo indispensable para lograr aprendizajes de dicho campo: el conocimiento disciplinar no es un conocimiento pedagógico. Aunque, es un hecho que, la transmisión de un contenido, en tanto lógica interna de un campo de conocimiento, no se podría lograr con un deficiente conocimiento disciplinar. Es aquí cuando el docente, además de ser un experto dentro de su propio campo, es recomendable que conozca la forma de crear situaciones favorables para el establecimiento aprendizajes significativos basados en un conocimiento tecno-pedagógico, lo cual implica el realizar esfuerzos por conocer hacia quién se está dirigiendo los contenidos para su entendimiento (Benítez, Ramírez & Fuentes, 2018). En este punto se manifiesta de

nueva cuenta que la función docente no recae en la función informadora y reproductora de contenido, sino más bien, en la ubicación de sí mismo en un contexto conformado con otros, en donde su acción tendría que guiarse por la responsabilidad y compromiso hacia la formación integral del estudiante.

2.1.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las estrategias de enseñanza pueden entenderse de manera general como los diferentes recursos y procedimientos que se pueden emplear en el aula para la promoción y desarrollo de aprendizajes significativos (Díaz-Barriga & Hernández, 2002a). A su vez, son el conglomerado de actividades premeditadas y definidas por el docente para el cumplimiento de los objetivos educativos. Esto implica actividad diferenciada del docente para mediar la construcción del aprendizaje de una manera secuenciada, planeada e intencionada, para aprovechar los recursos, materiales e inmateriales, y ponerlos al servicio del proceso de enseñanza - aprendizaje, centrado en el estudiante (Carlos, 2011).

Las estrategias de enseñanza pueden clasificarse como: Preinstruccionales, Coinstruccionales y Posinstruccionales, que, como su nombre lo indica, se diferencian por el momento en el que se presenta el uso de la estrategia (Díaz-Barriga & Hernández, 2002a; 2000b). En el caso de las estrategias preinstruccionales, se busca fomentar disposiciones anticipatorias que resulten favorables para el cumplimiento de una meta, previo al abordaje de un tema, ejemplos de estas estrategias pueden ser la explicitación de objetivos del curso o el empleo de organizadores gráficos que contengan información relevante de un tema próximo a revisar, para establecer una base de la cual se partirá para la comprensión del tema.

Para las estrategias coinstruccionales, las cuales consisten en irrupciones durante el abordaje de un tema con la finalidad de simplificar, clarificar o determinar el grado de comprensión logrado por los estudiantes hacia el tema, algunas de esas estrategias son las preguntas intercaladas, las cuales pueden presentarse a lo largo de una exposición oral, el empleo de ejemplos o analogías que enriquezcan la explicación y ayudar a la comprensión. Finalmente, para las estrategias posinstruccionales, se presentan al finalizar la completa revisión de un tema o sesión, cuya finalidad consiste en lograr sintetizar la información a modo de síntesis de lo revisado en la sesión, con ello permite valorar el avance en tanto

comprensión del tema y, por lo tanto, en aprendizaje, ejemplos de estas estrategias son el uso de resúmenes, organizadores gráficos o la realización de preguntas para evidenciar la adquisición de conocimiento, comprensión o la aplicación del mismo en otras situaciones (Acosta & García, 2012).

A su vez, las estrategias de enseñanza se pueden dividir con base en los procesos cognitivos que afianzan y dan lugar al aprendizaje de los estudiantes, como lo es: 1) Activar o reactivar conocimientos previos; 2) Generar expectativas; 3) Orientar y mantener la atención; 4) Organizar el tema, y; 5) Potencia el enlace hacia nuevos conocimientos (Díaz-Barriga & Hernández, 2002b). Esta clasificación permite enfocarse en los procesos cognitivos del propio estudiante, actividad que se corresponde al compromiso del docente por considerar estos aspectos en la formación de un aprendizaje significativo y no meramente repetitivo e informativo.

2.1.5 Evaluación

La evaluación puede ser entendida como un proceso cuyo ejercicio se enfoca en la valoración de ciertas acciones, actitudes y progresos del estudiante. Por lo que resulta en una herramienta indispensable para reconocer las particularidades de una persona o grupo y para delimitar el punto de partida del docente en el aula, ya sea presencial o virtual (Mora, 2004).

De ese modo, la evaluación, al no centrarse exclusivamente en exponer aspectos cuantificables de un producto, también permite diagnosticar la población, detectar irregularidades, mostrar resultados logrados y valorar el cumplimiento de objetivos de aprendizaje derivados de los episodios didácticos. En esa medida, la evaluación termina por ser un proceso continuo que no se limita a una implementación al final de un curso para brindar una calificación aprobatoria o no-aprobatoria.

La evaluaciones dentro del espacio académico, puede ser divididas en tres grandes rubros: 1) Evaluación diagnóstica, la cual tiene la función de identificar y ubicar las particularidades de la población, tales como los niveles de conocimiento, estrategias de aprendizaje, expectativas, entre otras cuestiones; 2) Evaluación formativa, centrada en la promoción, mantenimiento y adecuación de aspectos realizados por los estudiantes dentro de

su dimensión personal y académica a lo largo de los episodios didácticos, , y; 3) Sumativa, la cual se distingue de las anteriores debido a que se enfoca en demostrar el grado de suficiencia logrado de acuerdo a los objetivos de aprendizaje en términos numéricos, es decir, determina la aprobación de un curso, unidad o trabajo entregado (Monroy, Contreras & Desatnik, 2009).

Un error común es suponer que la evaluación es una especie de castigo, cuya función principal es la de mostrar nuestros errores o incumplimiento de los logros esperados en el ámbito educativo, generando aversión a la evaluación centrada en la calificación, la competitividad y la idea del fracaso. Se esperaría que toda evaluación permitiera abonar al desarrollo personal, a partir de una percepción de sí mismo dadas las evaluaciones, es decir, como una zona de oportunidad, no como un castigo (Mendiola & Martínez, 2020).

Capítulo 3. El Diseño Instruccional: una estrategia para el cambio educativo en la Era Digital

“Cada gran avance tecnológico en la historia de la especie humana, desde el invento de las herramientas de piedra y la domesticación del fuego, han sido éticamente ambiguos”

Carl Sagan

El Diseño Instruccional (DI) surge como una propuesta educativa desde los enfoques conductistas, cognitivos y constructivistas para mejorar la gestión educativa: fruto de los cambios y esfuerzos realizados por los involucrados en la dimensión educativa para potenciar y aprovechar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando en su hacer, el uso de herramientas tecnológicas correspondientes a la Era Digital.

El DI consiste en una estrategia de planificación cuya causa final consiste en la estructuración secuenciada de los episodios didácticos, contenidos, materiales e instrumentos a implementar para cumplir con objetivos de aprendizaje determinados (Botturi, 2003; Raj, 2019). La creación y aplicación de un DI, repercute en dimensiones competenciales del alumno como en las del docente; el primero, desde una postura de aprendiz, mientras que el segundo, como creador de situaciones de aprendizaje.

De acuerdo con Londoño (2011), el término *Diseño instruccional*, se remonta a la década de los 60's, bajo la mano de Robert Glaser, mientras que su uso y relevancia en el ámbito de la educación, se relaciona con los principios de la tecnología educativa. Los efectos que se buscaban lograr con la implementación de los primeros DI consistían en la práctica planificada para orientar el curso de las interacciones didácticas, con base en la estructuración y diseño de materiales o recursos particulares para la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad aumentar la probabilidad de éxito del aprendizaje, a través de la planificación de la enseñanza, aspecto que se mantuvo a lo largo del tiempo en estos diseños.

La concepción del DI como una propuesta para el mejoramiento de las condiciones educativas, implicó la unión entre los avances de las teorías de aprendizaje y de la instrucción, dando como resultado las variantes de los modelos de DI, teniendo como premisa fundamental la elaboración de una secuencia que promueva disposiciones para el aprendizaje basada en una enseñanza planeada y diseñada con antelación, con la cual, se pueden realizar cursos, módulos, programas de capacitación, así como planes de estudio para lograr objetivos premeditados (Raj, 2019).

Cabe mencionar que los efectos favorables del DI para el aumento de la probabilidad del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, corresponde al esfuerzo invertido en la elaboración, planificación y gestión del diseño a lo largo del curso, por lo que se hace

explícita la realización de acciones específicas que se mantienen constantes en las diversas propuestas de DI.

Esencialmente, el DI se trata de un conjunto de reglas que constituyen un proceso cronológico (. ...) el desarrollo de un programa de formación implica una serie de métodos tales como analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar para crear entornos y experiencias de aprendizaje de calidad (Raj, 2019, p. 1).

En concreto, todo DI tiene la función de generar, crear o desarrollar situaciones de aprendizaje favorables para los estudiantes hacia una dirección en particular, a través del análisis de la población, elaboración de la secuencia didáctica, materiales y recursos educativos y, finalmente, evaluando resultados de su implementación, teniendo como aliado el avance tecnológico de la Era Digital.

3.1 Generalidades de la Era Digital: la transformación de la dimensión educativa y sus involucrados

De acuerdo con Pérez (2013), la era digital es el resultado de las interacciones humanas y comerciales que se desprenden de la globalización, así como a los avances tecnológicos que permiten mediar el contacto de individuos con el mundo, sea desde pantallas, computadoras, hasta la red que posibilita la inmersión del individuo a un mundo inmaterial, plagado de inmensas cantidades de información. Esto permitió ampliar la interactividad de los individuos con el mundo, incitando a la promoción de nuevos repertorios conductuales correspondientes al dominio de nuevas tecnologías para involucrarse en un mundo cada vez más alejado de las coordenadas físicas y materiales, dando un salto importante a un espacio inmaterial, en este caso, el virtual y el digital.

3.1.1 Modalidades educativas de la Era Digital

La era digital tuvo efectos importantes en la organización y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente reflejados en la variación de las modalidades educativas, que pasaron de ser totalmente presencial a semipresenciales o virtuales. Estas modalidades educativas se implementaron como formas innovadoras de atender las necesidades educativas de la población, las cuales podían ser atendidas con el empleo de las

nuevas tecnologías que se disponían, desarrollando habilidades y competencias académicas, pero también, digitales.

La educación a distancia, de acuerdo con Young y Hernando (2015), puede presentar diferentes modalidades -apoyo a la presencialidad, *e-learning* y *b-learning*-, en las cuales se busca el desarrollo de aprendizaje, las cuales se caracterizan por la asistencia o apoyo de las herramientas tecnológicas que median no sólo el aprendizaje, sino también, los intercambios comunicativos. En caso de la modalidad *apoyo a la presencialidad*, se hace referencia al tipo de contactos académicos cuya implicación de la conectividad a la red, o el uso de herramientas tecnológicas, quedan supeditadas al segundo plano, tal como su nombre lo indica: sólo se usan como materiales de apoyo, por lo que el contacto académico se centra en interacciones presenciales alumno-docente.

En el caso del *e-learning*, el uso de las TIC no queda en segundo plano, sino que cuenta con una doble función: 1) ser un medio de ocurrencia de las situaciones de aprendizaje, y; 2) el conjunto de materiales, instrumentos y herramientas implementadas para el aprendizaje. En esta modalidad, la función del docente se concentra en una intervención virtual plena -sincrónica o asincrónica-, en donde no hay contactos en una modalidad presencial. Finalmente, en el *b-learning*, representa la conjunción de ambas modalidades: existe un contacto a través de las TIC, pero no impide un contacto presencial. Esta modalidad también se ha denominado *modalidad híbrida*.

Al respecto, Hernández y Legorreta (2012), comentan que, dentro de la educación en la modalidad virtual o a distancia, como un subsistema educativo que fomenta el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas basadas en la virtualidad, el docente termina fungiendo como un guía, mediador u orientador del estudiante en su proceso de aprendizaje y no sólo como mero informador de contenidos disciplinares.

En consecuencia, el progreso tecnológico devenido de la Era Digital estableció maneras variadas de relacionarse con el mundo, instauró nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual trajo consigo propuestas para atender las necesidades educativas, teniendo como base el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. En esa medida, las propuestas de DI se estructuraron con base en

las características de la Era Digital, provocando la reconfiguración de la interacción didáctica que con el paso del tiempo, pasó de enfocarse únicamente en la dimensión académica, para fomentar el desarrollo de las habilidades tecnológicas y digitales de los estudiantes.

3.1.2 El desarrollo de habilidades y competencias en la Era digital: Hacia la alfabetización digital

Algunos autores, como García (2017), argumenta que, al estar posicionados en la era digital y de la información, incita a la transformación de los individuos que conforman una sociedad, misma que debería atender a la alfabetización digital, es decir, procurando el desarrollo de habilidades y competencias esenciales en esta era marcada por la inserción de diversas tecnologías en las dimensiones sociales. En ese sentido, la incorporación de las TIC en las prácticas, como lo es la académica, representa una convergencia tecnológica y social que dan como resultado la generación del conocimiento por medio de diferentes espacios, herramientas y dispositivos, implicando una nueva relación con las formas de entrar en contacto con el mundo.

De manera similar, autores como Rugeles et al (2015), y Salas (2020), han nombrado a los individuos que se han apropiado el uso de las TIC en la vida cotidiana o en su defecto, que comienzan a hacer usuarios de estas herramientas como *nativos digitales* o *inmigrantes digitales*, cuya distinción de los primeros con los segundos, radica en el grado de conocimiento en el uso de distintas herramientas tecnológicas, así como en la participación activa de la red en su día a día de una forma natural, mientras que los inmigrantes digitales se encuentran en un proceso de incorporación de esas variables a su contexto cotidiano. No obstante, las etiquetas de nativo o migrante digital, condensan una serie de competencias para ser un usuario pleno o activo en espacios propiciados por la era digital, por lo que se pueden desarrollar habilidades y competencias para lograr la etiqueta de nativo digital si se llegase a incorporar su uso de manera ordinaria.

Ser un nativo digital dentro del ámbito educativo, implica ser usuario de herramientas que permitan la transformación de condiciones reales, ya sea sociales o individuales, por lo cual se genera, lo que García (2017) define como inteligencia digital, la cual es constituida por reconocer la dimensión digital de la realidad, conocer las normas de protección y

seguridad digital, así como los derechos como usuario digital, además de generar, mantener y promover relaciones adecuadas con otros partícipes. A su vez, ser nativo digital, involucra dominar aspectos instrumentales, cognitivo-intelectuales, promoción de comunicación mediada por tecnologías, personal-emocional, del mismo modo, tener noción de fuentes de información confiable que sea útiles en su formación personal, académica y profesional (Cruz, 2021).

En esa medida, la escuela ha buscado la forma de vincularse en la preparación de individuos partícipes dentro de la era digital, es decir, se ha puesto como prioridad la promoción de habilidades específicas implicadas en el uso de las TIC, ya que estas han tenido un fuerte impacto en la vida social o cotidiana, ya que además de satisfacer demandas sociales, las cumple expandiendo las limitaciones físicas entre personas y su ambiente. En el terreno educativo, las propuestas de DI permiten conciliar demandas educativas a través de la mediación tecnológica, expandiendo el rango de acción de la práctica didáctica y pedagógica, rebasando las barreras físicas por medio de la virtualidad y la interconectividad entre individuos.

3.2 Orígenes del Diseño Instruccional: de la primera a la cuarta generación

El surgimiento, desarrollo e implementación de los DI en el ámbito educativo, corresponden a la necesidad de mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, aspecto que resultaría facilitado con la posición con la que cuenta el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier institución educativa. No obstante, eso no era más que un llamado inicial al desarrollo de competencias dentro de la profesión, como lo es la observación, el análisis y la reflexión de las variables implicadas en los episodios didácticos, aspectos pertinentes para la estructuración de todo DI.

La incorporación de estas competencias profesionales en el ámbito educativo, llevadas de la mano por el docente, resultaron los principios fundantes de los modelos instruccionales, mismas que surgieron como formas de incorporar los conocimientos del campo en busca de su innovación. Tales principios fueron transformados a lo largo del tiempo por la incursión en materia tecno-pedagógica, didáctica, así como en teorías del aprendizaje, dando a lugar a diferentes etapas o generaciones de los modelos de diseño instruccional, las

cuales parten de la década de los 70's hasta de la década de los 90's, yendo de la primera a la cuarta generación (Belloch, 2011; Benítez, 2010; Polo, 2001).

3.2.1 Primera Generación

De manera estricta, los orígenes del DI pueden ser ubicados en los primeros recursos empleados en las prácticas pedagógicas, así como la innovación de la práctica educativa. Martínez (2009) afirma que el inicio del DI comienza desde las prácticas pedagógicas de la antigua Grecia, principalmente en los métodos socráticos y escolásticos por el establecimiento de las bases instruccionales, las cuales repercutieron en las teorías de aprendizaje del siglo XX. No fue hasta la década de los 60's que las teorías instruccionales comenzaron a considerarse como una disciplina encaminada a dirigir y orientar la práctica didáctica bajo la planificación y desarrollo de la enseñanza desde una perspectiva conductual y posteriormente, cognitiva.

Los supuestos que dieron forma a los diseños instruccionales de **primera generación**, aunque se sitúan en la década de los 60's, los avances teóricos y metodológicos en materia de aprendizaje y desarrollo derivados de las teorías conductuales, marcaron el inicio y desarrollo de las generaciones o etapas de los diversos modelos de diseño instruccional. En este momento, la práctica efectiva del docente consistía en atender de forma eficiente las necesidades yacidas de los logros y objetivos de aprendizaje que se pretendían alcanzar por medio de los contactos con los contenidos académicos, por lo que, la figura docente contada con una posición indispensable para tal finalidad (Belloch, 2011; Córdova, 2002).

En la primera generación, el éxito académico se depositó en la acción del docente para el desarrollo de habilidades específicas en función a lo preestablecido por el profesor, por lo que, la estructuración de objetivos de aprendizaje o los objetivos instruccionales, eran una pieza fundamental en la práctica didáctica. De este modo, la propuesta de Robert Gagné, respecto al logro del aprendizaje, basada en: 1) la prescripción explícita, clara y detallada de la acción o desempeño a realizar por parte del estudiante; 2) las condiciones en las cuales realizar dicha acción, y; 3) su patrón de rendimiento, constituyeron las bases de modelos lineales, privilegiando una evaluación formativa en las intervenciones didácticas que dictaba el docente en el espacio académico (Escajeda, 2020).

3.2.2 Segunda Generación

En la década de los 70's, es la época en donde se ubica la *segunda generación* de los DI, que pretendían superar limitaciones identificadas en los modelos de primera generación. La principal falla identificada fue la de dejar de lado el papel del estudiante, por lo que se comenzó a considerar a este agente y a sus necesidades como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se optó por la inmersión de sistemas abiertos, contemplando la participación del estudiante, no sólo por sus acciones, sino más bien por sus *cogniciones*, dado a que se centran en los procesos de información del propio estudiante (Polo, 2001).

En esta etapa, el modelo conductista fue acumulando críticas debido a que se consideró *lineal* para llevar a cabo las relaciones de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la búsqueda por la superación de los modelos anteriores se enfocó en el aprendizaje, y no tanto en la actividad que el docente desplegaba de una forma previsible hacia los objetivos esperados. La innovación de los DI en esta época se vio reflejada en seccionar las partes de una unidad y secuenciarlas de una manera más sencilla, y ampliar la concepción de la práctica educativa efectiva (Poley et al., 2007).

La evolución de los DI a la segunda generación se debió al desarrollo de la teoría de sistemas junto a su reciente implementación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, así como el incremento del uso de metáforas informáticas para la explicación de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje (Belloch, 2011; Botturi, 2003). Esto permitió establecer una conexión entre los supuestos conductistas y cognitivos, dando mayor peso a los aspectos cognitivos de los estudiantes, contemplando elementos externos a la instrucción que se planificaba para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

3.2.3 Tercera Generación

La *tercera generación* de los DI, también llamados *diseños instruccionales cognitivos*, ubicados en la década de los 80's. De acuerdo con Polo (2001), la distinción entre esta generación y las anteriores, radica en el especial énfasis de la explicitación de las acciones esperadas por parte del estudiante. En este momento la acción pedagógica se dirige

a la comprensión del aprendizaje, es decir, que el proceso de aprendizaje no se limite únicamente a la reproducción de saberes conceptuales o disciplinarios, sino que, además, incite al desarrollo de habilidades metacognitivas, especialmente las de *aprender a aprender*.

Aunado a lo anterior, este tipo de modelo opta por una mediación distinta a la tradicional, dado a que su columna vertebral se basa en la mediación docente-alumno-contenido-objetivo y en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Castro & Rodríguez, 2020). El propósito de estos modelos consiste en la explotación de herramientas a disposición de los usuarios para potenciar el aprendizaje y la enseñanza, involucrando en la intervención didáctica al docente como un agente que planea, diseña y reflexiona su práctica en distintos momentos dentro de los contactos académicos, y al estudiante como al agente al cual se dirigen y basan la creación de situaciones de aprendizaje.

Kraiger (2008) destaca las diferentes fundamentales de los diseños anteriores respecto a los de la tercera generación, ya que en estos últimos se prioriza la interacción entre aprendices, es decir, la relación aprendiz-aprendiz, para la construcción del aprendizaje, lo cual puede traer consigo una serie de fuertes críticas sobre el papel del docente. Dicha crítica recae en la posible exclusión e ineffectividad del profesor para establecer lazos que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes, partiendo del supuesto que su actividad no es necesaria y que sólo bastaría del contacto estudiantil *uno-a-uno*, siendo una práctica guiada por agentes inexpertos o poco preparados. No obstante, los DI de tercera generación no buscan excluir al docente, sino que, al momento de brindar mayor importancia al estudiante, así como mayor libertad para establecer relaciones entre iguales, se pretende mejorar la calidad del aprendizaje, atiendo a sus niveles cognitivos y metacognitivos.

3.2.4 Cuarta generación

Finalmente, los DI de **cuarta generación**, ubicados en la década de los 90's, se caracterizan por ser modelos heurísticos, cuya linealidad no entra en la lógica de su proceso, ya que consideran diversas teorías para bordar los fenómenos educativos, en este caso, toma las teorías constructivistas, la teoría del caos y la teoría de sistemas (Castro & Rodríguez, 2020; Polo, 2001). En este tipo de modelos, los aprendizajes que se buscan construir no se posan en la revisión de los contenidos disciplinares específicos, sino que, asume como

principal agente del aprendizaje al propio aprendiz.

En estos modelos, el docente conceptualiza el aprendizaje de forma variada, no sólo centrado en estrictos objetivos de aprendizaje, sino que se sugiere que éstos se logren de forma íntima y personal de acuerdo con cada aprendiz (Belloch, 2011). En esa medida el docente será un creador de situaciones de aprendizaje contextualizadas por las características de los alumnos para la promoción de conocimientos, experiencias, actitudes, valores y conductas que tiendan a la colaboración grupal.

De la misma forma que los DI de la tercera generación, el alumno es un ser activo, capaz de interpretar y adaptar la situación hacia nuevos aprendizajes haciéndolos propios e individualizados, mientras que, dentro de la planificación y estructuración de los DI de cuarta generación, comparten las fases de *Análisis, Diseño, Producción o generación* de medios, materiales o contenidos, la *Ejecución e Implementación* como la constante *Revisión* de los resultados obtenidos dada la ejecución en situaciones particulares. Las diferencias de este tipo de modelos radican en el establecimiento de procesos o fases cíclicas interconectadas e integradas entre sí, no obstante, cada una de estas generaciones tenían como objetivo promover condiciones para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3 Generalidades y consideraciones del Diseño Instruccional

El DI se entiende como un proceso que organiza, prevé, planifica y estructura toda una secuencia didáctica con la finalidad de aumentar la probabilidad de éxito hacia la consecución de objetivos o metas académicas preestablecidas (Gill, 2004; Sanz, 2004). Los DI permiten el establecimiento de una lógica didáctica que encamina las relaciones de enseñanza-aprendizaje ubicadas en necesidades sociales, grupales e individuales hacia resultados esperados (Domínguez et al., 2007).

De manera similar, Álvarez et al. (2016), además de considerar al DI como una propuesta de acción y análisis para la formación especializada de individuos, la definen como una planificación centrada en la enseñanza del estudiante para lograr ciertos aprendizajes, contemplando acciones pedagógicas, teorías de aprendizaje y de instrucción, condensando los hallazgos de la educación en el ámbito básico o científico, para su aplicación en

circunstancias que ameriten la satisfacción de necesidades o demandas educativas. En esa medida, las propuestas de DI resultan el puente entre el conocimiento básico y el práctico, ubicado en la realidad educativa.

En los DI, se prioriza un ambiente de aprendizaje basado en la instrucción, la cual Gagné et al. (1982) la definen como el conjunto de eventos que tiene como finalidad la facilitación del aprendizaje. Para estos autores, la instrucción se diseña de forma sistemática por parte del docente, y no sólo se refiere meramente al aspecto oral, sino también se puede presentar en modalidades variadas con apoyo de recursos, materiales o herramientas, como lo es una instrucción en un libro, video, audio, e incluso papel; no obstante, emplear únicamente instrucciones en las interacciones didácticas no equivale a la elaboración de un DI.

Puesto a que el DI se implementa con la finalidad de efectuar cambios dirigidos al aumento de la probabilidad del éxito de los objetivos académicos, se puede sintetizar su función como un proceso que instiga la creación de situaciones de aprendizaje finamente detalladas, en las que la planificación de la instrucción y la enseñanza se conjunta con la estructura lógica, la infraestructura, recursos y contenidos, que determinará la secuencia de un curso, unidad o módulo, al igual que el soporte de las relaciones didácticas que se establecerán, independientemente del tipo de modalidad educativa a la que se haga referencia—virtual, semipresencial o presencial— (Domínguez et al., 2007; Lloréns et al., 2013).

Los DI son formas particulares de incidir en el ámbito educativo, que pueden ser hallados principalmente en una modalidad de Educación a Distancia (EaD), cuya característica distintiva se ubica en la falta de contacto presencial bajo las condiciones espaciales y temporales del docente, el estudiante, e incluso, la institución educativa. En esta modalidad, la interactividad entre los involucrados es mediada por tecnologías que posibilitan los contactos académicos a la distancia, teniendo como finalidad el cumplimiento de los objetivos esperados y, por lo tanto, el desarrollo de los aprendices (Gill, 2004).

Dado a que en la EaD la enseñanza es posibilitada por la mediación de tecnologías, la actividad del docente no sólo se tendría que enfocar en competencias didácticas, conceptuales y pedagógicas, sino que, además, es imprescindible que el docente desarrolle competencias digitales, lo cual implica su nivel de instrumentación en el uso de herramientas,

recursos y materiales tecnológicos en el ámbito educativo (Islas, 2017).

A pesar de que los DI se ubiquen en mayor medida en la EaD, no implica que su función se limite a las relaciones didácticas a distancia, excluyendo la modalidad educativa presencial, tal como lo menciona Martínez (2009): El diseño instruccional es necesario en cualquier modalidad, para organizar de una manera sistemática no sólo la enseñanza, sino también el aprendizaje (2009, p. 110).

El uso de las herramientas tecnológicas en los DI, no son más que elementos mediadores de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, y no propiamente finalidades de su empleo. De este modo, la implementación de los DI resulta pertinente y funcional en las modalidades educativas que son presenciales, así como parcial o totalmente a distancia; no obstante, se torna relevante que el docente domine ciertas competencias en el ámbito profesional, innovando y mejorando su práctica si busca poner en práctica el DI (Amparo de Chacín, 2011; Tapia, 2020; Tarazona, 2012).

El caso de la innovación de los DI siempre se ha enfocado en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y de enseñanza, por lo que, a lo largo del tiempo han existido adecuaciones en esta forma de incidencia en el ámbito académico con la finalidad de optimizar y garantizar una calidad educativa, teniendo como fundamento el desarrollo teórico de diversas perspectivas psicológicas y pedagógicas, como lo son las teorías de aprendizaje o modelos de enseñanza predominantes (Cordova, 2002).

3.4 El modelo ASSURE y otras propuestas de diseño instruccional: breves acotaciones

Se consideran que los componentes que estructuran y se destacan en los modelos de diseño instruccional, independientemente de la generación que se trate o se haga referencia, son: 1) Objetivos de aprendizaje, los cuales deben de ser claros y explícitos, denotando su nivel esperado a corto, mediano o largo plazo; 2) Contenidos, manteniendo un orden de presentación, es decir, que el contenido empleado pertinente en la formación del alumnado, así, incluso el docente se encuentra con la posibilidad de crear su propio material didáctico o modificar los existentes; 3) Estrategias o Métodos que el docente va a emplear para generar

contactos esperados, estableciendo su función orientadora; 4) Evaluación, que refieren a las formas adecuadas de avalar un avance y desarrollo de los alumnos en tanto aprendizaje, esto permite dar cuenta del cumplimiento o del incumplimiento de los objetivos institucionales o planteados por el profesor (Domínguez et al., 2018; Dorrego, 2011; Reigeluth, 2000).

En torno al modelo *ASSURE*, —cuyas siglas en inglés significan: *Analyze learners, State objectives, Select media and materials, Utilize media and materials, Require learner participation, Evaluate and revise*— cada una de sus siglas corresponde a una etapa en particular del DI, las cuales son: 1) Análisis de la población; 2) Declarar objetivos; 3) Seleccionar multimedia; 4) Utilizar Multimedia; 5) Solicitar la participación de los aprendices, y; 6) Evaluar y revisar (Ver Figura 1).

Figura 1.

Modelo ASSURE



Nota. Elaboración propia.

La etapa de Análisis de la población (A), implica la identificación de las condiciones materiales, instrumentales y cognitivas del estudiante, así como sus expectativas y disposiciones motivacionales dentro de la asignatura que se va a cursar (Benítez, 2010). La etapa A, es fundamental en la medida en que contextualiza a la población atendida.

En la etapa Declarar objetivos (S), se establecen las metas de aprendizaje basadas en las condiciones de los estudiantes, en congruencias con las finalidades educativas correspondientes a la asignatura, curso o módulo en cuestión. La declaración de los objetivos serán la medida del logro obtenido por la aplicación del DI, por lo que cada objetivo deberá ser claro y explicitado a los estudiantes.

En torno a la etapa Selección de multimedia (S), se hace referencia a las estrategias didácticas implementadas, pero además, los materiales y contenidos, así como las herramientas tecnológicas y digitales pertinentes para brindar soporte y seguimiento al curso y alcanzar los objetivos de aprendizaje. Esta etapa representa la elección adecuada de los medios que nos permitirán alcanzar los objetivos establecidos.

La etapa siguiente, Utilizar la multimedia (U), corresponde a la puesta en práctica de los medios seleccionados en la etapa anterior. Esta etapa tiene el propósito de identificar dificultades que los estudiantes puedan experimentar a lo largo del modelo, lo cual interfiere en el logro de los objetivos establecidos. Si en esta etapa se encuentran elementos que dificulten la experiencia de aprendizaje, se cuenta con la flexibilidad por seleccionar otros medios que permitan fomentar mejores condiciones de aprendizaje, por ejemplo: elegir otras plataformas o herramientas digitales, proporcionar otros materiales o contenidos, variar las estrategias didácticas, entre otras.

En el caso de la siguiente etapa, Solicitar la participación de los aprendices (R), indica la necesidad de involucrar al aprendiz en su propio proceso de aprendizaje. En esa medida, su involucramiento en el curso no deberá limitarse a cuestiones disciplinares, sino también, a los elementos que estructuran el modelo ASSURE —contenidos, herramientas utilizadas, estrategias didácticas, etc.—. Estas consideraciones permiten introducir al aprendiz de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la etapa final, Evaluar y revisar (E), se toman en cuenta los resultados obtenidos por la intervención del modelo ASSURE, no obstante: esta etapa se encuentra a lo largo de la aplicación del modelo, con la finalidad de identificar si las acciones que se tomaron en cuenta al inicio de la elaboración del DI se dirigen al cumplimiento de los objetivos establecidos. Por lo tanto, esta etapa involucra un ejercicio reflexivo y de autocrítica para la mejora del propio diseño para aumentar la probabilidad del éxito en el logro de objetivos de aprendizaje de los aprendices.

Cada una de las etapas del modelo ASSURE representa un paso fundamental para la generación de relaciones didácticas exitosas, ya que no sólo orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, además, sitúa y contextualiza a los involucrados en el proceso educativo, para alcanzar los objetivos de aprendizaje y, al mismo tiempo, desarrollando competencias digitales hacia el uso y dominio de las TIC (Benítez, 2010).

Una vez abordadas las etapas que constituyen al modelo ASSURE, es posible compararlas con DI de generaciones anteriores, como lo es el Modelo de Aprendizaje Instruccional de Gagné y Briggs perteneciente a la segunda generación, o uno de los más representativos de la tercera generación: el modelo ADDIE. Aunque estos DI corresponden a décadas diferentes, y por lo tanto, entrañen etapas distintas, se pretende mostrar los elementos que convergen en la misma lógica que fundamentan al modelo ASSURE.

El modelo de aprendizaje instruccional de Gagné y Briggs, a diferencia del modelo ASSURE, se trata de una propuesta lineal delimitada por 14 etapas en las que converge el nivel sistémico, del curso, de la elección y de elección final (Ayala, 2020; Peña & García, 2020; Polo, 2001). El primer nivel, constituido el análisis de prioridades, recursos y necesidades, previo a la puesta en práctica; el segundo nivel, implica el establecimiento de la estructura lógica del curso, así como los objetivos que el curso pretende lograr; en el tercer nivel, se definen los objetivos, y se comienza la preparación de los materiales y contenidos seleccionados, del mismo modo, se elige una evaluación del desempeño que resulte pertinente a tales objetivos definidos, finalmente; el cuarto nivel, conlleva la preparación del profesor para la ejecución del modelo, implica la evaluación tanto sumativa como formativa de los estudiantes, se realiza una prueba de campo para cubrir o realizar ajustes al modelo para terminar por su difusión e instalación (Ver Figura 2).

Figura 2.

Modelo de aprendizaje instruccional de Gagné y Briggs



Nota. Adaptado de <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.wiki?5>

Es evidente que este modelo propuesto por Gagné y Briggs enfatiza la realización de un DI sin la flexibilidad que propone el modelo ASSURE; sin embargo, eso se debe a que se buscaba que el modelo fuera función en un curso específico, manteniendo sus etapas invariantes, teniendo la posibilidad de aplicarlo en otro contexto del que se realizó inicialmente. Además, en estos modelos de la primera generación, se enfatizaba la labor del docente por arriba que la del estudiante, es decir, el estudiante no se involucraba en el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo es con el modelo ASSURE e incluso el modelo ADDIE.

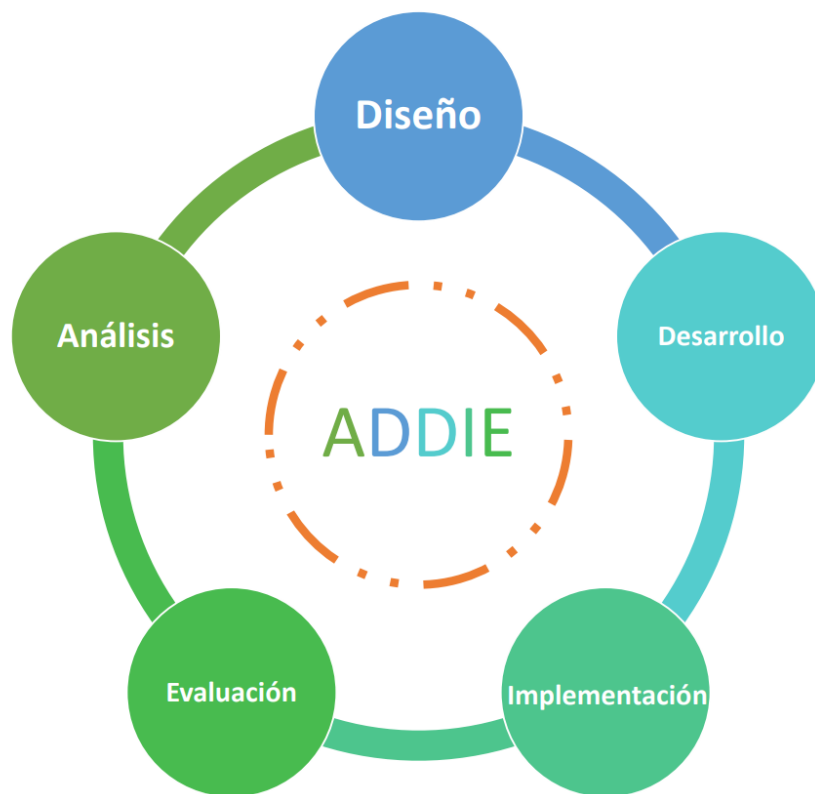
El modelo *ADDIE*, por sus siglas 1) **A**nalizar, 2) **D**iseño, 3) **D**esarrollo, 4) **I**mplementación y 5) **E**valuación, resulta un proceso estructurado cuyo propósito es guiar o dirigir el aprendizaje basado en las necesidades de los aprendices, en el cual se desarrolla un

ambiente de aprendizaje en donde converjan objetivos, competencias o logros por alcanzar, en función al análisis detallado de la población, los recursos, tanto materiales como digitales, así como las limitaciones encontradas dada la fase inicial del modelo (Ver Figura 3). Este modelo presenta más similitudes con el modelo ASSURE, principalmente tomar en cuenta las condiciones del estudiante para su aprendizaje dentro en la tercera generación de los DI.

Las bondades de este tipo de DI se muestran reflejadas por la constante evaluación de las etapas que se están realizando, llevando el principio de *praxis* consigo, por lo que este tipo de modelos los representa la flexibilidad de la planificación y estructuración, negando la lógica línea de modelos de generaciones anteriores, además de promover habilidades de autorregulación por parte de los estudiantes (Amaro de Chacín; 2011, Domínguez et al., 2018; Marciniak, 2017; Moreno, 2012).

Figura 3.

Modelo ADDIE



Nota. Adaptado de. <https://ediintec.com/blog/elearning/modelo-de-diseno-instruccional/>

Una vez retomados los modelos antecesores y contemporáneos del modelo ASSURE, se tornan evidentes las ventajas de su implementación, principalmente la de la consideración del aprendiz en su propio desarrollo en el proceso de aprendizaje, no sólo en la dimensión disciplinar, sino también tecnológica. El modelo ASSURE, resulta ser una estrategia adaptable a las condiciones de la población a la que se va a atender, siendo flexible en todo momento para fomentar mejores situaciones de enseñanza-aprendizaje mediadas por tecnologías, ampliando la dimensión educativa junto a sus involucrados para efectuar una práctica exitosa en el logro de aprendizajes.

3.5 La pertinencia del Diseño Instruccional en la educación en la Era Digital

El DI permite acoplarse a las demandas sociales que desemboca la era digital, ya que, involucra el desarrollo transversal de habilidades disciplinarias, así como procedimentales basadas en el conocimiento, uso y dominio de herramientas tecnológicas. En el caso del modelo ASSURE, el docente se involucra con el mundo digital a través de herramientas y medios auxiliares para promover situaciones adecuadas de aprendizaje, tendiendo a la innovación de la práctica didáctica, mientras que, a su vez, permite introducir al estudiante al mundo digital por medio de actividades que acompañan su trayectoria escolar, teniendo repercusiones en este ámbito y fuera del mismo.

Por lo que es indispensable que, dentro de la era digital, se tome como una propuesta funcional las propuestas de DI, como lo es el modelo ASSURE, para su implementación en el ámbito educativo. El DI permite establecer las tecnologías como elementos al servicio de la educación; sin embargo, esto supone un fuerte compromiso en el docente y su preparación, ya que esta no sólo se limita al dominio de los conocimientos del campo disciplinar que se disponga a enseñanza, o al bagaje de las estrategias didácticas a utilizar a lo largo del curso, sino más bien, los compromisos recaen en el desarrollo de por lo menos tres competencias digitales en la educación: Conocimiento, Uso y Dominio de las TIC (Ver Figura 4).

Figura 4.

Dominio de las herramientas tecnológicas en la educación



Nota. Se muestra el tránsito de habilidades y competencias integrativas del docente hacia el dominio de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo. Elaboración propia.

Cada una de estas habilidades y competencias indican diferentes grados de inmersión tecnológica del docente, las cuales se describen de la siguiente manera:

- 1) Conocimiento de las TIC, haciendo referencia a la noción de la existencia de múltiples herramientas y tecnologías con sus posibles funciones educativas, sin haberlas incorporado en su propia práctica;
- 2) Uso de las TIC para cumplir con un objetivo, que indica la habilidad del docente para manejar o emplear las herramientas y tecnologías para crear materiales con propósitos varios, pero no necesariamente dentro de la dimensión educativa, y;
- 3) Dominio de las TIC, en donde el docente conoce cierto número de herramientas

tecnológicas y, con base en el uso de éstas, el docente puede crear materiales específicos con una finalidad enfocada en criterios vinculados a la práctica educativa, es decir, satisfacer los objetivos de la institución facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje

Si el docente cuenta con dichas aptitudes, aunado al dominio disciplinar y didáctico, será más probable que las TIC trasciendan a *Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento* (TAC), en donde las herramientas tecnológicas se orientan específicamente a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo en la promoción de habilidades y competencias que se desarrollan en paralelo al dominio de los conocimientos disciplinares, personales y profesionales, sentando las bases de la transición de las TAC a las *Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación* (TEP) las cuales generan cambios en la realidad social de los estudiantes, transformando la comunidad en la que participan (Cruz, 2021; Valarezo & Santos, 2019).

En esa medida, las TIC, las TAC y las TEP, no varían en las herramientas tecnológicas y digitales que se utilizan, sino más bien, en sus finalidades o efectos que generan en los involucrados, ya sea para conocer y utilizar las tecnologías disponibles, hasta generar cambios bien definidos por medio de las tecnologías que se implementan. De tal modo, las propuestas de DI basadas en la mediación tecnológica, como lo es el modelo ASSURE, resultan herramientas pertinentes para hacer transitar a las TIC hacia las TAC y TEP, fomentando condiciones idóneas para un desarrollo competencias académicas, profesionales, personales y tecnológicas dentro de la era digital.

3.5.1 Implementación del Diseño Instruccional: algunas investigaciones educativas

Algunas intervenciones en el ámbito académico relacionado al desarrollo e implementación de DI han tenido la finalidad de promover mejores planificaciones, estructuraciones y ejecuciones de las relaciones que se establecen en dicho contexto, permitiendo fomentar programas de educación a distancia completos y de calidad, con la cualidad de retomar la experiencia de los aprendices involucrados en tales programaciones. Cada una de estas intervenciones se relacionan con las ventajas de la implementación del DI, y no sólo aquellas enfocadas en el modelo ASSURE, sino más bien en los principios de la

enseñanza planeada, así como la consideración de las condiciones de los aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos.

Situados en el nivel básico, Morales (2015) realizó una intervención educativa de acuerdo con el modelo ASSURE para la enseñanza del francés, encontró que debido a la implementación de este DI se pueden llegar a consolidar aprendizajes en diferentes dimensiones, como lo es el aprendizaje crítico, el cooperativo, habilidades que tienden a la autonomía y la autorregulación del aprendiz. En esta intervención se destacó que el éxito de la intervención se basó, principalmente, por la aplicación de un amplio compendio de herramientas tecnológicas que fomentaron mejores condiciones para el aprendizaje, facilitando su desarrollo.

Siguiendo con el uso del modelo ASSURE en el nivel superior, Ramírez (2010), reportó resultados favorables por la implementación de este DI para la enseñanza de la psicología, específicamente en el módulo de Teorías de la Personalidad I, dirigido a estudiantes de 1° tetrasemestre, reportando que el 80% de los estudiantes se sentían motivados ante el modelo que se iba a implementar a lo largo del curso, debido a que esta se basó en herramientas tecnológicas que conocían o habían utilizado y que dentro de la misma se encontraban con acceso a materiales de apoyo para su aprendizaje. No obstante, el 56% de los estudiantes reportó la necesidad de mejorar la interacción que el docente establece con los materiales de apoyo y con los compañeros.

Por su parte, Servín (2016), al aplicar una intervención didáctica basada en el DI para la enseñanza de la asignatura de computación a nivel superior, permitió en los estudiantes alcanzar desempeños aprobatorios correspondientes a la asignatura en cuestión, lo cual redujo de forma considerable el índice de deserción de los aprendices. En dicha intervención, se justifican los resultados por las acciones realizadas a lo largo del DI bajo el modelo ASSURE, en donde se destaca la función de docente en la medida en que se estructura y planifica la acción didáctica, desde la selección de los materiales y recursos, hasta el soporte tecnológico.

Por otro lado, a través de una prueba piloto Marciniak (2017) diseñó una propuesta metodológica para la elaboración de un curso virtual nombrado "*Uso de rúbricas para*

evaluar las actividades de aprendizaje en línea", a través de seis fases que se ubican en los principios del DI:

- 1) *Análisis del problema educativo*, la cual consistía en la identificación de las necesidades educativas a resolver, así como la descripción del contexto de intervención;
- 2) *Justificación y objetivos del proyecto*, que involucraba la explicitación de la importancia enmarcada de la intervención en el ámbito educativo;
- 3) *Propuesta de perspectiva de proyecto*, la cual hacía referencia a plantear los posibles escenarios derivados de la intervención;
- 4) *Planificación pedagógica, operativa y económica*, en donde se desarrollaba la propuesta pedagógica, la planificación de su ejecución y la valoración de los recursos monetarios y temporales a disposición;
- 5) *Estimación de resultados esperados*, en dónde se realizaba un pronóstico de lo obtenido en función al desempeño esperado en un tiempo previamente establecido, y;
- 6) *Evaluación y seguimiento del proyecto*, la cual consistía en la realización de una evaluación continua de los resultados obtenidos con la intervención para su mejoramiento.

Los resultados de esta intervención fueron positivas en función al desempeño evaluado por el docente, así como las pronunciaciones elaboradas por los estudiantes en tanto opiniones y descripciones del curso. No obstante, la recuperación de la evaluación del curso por parte de los estudiantes sugiere el mejoramiento de las formas en la que se manejan los contenidos para el aprendizaje.

En torno a la educación a distancia, Moreno (2012), llevó a cabo una investigación educativa en la que se pretendía evaluar un sistema instruccional autorregulatorio para la enseñanza de la psicología a nivel superior, ubicado en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). En tal intervención se consideraron a los 66 estudiantes que conformaban la carrera de psicología de SUAYED contando únicamente con los

aprendices que concluyeron totalmente el semestre.

Para el sistema instruccional autorregulado se realizó: 1) desarrollo de materiales para el módulo de *“Métodos de evaluación en las neurociencias del comportamiento”*; 2) construcción de instrumentos de evaluación académica que condensaba reactivos de las unidades que conformaban el módulo; 3) diseño de actividades basadas en los modelos instruccionales de Merrill, aplicación del Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación motivacional (EDAOM); 4) programación de actividades para fomentar el aprendizaje autorregulado como lo fue la construcción de un perfil personal, elaboración de un cronograma, brindar recursos virtuales específicos, proporcionar información sobre el uso de la biblioteca digital, realización de actividades inductivas y autoevaluaciones, y; 5) uso de plataformas virtuales como el CUVED para la evaluación, registro del progreso, diagnóstico e intercambio de información entre la comunidad.

Con la conjunción de los elementos mencionados, se pudo observar que los efectos de dicha implementación de este sistema instruccional autorregulatorio, permitió alcanzar desempeños aprobatorios, así como el favorecimiento de las condiciones de permanencia hacia la modalidad a distancia SUAyED, no obstante, se tiene que mencionar que estos aspectos permiten entrar en contacto con los contenidos académicos y participar en la situaciones de enseñanza-aprendizaje de modo más activo, en dónde la responsabilidad del aprendiz resulta fundamental para su desarrollo académico, profesional y actitudinal.

En el caso particular de la enseñanza de la ciencia, Ortiz y Fernández (2016), incorporaron a un curso virtual de Biotecnología un diseño instruccional con el propósito de evaluar la efectividad de la enseñanza de procesos estructurados para la argumentación científica, dirigida a un grupo de estudiantes inscritos en dicho curso, contrastando los resultados con un grupo control. Los datos iniciales, de acuerdo con las competencias de argumentación científica, fueron basados en el instrumento de evaluación para la argumentación dialógica de Clark y Sampson propuesta en el 2008 para identificar las aptitudes en tres categorías: estructura, calidad argumentativa y nivel de oposición al que se llega en el grupo. Por lo que, estos autores dividieron el diseño instruccional en dos momentos.

En el primer momento se planteó la explicitación de información básica sobre la argumentación científica, la presentación del Modelo Argumentativo de Toulmin (MAT) con respectivos ejemplos y, finalmente, la elaboración de un ejercicio crítico de un artículo científico basado en el modelo MAT. Mientras que, en el segundo momento, se caracterizó por la elaboración y aplicación de estrategias didácticas para el aprendizaje de la argumentación dialógica, momento que fue dividido en cuatro fases:

- 1) *Etapas de fundamentación científica*, la cual consistió en la preparación del aprendiz para ingresar a una discusión con claridad conceptual o entendimiento general del tema en cuestión;
- 2) *Etapas de elaboración de la ponencia científica*, en donde los aprendices realizaban una ponencia basada en la elección individual de una de tres hipótesis, las cuales eran dadas por el profesor, para la evaluación de un medio de cultivo para la producción de enzima alfa amilasa por medio de un microorganismo;
- 3) *Etapas de evaluación de los argumentos*, en donde, a partir del trabajo colaborativo en foros de discusión ubicados en la plataforma virtual, cada compañero evaluara la estructura argumentativa, la solides teórica y empírica que dieron los compañeros en la ponencia, dando un contraargumento de la hipótesis que se seleccionó en la ponencia de la etapa 2, y;
- 4) *Construcción del consejo científico*, en donde se realizó una argumentación dialógica de forma colaborativa para evaluar las ponencias y las contraargumentaciones realizadas en la etapa 3, basados en una guía orientativa.

Los resultados mostraron que, además de mejorar los contactos a través de foros de discusión en el grupo al cual se incorporó el diseño instruccional, por lo menos el 60% de los estudiantes de este grupo mostraron efectos favorables en las competencias de argumentación científica en las tres categorías del MAT, permitiendo elaborar argumentos de calidad respecto al grupo control.

En el caso de la educación especial también se tienen datos a favor del empleo del DI, al respecto, Paredes (2017) realizó una propuesta de DI bajo las siglas DARDE que involucró

un diagnóstico educativo, el análisis de los contenidos, el reducir, reutilizar y reciclar, el diseño y desarrollo, y finalmente, la evaluación y validación, constituyó en conciliar las necesidades educativas derivadas de problemáticas de lecto-escritura. Su diseño se basó en la secuencia didáctica en entornos virtuales, encontrando que la mayoría de los estudiantes involucrados en el modelo, marcado por el 81.82% lograron con las mestas establecidas en el modelo.

Por su parte, Herrera (2020), planteó la posibilidad de implementar este diseño para favorecer el rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior a partir del desarrollo de habilidades de lectura y de expresión oral y escrita. En esta investigación se tuvo como eje rector las fases del modelo ADDIE, para resaltar las particularidades del contexto y poder identificar la problemática o necesidad educativa a la cual se le hará frente con la propuesta a elaborar, en este caso se determinó que la problemática era el bajo rendimiento de los estudiantes de una preparatoria ubicada en el estado de Durango.

La construcción del modelo ADDIE, en dicha investigación, consistió en:

- 1) *Análisis*, retomando las características de la asignatura, la cantidad total de sesiones, condiciones del contexto interno —organización y estructura de la institución— y externo —características de los aprendices, familia, escolaridad de los padres, plan de vida, etc.—, así como las características generales del grupo —cantidad de integrantes, estilos de aprendizaje, etc.—;
- 2) *Diseño*, de competencias genéricas, disciplinares y docentes, así como los atributos específicos vinculados al interés de la asignatura en función de los objetivos de aprendizaje de esta;
- 3) *Desarrollo e implementación*, explicitación de la apertura de las actividades planeadas, que condensa los objetivos de aprendizaje de las sesiones, los materiales a emplear, el tiempo de duración y el producto esperado a evaluar, y;
- 4) *Retroalimentación/Evaluación* para dar por concluido la aplicación del diseño instruccional en función a la asignatura seleccionada.

Aunque este diseño no se implementó, y, por lo tanto, no se cuentan con los resultados, el ejercicio de elaboración y planificación supone la potenciación del rendimiento en esta población del estado de Durango con la demanda educativa identificada, no obstante, la propuesta indica la posibilidad de atender problemáticas de una manera planeada y premeditada previo a la intervención didáctica.

El propósito de referir estas investigaciones, recae en la funcionalidad variada que pueden presentar la implementación de los diseños instruccionales en el ámbito educativo, las funcionalidades de las que se retoman se pueden categorizar en el desarrollo de habilidades y competencias de tipo conceptual o disciplinar, así como habilidades comunicativas, discursivas, hacia la búsqueda de información, dominio de TIC y competencias para el mejoramiento de relaciones interpersonales al momento de establecer contactos sociales con otros miembros de la comunidad, por medio de contactos virtuales.

3.6 Necesidades educativas en condiciones de emergencia

La pandemia por la COVID-19, trajo consigo una forma de afrontamiento para reducir la probabilidad de ocurrencia de los peores escenarios sociales en la dimensión salubre, dada a la naturaleza de la enfermedad, que si bien, no pudo eliminar la ocurrencia de condiciones adversas para grandes sectores de la población a nivel mundial, se establecieron nuevas formas de relacionarse con el mundo, especialmente con otros para resguardar y mantener la salud de cada individuo y evitar un contagio. La manera de afrontar se concentró en la lógica que rige el principio de cuarenta la cual “[...] hace referencia a la restricción, voluntaria u obligatoria, del desplazamiento de individuos que han estado expuestos a un potencial contagio y que posiblemente se encuentren infectados” (Sánchez & de La Fuente, 2020: p. 73).

En el terreno educativo, dadas las condiciones globales desencadenadas por la COVID-19, obligó una reestructuración de la práctica docente, y con ella, las herramientas y las estrategias para lidiar con las adversidades implicadas en la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha obligatoriedad de la búsqueda de diferentes formas de establecer y mediar los contactos educativos con miras al cumplimiento de los objetivos académicos representó —y sigue representando— un reto importante a superar en diferentes

niveles educativos.

La migración forzada de la práctica docente presencial a una modalidad educativa de emergencia a distancia, de acuerdo con García (2021), ha consistido en reunir los esfuerzos en búsquedas innovadoras para combatir todo tipo de adversidad devenida por el confinamiento, pre-confinamiento y un futuro pos-confinamiento. El advenimiento del empleo de las TIC en el terreno educativo antes de la pandemia por la COVI-19, señaló que, dicha incorporación ha sido lenta pero progresiva, y durante las condiciones de confinamiento, al ser obligatorias, exhortó al cambio en las formas de llevar a cabo todo proceso educativo (Expósito & Marsollier, 2020).

En esa medida, la migración de la práctica educativa que solía realizarse de forma presencial, al ser forzada al cambio en una modalidad remota, no consistió en una transición orgánica, sino más bien, abrupta, llena de limitaciones en diversas dimensiones ubicadas en la gestión educativa de la mano de las instituciones de diferentes niveles educativos, mostrando un reto que se reflejó en el abanico de las competencias del docente al implementar nuevas herramientas y tecnologías que no *habían tenido necesidad* de incorporar en su práctica, en mira de una urgente adaptación de la labor docente.

Con base en lo anterior, es fácil reconocer que la transición hacia el dominio digital en el contexto educativo ha sido un reto inmenso, ya que se involucran aspectos sociales referentes a la desigualdad de condiciones estructurales, materiales y culturales, por lo que el camino hacia la apropiación de la era digital y de la información será lenta, progresiva e indiscutible (Carneiro; 2021; Coll, 2021).

Las dificultades en el contexto escolar, derivadas de la COVID-19, abrieron de forma forzosa la brecha para atender las necesidades académicas en una modalidad a distancia, por medio de la implementación de estrategias que permitan el cumplimiento de los objetivos académicos. Ante tales condiciones, una de las formas para atender las necesidades educativas en tiempos de pandemia por COVID-19, la incorporación de las TIC, como un reajuste en la práctica docente, abre camino la búsqueda de nuevas formas de atender las demandas educativas, como lo son los DI mediados por tecnologías. Estos modelos no sólo se basan en la promoción de contactos comunicativos, sino que, además, consideran y

explotan las variables involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje –características de la población, planificación, explicitación de objetivos, medios y materiales, evaluación y revisión, etc.– aumentando su probabilidad de éxito, en tanto cumplimiento de objetivos esperados (Amaro de Chacín, 2011; Reigeluth, 1999).

Justificación

Actualmente, las condiciones derivadas por la COVID-19, así como las medidas de afrontamiento que se han realizado, han resonado en la dimensión educativa, principalmente en la búsqueda de estrategias que permitan atender las necesidades de este ámbito en tiempos de pandemia, teniendo como aliado principal el empleo de las TIC como herramientas mediadoras de los contactos educativos, resguardando la salud de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2021; Expósito & Marsollier, 2020).

En capítulos anteriores, se retomaron los orígenes y fundamentos del DI, destacando su función para aumentar la probabilidad de éxito en la consecución de objetivos de aprendizaje (Domínguez et al., 2007; Lloréns et al., 2013; Raj, 2019;). Estas propuestas se han ajustado a las particularidades de la Era Digital, principalmente en la inmersión de las TIC en el terreno educativo; no obstante, los resultados de las investigaciones educativas que se retomaron, no se ubican en la enseñanza de la Psicología a nivel medio superior bajo las condiciones producidas por la contingencia de SARS-Cov2, por lo que los efectos del DI podrían no adecuarse ante tales condiciones.

Tomando en cuenta lo anterior, y basados en la elección de un DI que priorice los contactos didácticos mediados por tecnologías, surgió la pregunta de investigación que dicta: ¿Cuál es el efecto de generar y aplicar una propuesta de intervención educativa basada en el modelo ASSURE en los aprendizajes de la asignatura de Psicología I? Permitiendo ampliar la discusión sobre los hallazgos del empleo del DI con base en una modalidad educativa de emergencia mediada por tecnologías.

En esa medida, el objetivo de la investigación consistió en Evaluar los efectos de la implementación del modelo *ASSURE*, sobre los aprendizajes esperados de la unidad 1 de la asignatura de Psicología I en estudiantes inscritos en 5° semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo.

Método

Participantes

Participó un grupo del 5° semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades cursantes de la asignatura Psicología I, constituido por 26 alumnos -18 mujeres y 8 hombres- entre el rango de edad entre 16 y 20 años. Al grupo en cuestión se le aplicó el modelo *ASSURE* basado en la plantilla de la Unidad 1: *La diversidad de la psicología*.

Escenario

Las sesiones planeadas para el abordaje de la Unidad 1: La diversidad de la psicología, se realizaron a través de reuniones síncronas vía *Zoom*, así como actividades asíncronas ubicadas en el aula virtual elaborada con anticipación en la plataforma *Google Classroom*.

Materiales e instrumentos

A partir del uso de la plataforma *Google Classroom* se creó un aula virtual ubicando dentro de la misma contenidos por revisar, instrucciones para el trabajo asincrónico, links de reuniones síncronas vía *Zoom* de toda la Unidad 1. El aula virtual permitió compartir productos elaborados por los estudiantes con su respectiva evaluación y retroalimentación.

Se utilizaron los programas *PowerPoint*, *Word*, *Camtasia 2019* y *Adobe Premiere Pro 2020* para la creación de material didáctico –audiovisuales con contenido disciplinar, presentaciones, infografías y formatos de actividades–, así como material de apoyo –rúbricas e instrucciones en formato audiovisual–, además de emplear las plataformas *Xmind*, *Padlet* y *Lucidchart* para la realización de actividades en la modalidad síncrona y asincrónica. En el caso de la creación y desarrollo de los instrumentos para la recolección de los datos, se utilizó la plataforma *Google Forms*. Los instrumentos elaborados consistieron en una prueba exploratoria, una diagnóstica y una final, así como un cuestionario de opinión.

Se utilizaron materiales académicos digitalizados en un formato PDF -textos, artículos y capítulos de libros- y recursos ubicados en la plataforma multimedia *YouTube*. Todo material fue revisado bajo criterios estrictamente académicos y vinculados al cumplimiento de objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de la asignatura.

Diseño

Debido a que se trabajó con únicamente un grupo ya consolidado previo a la investigación, se implementó un diseño cuasiexperimental pretest-postest. De acuerdo con Hernández et al. (2010) este diseño permite identificar los efectos de la manipulación de la variable independiente sobre la variable dependiente ante las cualidades de grupos intactos. En este caso, la variable independiente consta de la implementación del modelo ASSURE, mientras que la variable dependiente radica en el logro de los aprendizajes esperados.

En esa medida, la hipótesis nula (H_0) dicta que la implementación del modelo ASSURE no produce cambios en el desempeño de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados de la Unidad 1 de la asignatura de Psicología I. Mientras que la hipótesis de investigación (H_1) indica que la implementación del modelo ASSURE mejorará el desempeño de los estudiantes, alcanzando los aprendizajes esperados de la unidad.

Para la implementación de la secuencia didáctica, basada en el modelo *ASSURE*, se trabajó con un grupo de 5° semestre perteneciente a la asignatura de Psicología 1 del CCH. Al inicio de la Unidad 1: *La diversidad de la psicología*, se realizó una prueba exploratoria y una diagnóstica al grupo nombrado Grupo Diseño Instruccional (GDI), para identificar el nivel de conocimiento inicial con el que contaban los estudiantes respecto a los objetivos de aprendizaje esperados de la unidad 1. Al finalizar esta unidad, se realizó la aplicación del cuestionario de opinión y la prueba final, dando posibilidad de contrastar el desempeño en dos momentos: previo y posterior al empleo de la secuencia didáctica basada en el modelo ASSURE. (Ver Tabla 1).

La intervención consistió en el empleo de una secuencia didáctica planificada con anterioridad basada en el modelo ASSURE, la cual contempló 6 sesiones sincrónicas y 2 sesiones de trabajo asincrónico. La secuencia didáctica correspondía con los contenidos y los objetivos de aprendizaje esperados en la Unidad 1: La unidad de la psicología.

Tabla 1.

Tabla de diseño

Implementación del Modelo ASSURE					
<i>Etapas</i>					
<i>Grupo</i>	<i>Pretest</i>		<i>Intervención</i>	<i>Posttest</i>	
GDI	Prueba Diagnóstica	Prueba Exploratoria	Empleo de secuencia didáctica	Prueba Final	Cuestionario de Opinión

Nota. Las etapas del diseño corresponden a la totalidad de las fases del modelo ASSURE.

Las pruebas Diagnóstica y Final constaron de la misma cantidad de preguntas de opción múltiple y nivel de complejidad.

GDI: Grupo Diseño Instruccional.

Procedimiento

Se contactó a un docente asignado a la clase de psicología que estaba por iniciar el curso con sus estudiantes. Se expresó el interés por abordar la Unidad 1: *La diversidad de la psicología* de la asignatura de Psicología I basado en el modelo ASSURE. Todo contacto, tanto con el docente y los estudiantes, se realizó vía remota, ya sea por WhatsApp, Facebook, Correo electrónico, Microsoft Teams y Google Classroom. Una semana previa a la implementación de la secuencia didáctica, se le proporcionó al grupo la prueba diagnóstica y la prueba exploratoria para su resolución desde Google Forms, completando la etapa inicial de la investigación.

El seguimiento de las sesiones y actividades realizadas en el curso por parte del GDI, quedaron registradas en el aula virtual diseñada en Google Classroom bajo las premisas del diseño instruccional ASSURE, tomando como eje rector los objetivos de aprendizaje que se buscan lograr en la asignatura de Psicología I, ubicados en la unidad 1.

Desarrollo del modelo ASSURE

A - Análisis de la población

Para esta etapa, se elaboraron dos instrumentos para la obtención de datos correspondientes a un instrumento exploratorio para conocer las características de la población en términos de herramientas utilizadas, nivel de dominio de estas, así como las expectativas que se tienen del curso, además de un instrumento para la identificación del nivel de conocimientos de los estudiantes respecto a los contenidos a revisar en la *Unidad 1: La diversidad de la psicología* correspondiente a la etapa inicial. La estructura de ambos instrumentos cuenta preguntas abiertas y de opción múltiple. La finalidad de retomar estos datos fue la de identificar las particularidades de la población, que pueden impedir o favorecer el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, sin la necesidad de centrarse exclusivamente en los conocimientos disciplinarios de la asignatura de psicología.

S - Declarar objetivos

A partir de la revisión del programa de Estudio del Área de Ciencias Experimentales: Psicología I–II del Colegio de Ciencias y Humanidades (2016), se retomaron y estructuraron los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr en función a la Unidad I: La diversidad de la psicología. Los objetivos de aprendizaje elaborados fueron:

- 1) *Ubicar* el tiempo, lugar y los acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología y a sus diferentes perspectivas.
- 2) *Conocer* a los autores de diferentes épocas que se interesaban o aportaron al estudio de la psicología.
- 3) *Conocer* a los autores principales de cada perspectiva psicológica, así como premisas fundamentales.
- 4) *Comprender* que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías.
- 5) *Distinguir* entre los diferentes métodos que pueden emplearse en la psicología.

S - Selección de Multimedia

Se estableció el uso de la plataforma Google Classroom como aula virtual, este espacio contenía los diferentes recursos que se utilizarán para: 1) El análisis de la población, prueba diagnóstica y prueba final; 2) Abordar los contenidos, tanto Audiovisuales, links o textos en PDF, y; 3) Realizar trabajos de modo sincrónico o asincrónico, así como sus rúbricas. Las herramientas digitales que serán utilizadas en este curso serán: *PowerPoint*, *Word*, *Xmind*, *Padlet* y *Lucidchart*. Además, se estructuró desde la red social *Facebook* un grupo exclusivo para los estudiantes que conformaron la investigación. Dicho grupo fue utilizado para explicitar avisos importantes, compartir información relativa a los contenidos y entablar comunicación entre los estudiantes y el docente.

U - Utilizar multimedia

Para realizar un seguimiento del uso adecuado, tanto del aula virtual, instrumentos, materiales disciplinarios y las herramientas utilizadas para la realización de las actividades planificadas, se analizó el adecuado funcionamiento de la multimedia seleccionada, en términos prácticos y funcionales, por lo que se preguntó de manera explícita durante las sesiones a los estudiantes, la experiencia en su uso, si es que presentaron dificultades en el uso de las herramientas seleccionadas, o si es que consideran que los materiales a revisar cuentan con un alto nivel de complejidad. Dichas acciones permitieron atender a tales cuestiones para adecuar la planificación de manera inmediata en función a las particularidades de los aprendices en torno a la pertinencia y dificultad de las herramientas, plataformas y contenidos seleccionados.

R - Requerir la participación del aprendiz

Además de utilizar las funciones del del aula virtual *Google Classroom* para generar espacios de participación de los aprendices, se utilizó el grupo de Facebook para participar en espacios destinados a cuatro categorías: 1) Contenido: espacio referido a compartir información sintetizada y relevante de un tema académico revisado en la Unidad 1; 2) Dificultad o interés del contenido/tema: en el cual se planteó abordar los puntos de vista de los compañeros para hablar de la complejidad del tema revisado en la sesión; 3) Actividades realizadas: espacio cuya finalidad se estructuró para retomar la opinión de los aprendices en función a las actividades que se realizan dentro del curso para mencionar si han sido

funcionales o no, y; 4) Recomendaciones de actividades a realizar: donde se esperaba retomar propuestas de los compañeros sobre actividades que favorezcan o que fomenten el aprendizaje de esta asignatura.

E - Evaluar y revisar

Se realizó la aplicación de la prueba final para poder comparar el nivel de aprendizaje logrado en función a la prueba inicial respecto a los objetivos esperados de la Unidad 1: La diversidad de la psicología. Además, se elaborará y aplicará un cuestionario de opinión para rescatar la experiencia de los aprendices de los aspectos involucrados en los episodios didácticos dentro de la Unidad 1. Esta etapa marcará el final de la intervención didáctica, constituyendo la etapa de postest.

Planeación y secuencia didáctica

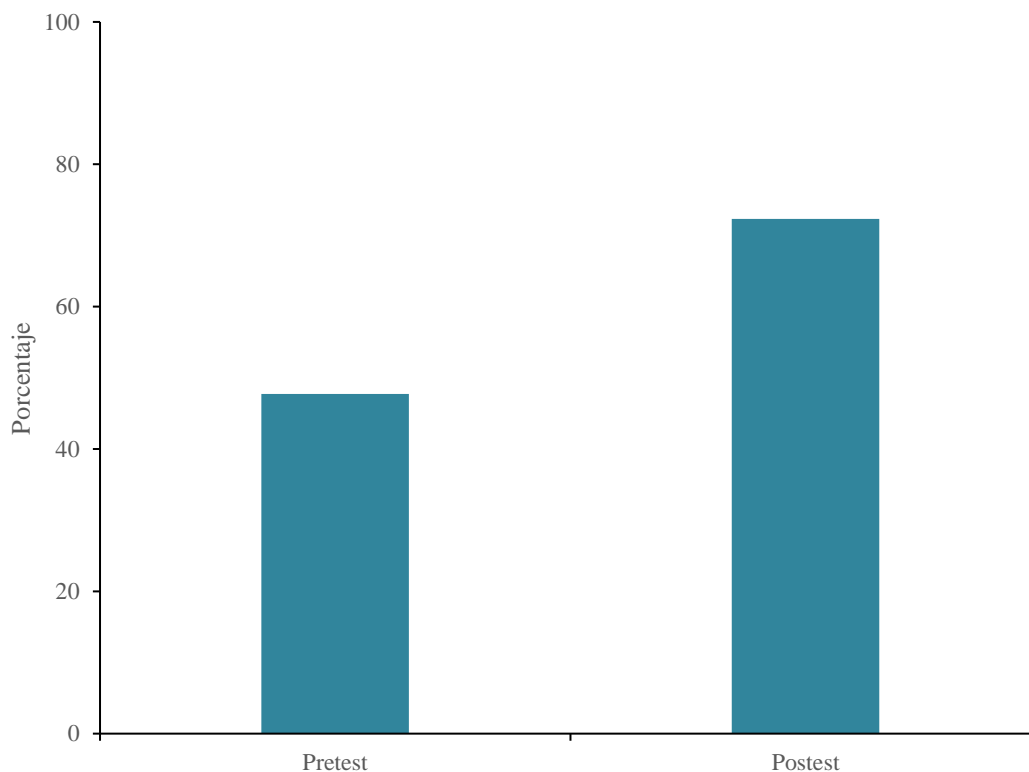
Derivado de las etapas del modelo ASSURE descritas con anterioridad, se elaboró una planeación didáctica, en la cual se conjuntaron los propósitos generales de la asignatura de Psicología del CCH, los objetivos de la unidad y de aprendizaje que se esperan alcanzar, los temas a abordar, así como los recursos didácticos básicos y complementarios. Estos elementos fueron básicos para la estructuración del plan de actividades que describen con detalle en cada una de las 8 sesiones previstas, de las cuales dos sesiones consistían en la realización de trabajo asincrónico (Ver Anexo 1).

Resultados

Los resultados obtenidos por la aplicación del modelo ASSURE se basan principalmente en la etapa A, correspondiente al pretest, mientras que el postest a la etapa E. En el caso del pretest el porcentaje total alcanzado se situó en un 47.71%, indicando un mínimo conocimiento de los contenidos de la unidad 1. Mientras que en el postest, el porcentaje de respuestas correctas fue de 72.33% mostrando un aumento del 24.62% en los conocimientos de los contenidos de la unidad (Ver Figura 5). En la Figura 5, que muestra el porcentaje del desempeño general de los 21 estudiantes que pudieron dar seguimiento a las sesiones planificadas.

Figura 5.

Porcentaje general de desempeño alcanzado



Nota. Los datos se corresponden a los obtenidos por el grupo de 21 estudiantes al inicio y al final de la intervención del modelo ASSURE.

Los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones fueron sometidos a tratamiento estadístico para identificar si estos se distribuían de forma normal, por lo que, a través del empleo del programa SPSS, se realizaron las pruebas de normalidad Kolmogorov-

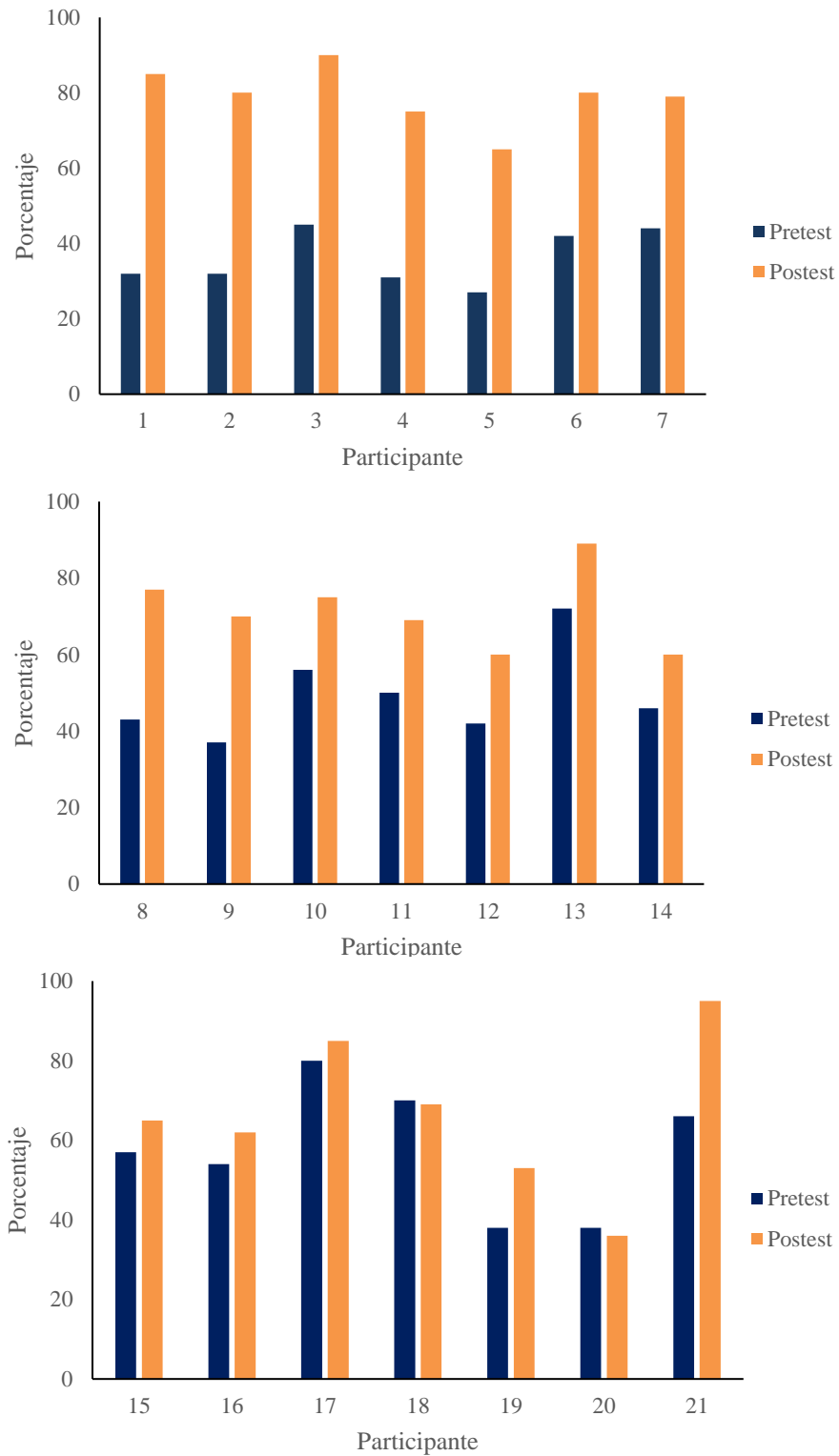
Smirnov y Shapiro-Wilk, encontrando en ambas un valor de significancia mayor a 0.05, señalando que los datos se distribuyen de manera aleatoria.

Se realizó una prueba no paramétrica para grupos relacionados W de Wilcoxon ($z = -3.911$, $p < 0.05$), se encontraron diferencias significativas entre el desempeño logrado por los estudiantes posterior a la intervención del modelo ASSURE, por lo que se rechaza la hipótesis nula, aceptando la hipótesis de investigación, que indica que la implementación del modelo ASSURE permitió mejorar el desempeño de los estudiantes para lograr los aprendizajes esperados de la unidad 1 de la asignatura de psicología.

En la Figura 6, se muestra el porcentaje de respuestas correctas obtenidas por cada estudiante, encontrando que el 80.95% de los estudiantes no alcanzaron el 60% de los conocimientos de la unidad en la prueba inicial, a excepción de los participantes 13, 17, 18 y 21, que obtuvieron un porcentaje de 72%, 80%, 70% y 66% respectivamente. En la etapa final se observa que el 90.47% de estudiantes aumentó su desempeño en relación con el pretest. Mientras que el participante 19 fue el único que, a pesar de aumentar su desempeño, no alcanzó a superar el mínimo aprobatorio, pasando del 38% al 53 % en el postest. Por otra parte, los participantes 18 y 20 tuvieron un efecto a la inversa, ya que su desempeño inicial bajó en la prueba final pasando del 70% al 69% y del 38% al 36% respectivamente.

Figura 6.

Porcentaje general por estudiante



Nota. Se muestran los porcentajes individuales en el pretest y posttest.

Con los datos antes mencionados, se realizó el desglose de los reactivos que conformaron la Evaluación Diagnóstica del pretest y la Evaluación Final del postest en función de los objetivos de aprendizaje esperados en la Unidad 1: La diversidad de la psicología, con la finalidad de identificar el porcentaje de desempeño logrado por los estudiantes ante cada uno de los 5 objetivos formulados encontrando lo siguiente:

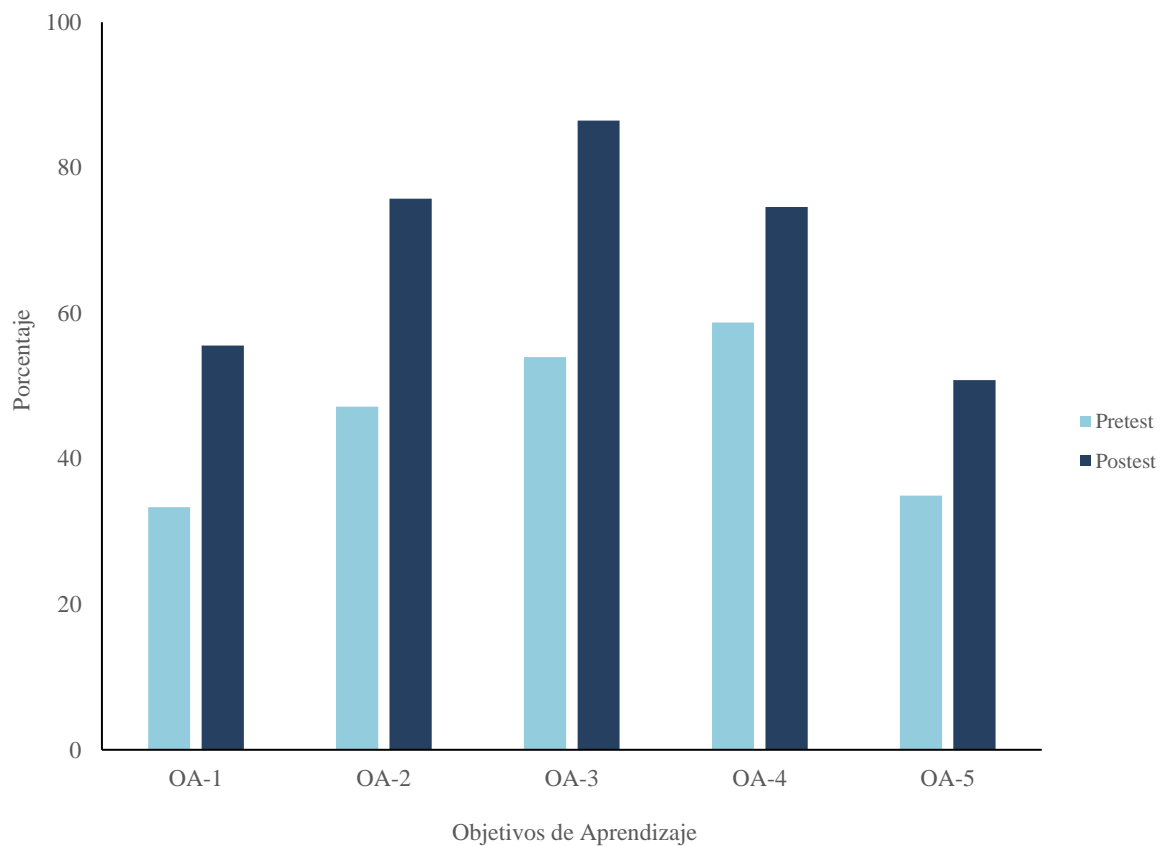
- 1) Ante el primer objetivo de aprendizaje (OA-1): *Ubicar el tiempo, lugar y los acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología y a sus diferentes perspectivas*, alcanzó un porcentaje general del 33% de efectividad en la evaluación del pretest, aumentando al 55.55% de efectividad al responder preguntas que determinaban dicho objetivo de aprendizaje en el postest;
- 2) Por parte del segundo objetivo de aprendizaje (OA-2): *Conocer a los autores de diferentes épocas que se interesaban o aportaron al estudio de la psicología*, los estudiantes alcanzaron un porcentaje general de 47.15% en el pretest, aumentando a un porcentaje aprobatorio del 75.77% en la evaluación efectuada en el postest;
- 3) En torno al tercer objetivo de aprendizaje (OA-3): *Conocer a los autores principales de cada perspectiva psicológica, así como premisas fundamentales*, los estudiantes lograron alcanzar un porcentaje general de 53.96%, viendo una mejora en el desempeño logrado en el postest, llegando a puntuar un 86.5% de efectividad;
- 4) En el caso del cuarto objetivo de aprendizaje (OA-4): *Comprender que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías*, se alcanzó un porcentaje general de 58.73%, indicando un porcentaje reprobatorio en el pretest, mientras que en la evaluación del postest, ocurrió un aumento del porcentaje general, llegando a 74.6% de efectividad;
- 5) Finalmente, para el caso del quinto objetivo de aprendizaje (OA-5): *Distinguir entre los diferentes métodos que pueden emplearse en la psicología*, los estudiantes puntuaron un porcentaje general reprobatorio de 34.92% en la evaluación del pretest, aumentando su porcentaje general al 50.79%, siendo de la

misma forma un porcentaje general no aprobatorio.

Estos datos permiten identificar que los estudiantes aumentaron su desempeño general ante los 5 diferentes objetivos planteados en la intervención del modelo ASSURE, logrando porcentajes aprobatorios, a excepción del primer y último objetivo de aprendizaje (Ver Figura 7).

Figura 7.

Porcentaje de respuestas correctas para cada objetivo de aprendizaje durante el pretest y postest.

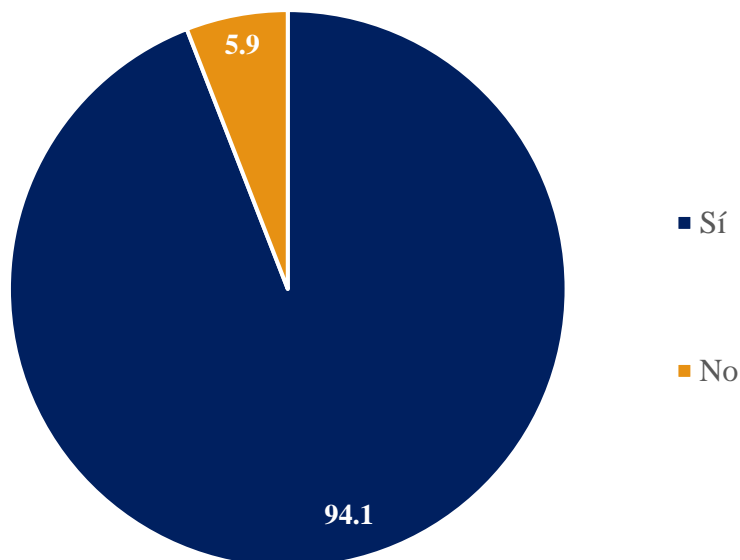


A pesar de no haber logrado un porcentaje de desempeño aprobatorio posterior a la intervención del modelo ASSURE en la totalidad de los objetivos de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes, representado por el 94.1% reportaron que habían cumplido con el logro de los objetivos de aprendizaje que correspondían a la Unidad 1: La diversidad de la psicología, mientras que el porcentaje de estudiantes restantes expresaron no haber cumplido

con los objetivos de aprendizaje (Ver Figura 8). Cabe mencionar que tales datos hacen referencia a las respuestas recuperadas por sólo 17 alumnos.

Figura 8.

Percepción del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.



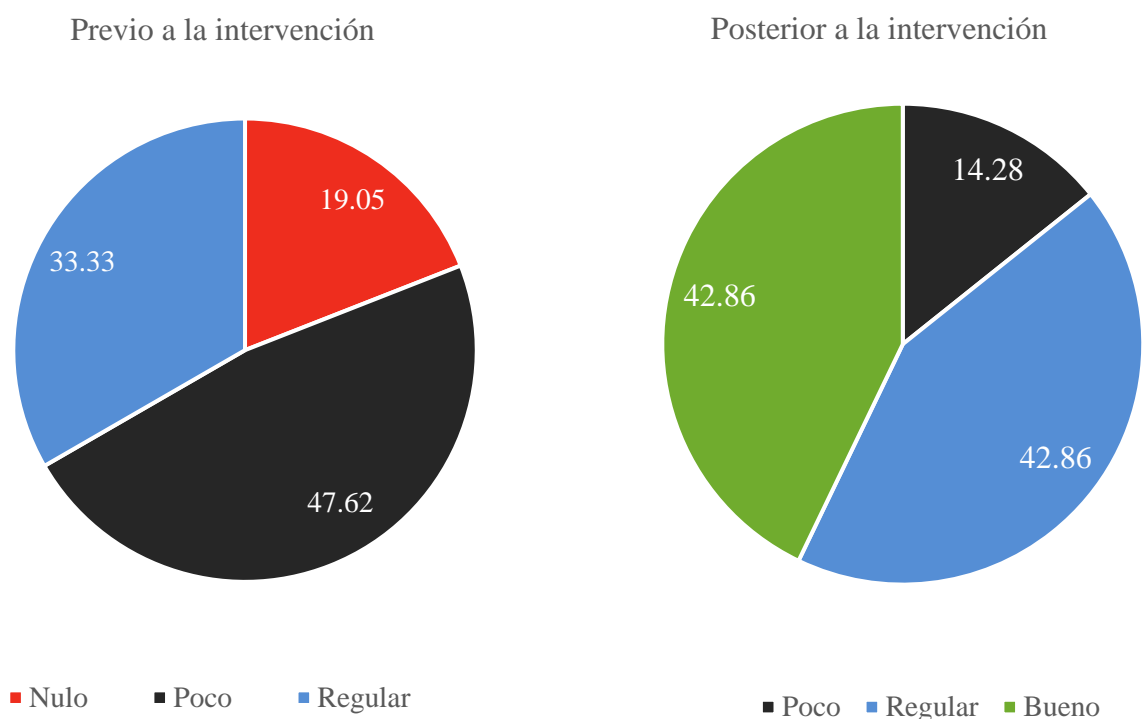
Nota. Se muestra el porcentaje de afirmación o negación del estudiante en torno a la pregunta: ¿Considero que cumplí con los objetivos de aprendizaje de la Unidad 1?

En la Figura 9 se muestran los porcentajes de las valoraciones propias sobre el conocimiento de los estudiantes respecto a los conocimientos disciplinares de la asignatura de Psicología, específicamente de la Unidad 1: La diversidad de la psicología, previa y posteriormente a la intervención didáctica basada en el modelo ASSURE. Antes de intervenir con el DI, el 47.62% de los estudiantes consideró que su conocimiento sobre la asignatura era *Poco*, el 33.33% valoró su conocimiento como *Regular*, y únicamente el 19.05% consideró que tenía *nulo* conocimiento sobre la asignatura. Posterior a la intervención del DI, 42.86% de los estudiantes, valoraron sus conocimientos como *Buenos*, mientras que otro 42.86% de estudiantes, describió sus conocimientos como *Regulares*, el 14.28% de

estudiantes restantes refieren tener *poco* conocimiento relativo a la asignatura. Estos datos indican: 1) Inexistencia de una autopercepción *nula* de conocimientos de psicología posterior a la intervención del modelo ASSURE; 2) Reducción del porcentaje que valoraba su conocimiento como *Poco*; 3) Existencia de valoraciones de los estudiantes sobre una autopercepción *Buena*, y; 4) Aumento del porcentaje de valoración del conocimiento como *Regular*.

Figura 9.

Percepción sobre los conocimientos de la asignatura de Psicología



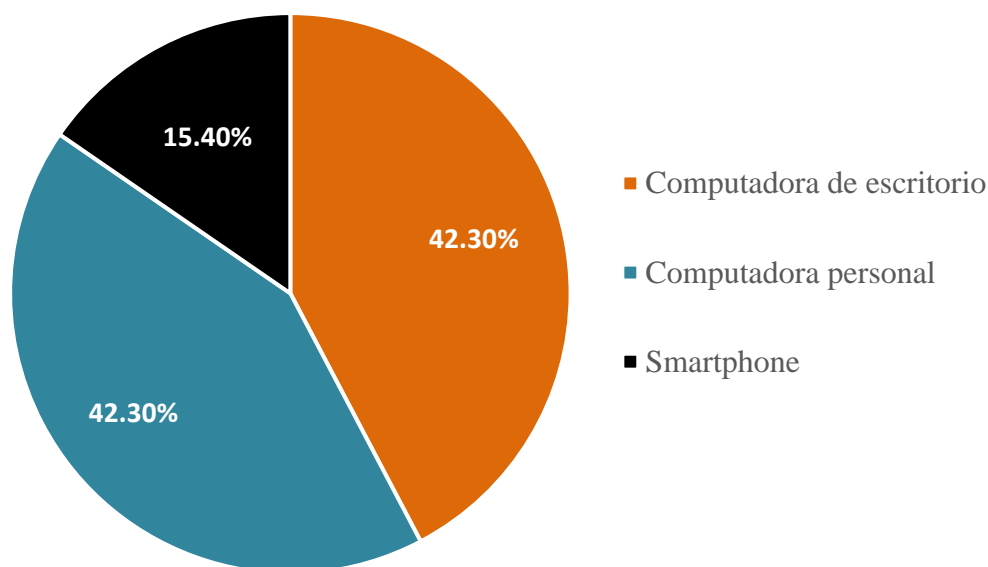
Nota: Se muestra el porcentaje de las valoraciones efectuadas por 21 estudiantes antes y después de la aplicación del modelo ASSURE de acuerdo con la pregunta de opción múltiple: ¿Considero que mi conocimiento sobre la psicología es...? Las opciones de respuesta eran; Nulo, Poco, Regular, Bueno o Excelente.

En relación con las condiciones materiales con la que contaban los estudiantes que

dieron soporte al desarrollo e implementación del modelo ASSURE, se destaca que, el 100% de los estudiantes contaban con algún dispositivo que les permitiera establecer un contacto a distancia y tomar las sesiones en línea, no obstante, sus dispositivos variaban entre ellos. Con base en las respuestas de 26 aprendices que iban a iniciar el curso con el modelo ASSURE, el 42.3% expresaron utilizar una computadora personal para tomar sesiones en línea, mientras que otro 42.3% se conectaban a través de un *smartphone*, y finalmente, el 15.4% restante utiliza una computadora de escritorio para conectarse a las sesiones sincrónicas (Ver Figura 10). La mayoría de estos estudiantes comentó que, cuando se conectan a la sesión de forma sincrónica, el 88.5% mantienen la cámara y el micrófono apagado, mientras que el 11.5% mantienen el micrófono encendido, pero la cámara apagada.

Figura 10.

Dispositivos empleados en las sesiones sincrónicas.



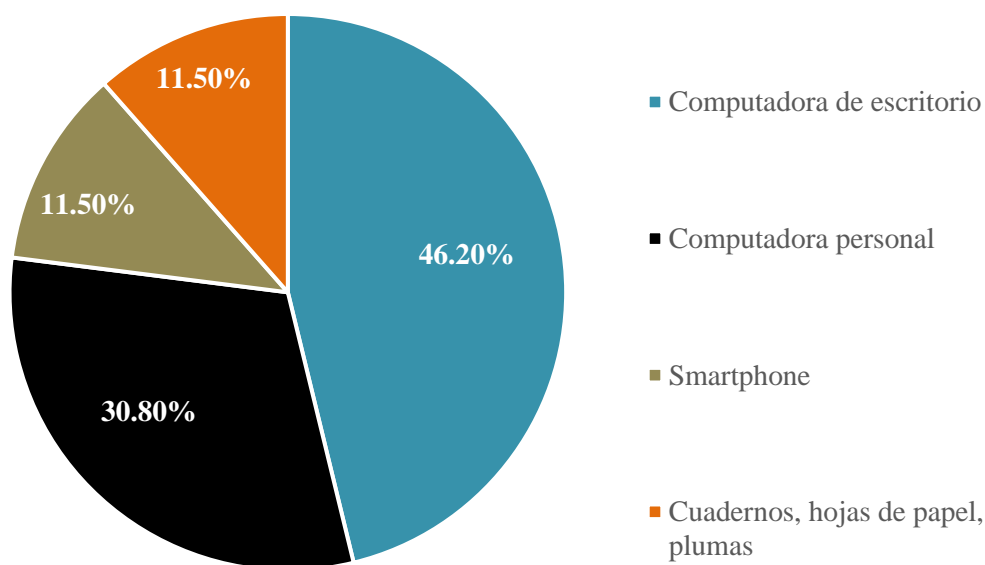
Nota. Se muestran las respuestas de los 21 estudiantes en torno a la pregunta:
¿Cuál es el dispositivo que utilizas para conectarte a las clases virtuales?

En el caso de los dispositivos o herramientas para realizar las actividades solicitadas en la emergente educación a distancia, el 46.2% de los estudiantes mencionó utilizar una

computadora personal para realizar trabajos solicitados, el 30.8% una computadora de escritorio, el 11.5% emplea el teléfono celular y el restante 11.5% de estudiantes utilizan herramientas que no son digitales, como lo es cuaderno, papel, plumas, lápiz, entre otras (Ver Figura 11).

Figura 11.

Dispositivos empleados para realizar trabajos



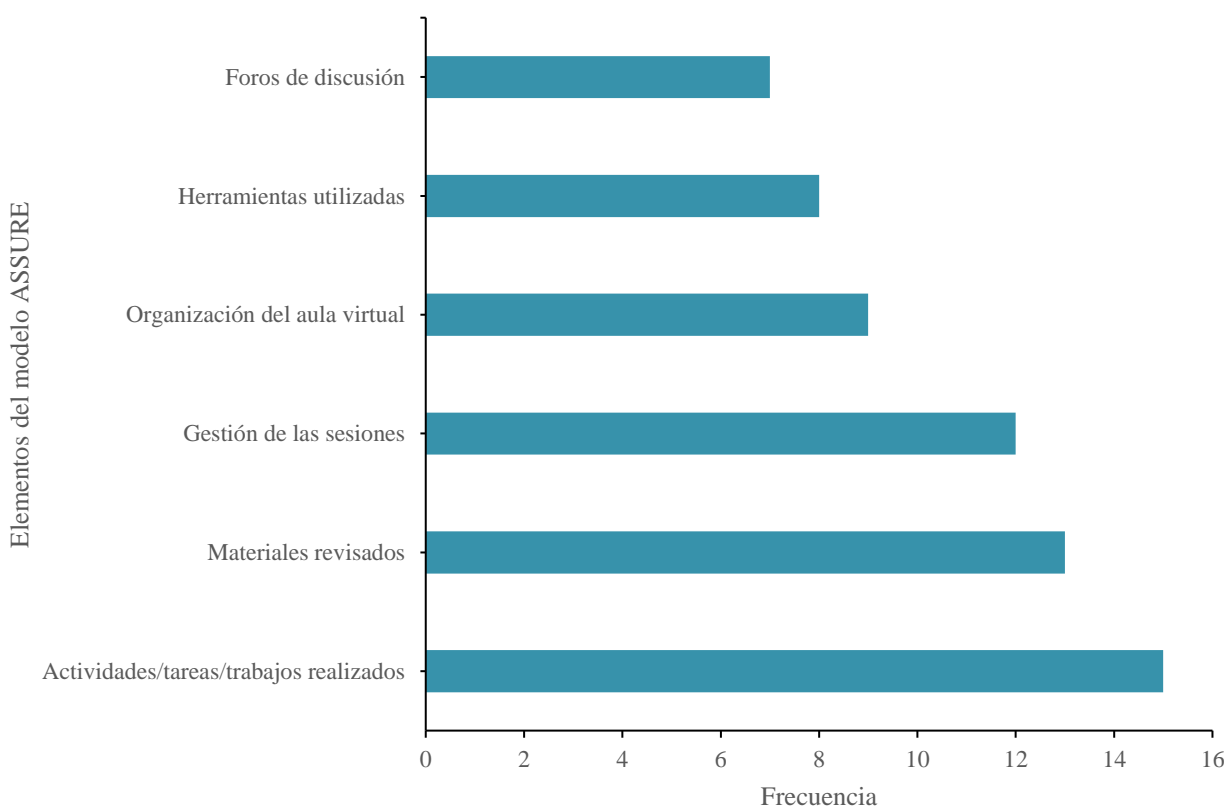
Nota. Se presentan los porcentajes de dispositivos utilizados por los estudiantes para efectuar trabajos académicos en la educación emergente.

En suma, podemos considerar que los resultados antes mostrados permiten comprender los efectos de la implementación del modelo ASSURE para facilitar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de la Unidad 1: La diversidad de la psicología. Tales hallazgos no sólo se apoyan de un sustento numérico o de carácter cuantitativo, sino que, además, se conjunta con una serie de elementos cualitativos llevados por los propios participantes desde su papel como aprendices en la presente investigación. Los reportes de dichos participantes dan paso a un análisis complementario sobre los efectos producidos con relación al diseño instruccional. En esa medida podemos expresar con seguridad que el

modelo ASSURE permitió, en la medida de las posibilidades, mejorar el desempeño de los estudiantes situados en el aprendizaje de la psicología, y a su vez, permitió la identificación de un avance o desarrollo del propio estudiante relacionado a los objetivos de aprendizaje presentados a lo largo de la intervención didáctica (Ver Figura 12).

Figura 12.

Elementos apoyaron el cumplimiento de los objetivos



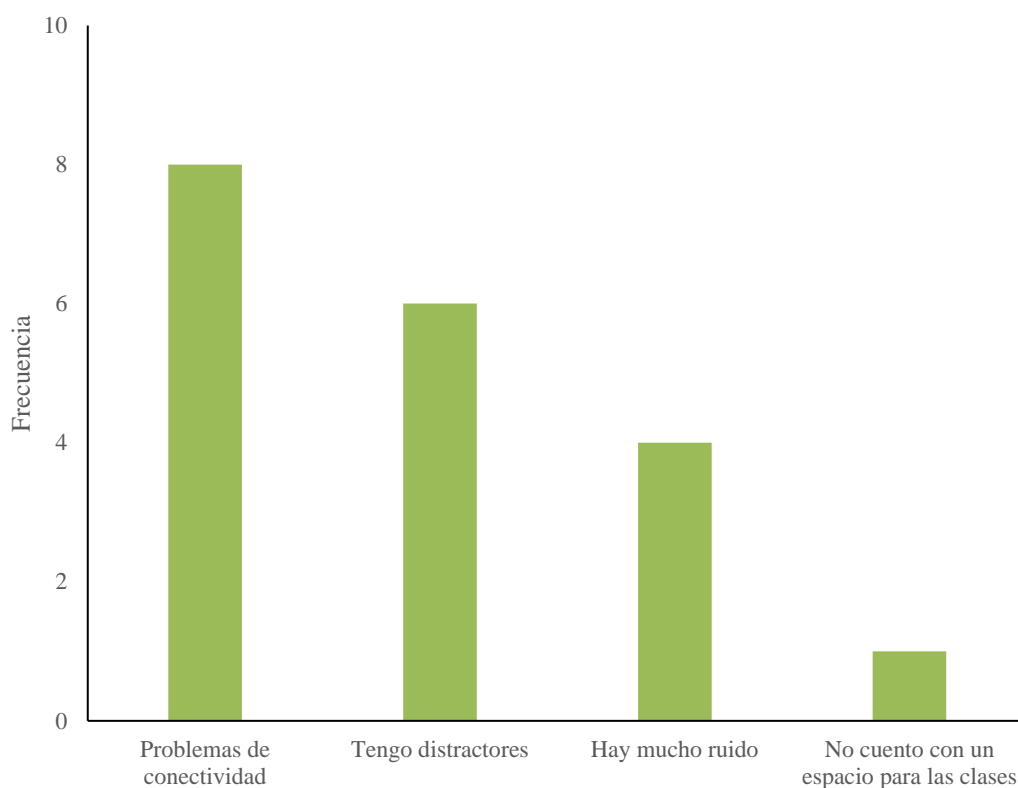
Nota. Se muestra la frecuencia de los elementos retomados por los estudiantes ante la pregunta: ¿Qué aspectos consideras que fueron los que más te apoyaron en tu aprendizaje al cursar la Unidad 1? Los estudiantes podían elegir más de un elemento.

En esa medida, se tornó relevante el recuento de los elementos mencionados por los estudiantes que comentaron pudieron inferir en el éxito de la implementación del modelo, y por ende, en la obtención de mejores desempeños en la Unidad 1: La diversidad de la psicología. En la Figura 13 se retoman las complicaciones experimentadas por los estudiantes

a lo largo de su participación en el modelo ASSURE, y la mayoría se enfocan en las condiciones materiales, principalmente los *problemas de conectividad* mencionado un total de 8 veces, los *distractores* expresados por 6 estudiantes, la existencia de *mucho ruido* en el hogar expresado por 4 participantes y únicamente una persona expresó que la *falta de espacio para tomar sesiones* resultó una complicación dentro del curso.

Figura 13.

Complicaciones presentadas a lo largo del modelo ASSURE

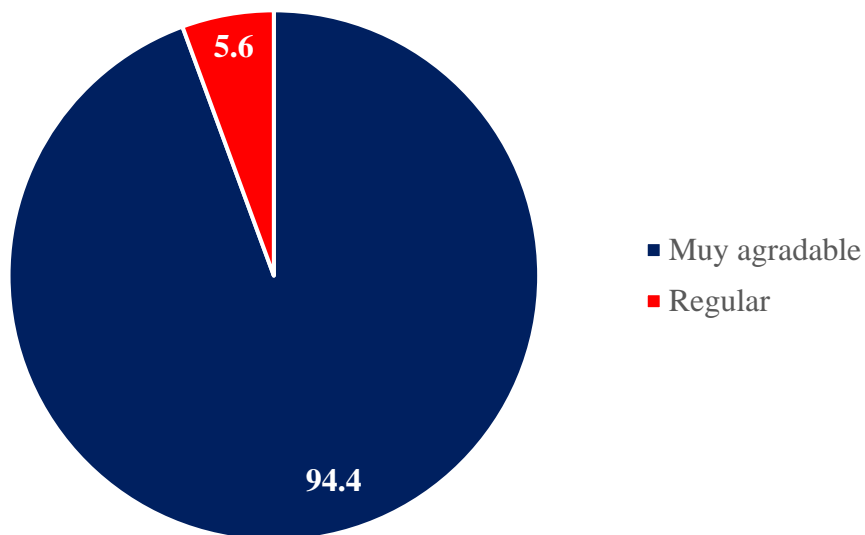


Nota. Se muestra la frecuencia total de las complicaciones experimentadas por los estudiantes durante la intervención del modelo ASSURE. Los estudiantes podían referir más de una opción.

Por otro lado, dando una visión general de los efectos del modelo ASSURE, se retomaron la experiencia reportada por los estudiantes en torno a su adentramiento en la Unidad 1: La diversidad de la psicología. De un total de 18 estudiantes que respondieron, el 94.4% describió su experiencia dentro del modelo como *Muy Agradable*, mientras que el 5:6% restante señaló que su experiencia fue *Regular* (Ver Figura 14).

Figura 14.

Descripción de la experiencia con base en el Modelo ASSURE



Nota. Se indican los porcentajes de respuestas emitidas por 18 estudiantes ante la pregunta de opción múltiple: ¿Cómo fue mi experiencia al cursar la Unidad 1: La diversidad de la psicología? Las opciones de respuesta eran; Muy mala, Mala, Regular, Agradable y Muy agradable.

Estos datos representan un bosquejo general de la experiencia de los estudiantes al respecto del modelo, por lo que es conveniente considerar para dicho análisis los reportes escritos que justifican sus respuestas. Los reportes escritos, a modo de datos cualitativos, permiten comprender desde la visión del docente, las causas que ellos consideran más relevantes o significativas dentro de su experiencia en el modelo. Por ejemplo, los comentarios de 4 estudiantes argumentan en porqué de la valoración de su experiencia en el modelo, al respecto mencionaron:

“La forma en cómo se presentaban tanto los contenidos como los trabajos a realizar eran muy aptos, la resolución de dudas, los recursos gráficos. Ha sido de las materias que más me han gustado” (Estudiante SS, hombre, 16 años).

“La manera y la comunicación que se desarrolló a lo largo de la unidad fue muy entretenida y dinámica, además de que se explicaban los temas con mucha claridad para entenderlos fácilmente” (Estudiante YS, mujer, 20 años).

“El profe es dinámico, interactúa y es divertido, ama lo que hace:)” (Estudiante SS, mujer, 16 años).

“Porque todas las secciones fueron muy dinámicas además de que el maestro siempre se mostró muy abierto a contestar cualquier duda que tuviéramos así como comentarios” (Estudiante MB, mujer, 17 años).

En estos reportes se aprecia que los estudiantes refieren haber contado con una experiencia positiva y agradable a lo largo del modelo, enfatizando la forma en la que se desarrolló, planificó y estructuraron las sesiones, así como los materiales empleados. De la misma manera, se puede identificar que una parte importante en la experiencia del estudiante se vincula estrechamente con la actitud docente frente a los episodios didácticos, la cual no sólo se reduce a cómo se dan las clases, sino también en toda la preparación de los contenidos, así como la creación de ambientes de aprendizaje favorables en donde se muestre apertura, flexibilidad y respeto hacia los comentarios de cada individuo, ya sea docente o estudiante.

En función a los elementos que los estudiantes pudieron identificar dentro de la unidad para el favorecimiento de su aprendizaje, se destaca la siguiente respuesta:

Creo que al emplear materiales que son algo fuera de lo común logran captar más mi atención y hacen que las actividades, las clases y tareas me sean mucho más divertidas y entretenidas. Así también, los recursos y discusiones empleadas durante cada sesión son aptas para todo estilo de aprendizaje, yo no tengo un estilo determinado, aprendo si veo, escucho y hago -los tres a la vez-, por eso agradezco que usara materiales tan prácticos. Por otra parte, al incluirnos en la clase -preguntarnos cosas, pedirnos opinión, etc.- creo que logró hacer que yo siempre estuviera atenta

a la clase -me distraigo con muchísima facilidad- (Estudiante SM, mujer, 16 años).

Este comentario extenso pone en evidencia que los estudiantes no sólo son receptivos de lo que ocurre en las sesiones, adquiriendo un conocimiento enciclopédico, sino que, más bien, son sensibles antes las acciones que el docente despliega en pro del aprendizaje de los estudiantes. De ese modo, el estudiante es receptivo a los contenidos disciplinares, pero también a las formas en las que se presentan, y en función en su posición, le permite identificar las mejores formas en las que puede lograr a desarrollar aprendizajes, reconociendo fortalezas y debilidades, llegando a ser propositivo, estipulando y generando recomendaciones hacia el mismos estudiantes y docentes.

Las recomendaciones o sugerencias emitidas por los estudiantes y dirigidas hacia los propios estudiantes para mejorar su aprendizaje fueron:

Una participación más activa en clases para que él maestro pueda ver que si están interesados en las secciones (Estudiante MB, mujer, 17 años)

Que pongan mucho empeño a sus actividades, y por más que sus clases resulten aburridas. Traten de ver el lado interesante para que no resulten estresantes (Estudiante AJ, mujer 18 años).

Planificar bien los tiempos de estudio y de tareas, ser empático con los maestros y saber trabajar en equipo ;) (Estudiante SS, hombre, 17 años).

Que igual tengan paciencia a los profesores, porque hay unos que no dominan del todo las clases en línea, e igual sean comprensivos con ello (Estudiante EC, hombre, 17 años).

Ante dichos comentarios, se aprecia que las recomendaciones no sólo se hacen enfocados a elementos dentro de las sesiones, sino también los hábitos de estudios relativos a la administración del tiempo, pero además en el establecimiento de relaciones de apoyo y comprensión con el docente. En esa medida, los esfuerzos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden recaer sólo en un agente, docente o estudiante, y menos

relegarlos a un momento de todo el proceso, como lo es la creencia que sólo se aprende en el horario de clases.

Finalmente, con relación a las recomendaciones que los estudiantes realizaron a los docentes se destacan los comentarios de 3 estudiantes:

Preocuparse porque sus alumnos estén aprendiendo y tal vez en base a eso modificar la forma de enseñanza en caso de ser necesario (Estudiante BO, hombre, 17 años).

Que sean más pacientes con los alumnos tanto con los temas de aprendizaje, como por los temas de conexión y problemas técnicos, a su vez que sean más comprensivos y no nos dejen cargados de tareas (Estudiante EC, hombre, 17 años)

Que tomen en cuenta sus opiniones, que les den la confianza para que los alumnos se abran a participar y no desmotivar a sus alumnos. Que sean claros en cada una de sus clases, que hagan más dinámica cada sesión y que pregunten siempre que haya dudas (Estudiante SM, mujer, 16 años).

Con tales sugerencias, se muestran peticiones relacionadas a las expectativas de las funciones del docente relacionadas al compromiso formativo con los estudiantes. Dichas recomendaciones hacen alusión a elementos de índole interpersonal, es decir, encaminados a la forma de establecer relaciones con otros, pero también habiendo referencia a elementos de la profesión, específicamente en aquellos aspectos vinculados a las expectativas de la función docente.

De forma general, con todos los reportes tomados y adquiridos en el modelo ASSURE, se nota el llamado por el fortalecimiento de la relación estudiante-docente, la cual permita generar un ambiente de confianza y acompañamiento a favor del desarrollo formativo y también personal, el cual se traduce en el mejoramiento del clima de aprendizaje basado en la comunicación entre los involucrados, lo cual aumenta probabilidades de éxito en el logro de objetivos de aprendizaje. Aquí se hace visible la importancia de generar espacios en donde se le permita al estudiante ser propositivo y reflexivo ante las condiciones

de su propio aprendizaje, identificando variables y elementos dentro de la dinámica educativa, llegando a problematizar, pero planteando soluciones o sugerencias que pueden ser puestas en práctica de la mano del docente y del aprendiz.

Discusión

A partir de los hallazgos encontrados, podemos afirmar que la implementación del modelo ASSURE permitió mejorar las condiciones de aprendizaje, facilitando el cumplimiento de los objetivos esperados en la Unidad 1: La diversidad de la psicología, y por ende, alcanzar desempeños aprobatorios en los estudiantes de 5° semestre de la asignatura de Psicología I del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo. Esto hace posible el análisis detallado sobre los elementos que dan fundamentación a la exitosa aplicación del diseño instruccional en este nivel educativo acorde con lo mencionado en la literatura.

De manera general, se hizo notorio que el empleo del DI bajo la mano del modelo ASSURE, permitió aumentar las probabilidades de éxito en el logro de aprendizajes o en el desempeño académico, tal como lo mencionan Botturi (2003) y Raj (2009), la planificación educativa y la secuenciación de la actividad del docente en el terreno educativo fomentan mejores condiciones para el cumplimiento de los aprendizajes esperados. No obstante, tales objetivos deben ser ubicados en los distintos campos disciplinares en las que se posan los contenidos, en este caso: la psicología.

En el caso particular de la presente investigación, las metas establecidas del modelo se centraron en el cumplimiento de cinco objetivos de aprendizaje, que iban desde el *conocer*, *comprender* y *distinguir* conceptos, autores, premisas, metodologías y eventos históricos en el campo de la psicología. De tal modo, las acciones didácticas se dirigieron a fines premeditados ubicados en los objetivos de aprendizaje, tal como lo mencionan Domínguez, Organista y López (2007), la obtención de los resultados esperados dentro del DI se debe, en gran medida, por la forma en la que se orientan las acciones del docente y la relación que establece con el estudiante hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Los efectos derivados de la implementación del modelo ASSURE reportados en la presente investigación se pueden vincular con los obtenidos por Ramírez (2010), cuyo modelo se enfocó en los contenidos correspondientes al módulo de Teorías de la Personalidad I, dirigido a estudiantes de 1° tetrasemestre. De manera similar, los resultados se apoyan con los emitidos por Moreno (2012), en donde se destaca que la estrategia de la implementación de un sistema instruccional bajo los principios del DI permite mejorar el desempeño de los estudiantes alcanzando de igual forma porcentajes aprobatorios, situados en el módulo *Métodos de evaluación en las neurociencias del comportamiento* propia de la carrera de

Psicología en la modalidad educativa a distancia SUAyED.

Los hallazgos derivados de la implementación del modelo se pueden contrastar con los obtenidos en diferentes circunstancias de enseñanza-aprendizaje, especialmente aquellas que se distinguen del campo disciplinar al que se haga referencia, como lo es Idiomas, tal como lo reportó Morales (2015) al identificar los afectos de emplear el modelo ASSURE para la enseñanza del idioma francés a nivel básico, cuyos efectos reflejaron mejores situaciones didácticas fomentando aprendizajes críticos, cooperativos, así como habilidades dirigidas a la autonomía y la autorregulación de los estudiantes.

De manera similar, los resultados de la intervención didáctica apoyan a los reportados por Servín (2016), aunque estos se enfocaron en la enseñanza de la asignatura de computación a nivel superior, sostienen que estrategia didáctica enmarcada en el DI permite consolidar mejores desempeños incidiendo en el nivel de aprobación de los estudiantes de manera favorable. De tal modo, es indispensable contemplar que la aplicabilidad del DI, así como el particular modelo ASSURE, permite mejorar las condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos, y por lo tanto, en múltiples campos disciplinares. No obstante, también resulta ser efectivo en situaciones de educación especial, como lo es la intervención enfocada en situaciones relacionadas a las habilidades de lecto-escritura (Paredes, 2017).

Tales antecedentes, contrastados con los hallazgos obtenidos, abogan por los efectos favorables de la implementación de los principios y modelos del DI en el ámbito educativo, sin embargo, es pertinente traer a la discusión tanto los elementos que favorecieron los resultados reportados, así como aquellos aspectos que representaron retos en la aplicación, diseño y elaboración del modelo ASSURE. En relación con los elementos que sustentan la exitosa aplicación de la intervención se destaca la cantidad de sesiones con las que se contó para llevar a cabo el modelo y poder cubrir con los objetivos de aprendizaje, contando con un total de 8 sesiones, de las cuales 6 fueron sincrónicas y 2 de ellas se destinaron al trabajo asincrónico.

Se procuró que las planeaciones para cada sesión atendieran al cumplimiento de más de un objetivo de aprendizaje, orientando las sesiones de la siguiente manera: las sesiones

sincrónicas 1 y 5, y la sesión asincrónica 4 se estructuraron con base en cuatro de los cinco objetivos que establecidos en el modelo ASSURE; las sesiones sincrónicas 2 y 3, así como la sesión asincrónica 6, únicamente se dirigieron a dos objetivos; la sesión sincrónica 7 se enfocó en un objetivo de aprendizaje y, finalmente; la sesión sincrónica 8 consistió únicamente en la realización de la prueba final y el cuestionario de opinión correspondiente a la etapa final de la intervención, por lo que no atendió a ningún objetivo de aprendizaje. Esta estructura de las sesiones y los objetivos contemplados en cada una de ellas, pudieron tener efectos importantes en los desempeños de los estudiantes debido a que no existieron condiciones equitativas para el cumplimiento de los objetivos, es decir, no hubo una cantidad igualitaria en las sesiones que se orientaban a alcanzar cada objetivo, contando con un mayor número de sesiones que atendían a ciertos objetivos de aprendizaje descuidando a otros.

Por lo tanto, la distribución inequitativa de las sesiones para atender a los diferentes objetivos planteados al inicio del desarrollo del modelo tiene efectos en la obtención de desempeños aprobatorios o no-aprobatorios, en este caso, los objetivos de aprendizaje que estructuraron seis de las ocho sesiones del modelo fueron: 1) *Ubicar el tiempo, lugar y los acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología y a sus diferentes perspectivas;* 2) *Conocer a los autores de diferentes épocas que se interesaban o aportaron al estudio de la psicología;* 3) *Conocer a los autores principales de cada perspectiva psicológica, así como premisas fundamentales, y;* 4) *Comprender que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías,* siendo en estos rubros donde se alcanzaron mejores desempeños al final de la intervención, a diferencia del quinto objetivo de aprendizaje: *Distinguir entre los diferentes métodos que pueden emplearse en la psicología,* que contó únicamente con dos sesiones, desembocando en un menor desempeño obtenido por los estudiantes.

Cabe mencionar que los objetivos de aprendizaje establecidos no sólo orientaron el curso de las sesiones, sino que además, dirigieron las elaboraciones de materiales, recursos y actividades que se correspondieran al cumplimiento de las metas preestablecidas, en concordancia con lo planteado por Moreno (2012) de acuerdo con los resultados obtenidos en su intervención educativa en la modalidad a distancia. Sin embargo, durante la aplicación del modelo ASSURE fue necesaria la reestructuración de ciertas actividades, la elección de

otros materiales, así como la creación de diferentes recursos que permitieran facilitar el cumplimiento de los objetivos, puesto que se tomaron en cuenta los comentarios realizados por los estudiantes en torno a éstos y la necesidad de optar por otros que facilitaran su aprendizaje. Por lo que, los resultados obtenidos por el modelo ASSURE se desprenden tanto de la implicación del docente para reestructurar el modelo sobre la marcha, como la del estudiante que se involucra de forma activa con su aprendizaje en la medida en la que se solicita su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Benítez, 2010; Gill, 2004).

Aunado a lo anterior, solicitar la participación de los estudiantes a lo largo del modelo ASSURE, resultó ser una pieza clave para alcanzar los resultados obtenidos, ya que se realizaron ajustes dentro del propio modelo a partir de los reportes elaborados por los estudiantes. En concordancia con la intervención realizada por Ramírez (2010), la función de los reportes del cuerpo estudiantil fue más allá de la obtención de indicadores de satisfacción de los estudiantes, es decir, fungieron como señalamientos para mejorar la puesta en práctica del modelo ASSURE. Por lo que, solicitar la participación del estudiante —siendo la etapa R del modelo— no sólo recae en aspectos disciplinares, sino que, además de ser recomendable, es sustancial darle la oportunidad de involucrarse en los elementos que componen su proceso de aprendizaje para potencializarlo y afianzarlo, siendo la causa final de todo DI (Botturi, 2003; Raj, 2019).

Otro elemento que permitió fomentar mejores condiciones para el aprendizaje se posiciona en la elección oportuna de las herramientas tecnológicas que dieron soporte y seguimiento al modelo ASSURE. En primer lugar, se consideró que todas estas herramientas fueran de libre acceso o contaran con una versión gratuita; en segundo lugar, se contempló que tales herramientas, plataformas o sistemas no representaran un alto consumo de recursos; en tercer lugar, que los estudiantes conocieran o estuvieran familiarizados con las herramientas, plataformas y sistemas a implementar, y; en cuarto lugar, que fueran intuitivas para los estudiantes. Estas consideraciones resultan indispensables para adecuada implementación de un DI para la enseñanza de algún campo disciplinar, tal como argumenta Morales (2015) existen herramientas tecnológicas que permiten facilitar las condiciones de diversos aprendizajes, por lo que su elección deberá ser cautelosa y premeditada.

En esa medida, la mayoría de las herramientas tecnológicas, sitios web, plataformas

y programas seleccionados resultaron pertinentes para la enseñanza de la psicología. En concreto, se empleó la plataforma de *Google Classroom* para la creación del aula virtual, además de hacer uso de programas como *Word*, *PowerPoint* o *Xmind* para realizar actividades y trabajos, así como del sitio web *Padlet*. No obstante, los estudiantes reportaron que uno de los sitios web implementados dentro del modelo ASSURE resultó ser una herramienta poco efectiva, en este caso hicieron alusión a *Lucidchart*, en donde los estudiantes tuvieron dificultades para elaborar un cuadro sinóptico debido a que el soporte del sitio exigía demasiado a sus dispositivos -computadora, teléfono, laptop, etc.-. Esto indica que la elección inoportuna de una herramienta tecnológica se vincula directamente con el desempeño del estudiante, y a su vez, con la consecución de los objetivos de aprendizaje.

La implementación de *Lucidchart* implicaba la realización de una actividad correspondiente a la sesión asincrónica 6, la cual se enfocaba en el quinto objetivo de aprendizaje, en donde se encontraron menores desempeños al finalizar la intervención, tales resultados obtenidos pueden justificarse a la conjunción de dos variables importantes que se han abordado hasta el momento a modo de limitaciones del estudio: 1) no disponer de un mayor número de sesiones enfocadas a atender dicho objetivo de aprendizaje, y; 2) la elección de una herramienta tecnológica que dificulte al estudiante la realización de actividades correspondientes al cumplimiento del objetivo de aprendizaje. Sin embargo, estas variables no son las únicas que se vinculan con la imposibilidad de cumplir con los objetivos establecidos en el DI y facilitar el aprendizaje, otra variable a considerar es la de la contextualización de la población a la que se va a atender.

En correspondencia, Herrera (2020), argumenta que para favorecer el rendimiento académico, así como para desarrollar otras habilidades, como lo son las lectoras y la expresión oral, es indispensable la contextualización de las condiciones de los aprendices identificando sus necesidades. Aunque en dicha investigación se pose en el modelo ADDIE, además de no contar con los resultados de su aplicación, deja por visto la importancia de centrar la elaboración y planificación del DI con base en las particularidades de hacia quiénes se va a dirigir toda la acción didáctica, para aumentar la probabilidad de éxito en el logro académico situando la acción del docente ante circunstancias particulares, en este caso en las de los estudiantes.

La contextualización de la población es un elemento sustancia del DI, ya que da sostén a las bases en las que se posará todo el modelo, no sólo ante las necesidades educativas por cubrir, sino también en las cuestiones instrumentales y materiales con las que los estudiantes cuentan. Para poder obtener resultados favorables en la aplicación y desarrollo de cualquier DI, es necesario el análisis de la población para así, efectuar una intervención educativa eficiente y eficaz, siendo esta lo más personalizada y cuidada posible.

En ese sentido, las propuestas DI involucran un análisis amplio de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es decir, identifica las variables que inciden directamente en la gestión, seguimiento y establecimiento de contactos educativos en modalidades presenciales, híbridas y a distancia. De tal modo, el éxito mostrado en los resultados no hubiera sido posibles de no ser por un análisis cauteloso de las cualidades de la población, de los objetivos que se buscan alcanzar, los recursos y materiales elaborados, las herramientas tecnológicas que dieron soporte al curso, así como las habilidades y competencias que se buscaban formar.

Es indispensable destacar que la aplicación del modelo ASSURE, y por lo tanto, los resultados obtenidos y discutidos en la investigación se circunscriben a las condiciones derivadas por la COVID-19, así como a las medidas sanitarias lideradas por el confinamiento y el aislamiento social. De tal modo, las medidas para enfrentar las condiciones pandémicas en el terreno educativo afectaron la forma de llevar a cabo los procesos didácticos, los cuales se realizaron a distancia, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles educativos se realizó en una modalidad educativa medida por tecnologías, o mejor dicho una educación remota de emergencia, lo cual desembocó en la presencia de retos y limitaciones correspondientes al estudio.

Principalmente, las condiciones en las que se aplicó el modelo ASSURE, al ser bajo las coordenadas de la pandemia por COVID-19, impidió el establecimiento de contactos presenciales, manteniendo los contactos didácticos en la modalidad a distancia, por lo que el modelo no se realizó en condiciones de *normalidad*, ya que la pandemia por el virus SARS-CoV2 afectó más allá de las condiciones educativas de los involucrados en la dinámica académica, como lo fue la dimensión salubre y consecuentemente la dimensión personal y familiar, lo cual se relaciona directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que este no es ajena a dichas dimensiones. Cabe mencionar que esto fue una variable externa

global que infirió en la forma de llevar a cabo la aplicación del modelo y, por lo tanto, los resultados obtenidos de la intervención no pueden ser discutidos sin la contemplación de dicha circunstancia.

El contacto mediado por tecnologías en el terreno educativo a una población acostumbrada a una modalidad presencial, resultó ser una barrera para el establecimiento de contactos interpersonales entre estudiantes, por lo que la interactividad entre los aprendices dentro del modelo se vio afectada negativamente en la medida en la que sus interacciones se limitaban a las sesiones sincrónicas, así como a los trabajos colaborativos elaborados en las sesiones, aspecto que no se hubiera presentado sin las medidas de confinamiento, impidiendo el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre estudiantes.

Ajenas a las condiciones externas por la pandemia, la principal limitación de la aplicación del modelo es que únicamente se posa en la enseñanza de la psicología a nivel medio superior, por lo que los resultados se condensan en el éxito de la aplicación ante este campo disciplinar. Por lo tanto, la realización de DI bajo el modelo ASSURE, podría ser implementado en diferentes asignaturas que pertenezcas a diversos campos disciplinares para identificar la eficiencia y eficacia en el logro de aprendizajes esperados. Aunque se han reportado investigaciones en las cuales refieren efectos favorables en el aprendizaje por el modelo ASSURE como los reportados por Morales (2015), Paredes (2017) y Servín (2016) o por otros modelos derivados de la lógica del DI, como los efectuados por Moreno (2012) u Ortiz y Fernández (2016), sería indispensable aplicar estas estrategias en los múltiples niveles educativos, o en su defecto, intervenir con este modelo en todas las asignaturas de un grupo de CCH para contrastar los hallazgos con los reportados.

Aunado a lo anterior, una de las limitaciones encontradas en la investigación hace referencia a la cantidad de sesiones implicadas para el cumplimiento de los objetivos, ya que, como se ha mencionado anteriormente, no se distribuyeron de manera equitativa para cumplir con cada uno de los cinco objetivos establecidos en el modelo. De manera consecuente, la evaluación del desempeño obtenido por el estudiante, al realizarla de manera inmediata, puede representar indicadores aprobatorios y no necesariamente un aprendizaje significativo o que vaya a perdurar lo largo del tiempo, por lo que sería conveniente la realización de la misma evaluación pasado un tiempo para consolidar los efectos del modelo implementado.

De igual manera, el éxito de la aplicación constó únicamente en aprendizajes conceptuales en la materia de psicología, lo cual permite cubrir con la lógica propedéutica que el programa del CCH oferta a los estudiantes (Arguelles, 2010). Sin embargo, en la investigación no se obtuvo una evaluación de las habilidades tecnológicas desarrolladas por los estudiantes a lo largo del modelo, dato que fundamentaría la importancia de la implementación del modelo ASSURE para el desarrollo de aprendizajes transversales, es decir, enfocados a la disciplina, así como al dominio de herramientas las tecnologías puestas al servicio de su aprendizaje.

Por otra parte, hay considerar que la cantidad de grupos con las que se contó para la investigación, así como la cantidad de estudiantes que participaron en la investigación no fue representativa, en la medida en la que sólo se contó con un grupo al que se le aplicó el modelo. Dicho grupo contó, de manera inicial, con un total de 29 estudiantes, pero al final de la investigación, solo pudieron recabar los datos de 21 estudiantes que permanecieron desde el inicio al final de la aplicación del modelo ASSURE, debido a que algunos de los estudiantes no realizaron la prueba inicial, dejaron de asistir a la asignatura de psicología o no presentaron la prueba final que avalaba los efectos del modelo.

En sintonía, no se pudieron recabar todos los datos relacionados a los reportes escritos de los estudiantes en torno a su experiencia dentro del modelo, lo cual impidió la consideración personal de los estudiantes que avalara o justificara respuestas relativas a la evaluación de su experiencia como *Muy agradable* al cursar la Unidad 1: La diversidad de la psicología bajo el modelo ASSURE, o en todo caso, explicitar los motivos por los que cada uno de ellos había considerado haber cumplido con los objetivos de aprendizaje establecidos en la unidad.

Finalmente, una limitante que se presentó a lo largo de la aplicación del modelo se corresponde a la reestructuración de las actividades, selección de otros recursos didácticos y herramientas tecnológicas y digitales, así como la elaboración de nuevos materiales audiovisuales para mejorar la experiencia de los aprendices para facilitar el proceso de aprendizaje, ya que el evaluación y revisión de los resultados del modelo puesto en práctica —correspondiente a la etapa E del modelo ASSURE—, aunado a los comentarios y sugerencias de los estudiantes, requerían un cambio en la estructura inicial del modelo para

no comprometer negativamente el éxito en el logro de aprendizaje. No obstante, la elaboración de materiales de autoría propia durante la aplicación del modelo representa una inversión amplia de tiempo y recursos, por lo que los cambios realizados en el modelo se dirigieron principalmente a la variación en la modalidad de los materiales didácticos, así como la búsqueda de dichos materiales existentes que permitieran aproximar al estudiante al cumplimiento de los objetivos.

En esa medida, se sugiere que para futuras investigaciones en donde se aplique el modelo ASSURE se consideren los siguientes aspectos para crear mejores situaciones de enseñanza-aprendizaje:

- 1) Considerar las condiciones en las que se aplicará el modelo, es decir, que los elementos que se identifiquen no sólo se enfoquen en los contenidos y objetivos que se van a lograr, sino que, además, contemplar el contexto global así como las dimensiones en las que se vincula o relaciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva un replanteamiento de la actitud y función con la que se dirige el docente a lo largo de la aplicación del DI, tendiendo a la comprensión y empatía de las condiciones con las que cuentan los estudiantes. En esa medida, se sugiere darle un peso importante en la elaboración de instrumentos que permitan identificar, analizar y comprender las condiciones en las que se sitúa el DI, así como las dimensiones implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo son las condiciones materiales hasta las disposiciones del estudiante.
- 2) Contemplar los objetivos planteados en el modelo en función con la cantidad de sesiones disponibles, lo que conlleva la estructuración planificada de la acción didáctica a lo largo de un curso, módulo, unidad, etc. Una inadecuada distribución de las sesiones para el cumplimiento de ciertos objetivos puede traducirse en el no-cumplimiento de las metas establecidas en el modelo instruccional. De tal modo, si se establece el cumplimiento de tres objetivos de aprendizaje, es preferible atenderlos de forma equitativa y no darle mayor peso a uno, a excepción del caso en el que las necesidades educativas de la población así lo exijan.
- 3) Disponer de un mayor número de grupos para contrastar los resultados del

modelo. Esta sugerencia hace alusión a la posibilidad de brindar consistencia a los datos obtenidos en la aplicación de un mismo DI para la enseñanza de una misma asignatura, pero también, en comparar los efectos en el aprendizaje o el logro académica ante grupos de la misma asignatura que no fueron expuestos a la intervención del modelo, como si se tratase de un diseño experimental con grupo control pero en una investigación educativa con sus respectivas particularidades.

- 4) Realizar comparaciones en los efectos producto del DI en diferentes asignaturas que, al igual que en el punto anterior, permitirá contrastar los resultados obtenidos del modelo pero en asignaturas diferentes. Sin embargo, hay que considerar que los objetivos de aprendizaje varían en función al campo disciplinar al que se haga referencia, por lo que sería conveniente realizar dicha sugerencia en el mismo nivel educativo, como lo es a nivel medio superior, como por ejemplo en el CCH que mantienen dentro de sus finalidades educativas, lograr una preparación y formación propedéutica previa a la inserción a la educación superior.
- 5) Variar el soporte tecnológico del modelo, es decir, seleccionar entre el compendio de plataformas virtuales, herramientas digitales y páginas web, para identificar si estas representan un cambio significativo en el logro o éxito académico del estudiante que se involucra en el DI. Esto permitiría desarrollar habilidades y competencias tecnológicas, tanto en la búsqueda, conocimiento, uso y dominio de TIC implicadas en el terreno educativo, tanto para el estudiante como para el docente.
- 6) Evaluar las habilidades y competencias tecnológicas que los estudiantes desarrollaron o reforzaron a lo largo de la aplicación del DI. Lo que conlleva a que el éxito del modelo, como lo es el modelo ASSURE, no recaía en los aprendizajes de la disciplina, sino que, de forma simultánea, contemple las habilidades en el conocimiento, uso y dominio de las herramientas tecnológicas puestas al servicio de su propio desarrollo desprendidas del involucramiento del aprendiz en el modelo.
- 7) Brindar espacios para ilustrar o ejemplificar el uso de las tecnologías

seleccionadas en el modelo para dirigir al estudiante al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, es decir, que estructurar situaciones que faciliten el aprendizaje mediado por tecnologías, en caso de que los aprendices no cuenten con las habilidades básicas para el empleo de tales tecnologías, lo cual podría interferir en su aprendizaje. Esto promueve la función del docente como un guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- 8) Explicitar la importancia que tienen los comentarios, sugerencias y opiniones a los estudiantes para el mejoramiento de las condiciones de su propio aprendizaje. Este es un elemento que se puede presentar al inicio de toda intervención del DI para incitar al involucramiento del estudiante en su propio aprendizaje, tal como los dictan estas estrategias didácticas.
- 9) Impulsar la interactividad de los estudiantes mediante las TIC. Es preferible que dentro del DI se implementen estrategias para fomentar interacciones de calidad entre los estudiantes y los docentes, con la finalidad de mantener un contacto más allá de los espacios de contacto presencial o sincrónico. Esto a su vez implica la selección de plataformas y recursos digitales que permitan la interactividad inmediata, eficiente y efectiva entre los partícipes del modelo.
- 10) Seleccionar materiales didácticos actualizados y en diferentes modalidades de presentación —visuales, auditivos y audiovisuales—. Es recomendable que dentro de los recursos implementados del DI, contenga una variedad en materiales didácticos, ya que establece un dinamismo a las sesiones en contraste de interacciones didácticas basadas exclusivamente en materiales de texto. No obstante, la selección de los materiales tendrá que mantener una congruencia con los objetivos que se busquen cubrir.
- 11) Implementar estrategias didácticas que involucren al estudiante en el proceso de aprendizaje y que a su vez, no desatiendan a los objetivos establecidos en el DI. Esto refiere a la búsqueda de acciones didáctica específicas que generen situaciones de aprendizaje óptimas para desarrollar habilidades conceptuales, actitudinales y tecnológicas a la población atendida.

Estas sugerencias ponen sobre la mesa de discusión que la efectividad del DI, en este caso el realizado con base en el modelo ASSURE, representa una estrategia que implica una inversión extensa de tiempo y recursos para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la inversión de tales recursos recae principalmente en el aprovechamiento de los elementos y variables que sitúan y circundan la interacción didáctica: planificándola la enseñanza para aproximar el éxito del aprendizaje. En esa medida, no se debe obviar que existe una labor constante por la identificar los factores que inciden en el aumento de la probabilidad de éxito en el logro académico, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra fluctuando de forma dinámica a través del espacio y del tiempo.

Conclusión

El objetivo de la investigación consistió en evaluar los efectos de la implementación del modelo *ASSURE*, sobre los aprendizajes esperados de la unidad 1 de la asignatura de Psicología I en estudiantes inscritos en 5° semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, en esa medida, se llegó a la conclusión de que tales efectos desembocaron en el mejoramiento de las condiciones de enseñanza-aprendizaje, debido a que el desempeño obtenido por los estudiantes, en torno a los aprendizajes esperados en dicha asignatura, aumentó posterior a la implementación del modelo. Con esto, es posible rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, ya que la implementación del modelo *ASSURE* permitió mejorar el desempeño de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados de la Unidad 1: la diversidad de la psicología de la asignatura de Psicología I.

De acuerdo con la pregunta de investigación que expresa: ¿Cuál es el efecto de generar y aplicar una propuesta de intervención educativa basada en el modelo *ASSURE* en los aprendizajes de la asignatura de Psicología I? se realizan las siguientes aseveraciones fundamentadas en los hallazgos obtenidos, argumentando que la aplicación del modelo *ASSURE* permite:

- 1) Establecer de manera efectiva los contactos didácticos a nivel medio superior en una modalidad educativa mediada por tecnologías;
- 2) Aumentar la probabilidad de éxito en el logro académico;
- 3) Generar mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de la psicología a nivel medio superior;
- 4) Facilitar el cumplimiento de los aprendizajes esperados, así como el de los objetivos establecidos en el propio modelo;
- 5) Aproximar a los aprendices al empleo de las TIC en el ámbito educativo a favor de su propio aprendizaje, y;
- 6) Fomentar situaciones que posibiliten el desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas, a través de su conocimiento, uso y dominio.

Los primeros cuatro puntos hacen referencia a elementos implicados en la generación de mejores condiciones de enseñanza-aprendizaje dirigidas a un campo disciplinar concreto. Mientras que los puntos restantes se enfocan en la promoción de habilidades ajenas al campo disciplinar, es decir, en la generación de oportunidades para involucrar a los estudiantes al

uso de las TIC en su vida cotidiana, posibilitando el desarrollo de habilidades vinculadas a su implementación. Por tal motivo, se destaca la función del modelo ASSURE como una estrategia que permite fomentar aprendizajes transversales a través de la generación de situaciones de aprendizaje disciplinar e instrumental.

Con base en el primer punto, el modelo ASSURE resulta ser una herramienta pertinente para el establecimiento de relaciones educativas a distancia, debido a que, dentro de las etapas que constituye el modelo, se seleccionan e implementan tecnologías que dan soporte al curso en cuestión, yendo de los dispositivos electrónicos, como los son computadoras, laptops, celulares, tabletas, entre otras, así como las plataformas digitales, sitios web, programas y demás, para gestionar las interacciones didácticas. En esa medida, la base del modelo se posa principalmente en los instrumentos tecnológicos implementados, no obstante, en ellos no recae la responsabilidad total de facilitar el logro de los aprendizajes esperados, lo cual se relaciona con el segundo punto.

El aumento de la probabilidad de éxito en el establecimiento y desarrollo de aprendizajes esperados es la resultante de la identificación y conjunción de los elementos que componen el modelo ASSURE. Esto se sintetiza en los efectos de planificar la enseñanza, pero a su vez, contextualizarla o situarla con base en condiciones particulares, es decir, tomar en cuenta las coordenadas espaciotemporales en donde se aplicará el modelo, el nivel educativo al que se dirige, el campo disciplinar en el que se sustentan las sesiones, así como la contemplación de las particularidades de la población, no sólo en cuestiones académicas, sino también en su nivel de instrumentación de acuerdo con las TIC empeladas y los recursos digitales que se formarán parte del DI.

De tal modo, y relacionado al tercer punto, la consideración de las variables que circundan el proceso de enseñanza-aprendizaje, son aspectos que fomentan mejores condiciones para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, los esfuerzos implicados en el modelo se enfocarán en un campo disciplinar en particular. De esa manera, el éxito de la implementación del modelo ASSURE para la enseñanza de la psicología se debe, además de la identificación y consideración de las variables externas —contexto de aplicación, nivel educativo— e internas —características de la población—, por la elección pertinente de materiales didácticos referentes al propio campo disciplinar para encaminar al

cumplimiento de los objetivos, los cuales es conveniente que los materiales y recursos por implementar sean serios, confiables y actualizados, con tal de mostrar contenidos válidos, además de contar con una variedad amplia de materiales en diferentes modalidades de presentación —visual, auditiva, audiovisual— para añadir dinamismo a las sesiones.

No obstante, la mera entrega o disposición de materiales didácticos en los estudiantes, en definitiva, no genera una aproximación hacia el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por sí mismos, sino que dependen de la acción que despliega el docente como una guía en el trayecto del aprendiz, lo cual tiene como objetivo facilitar el contacto de los contenidos disciplinares y los objetivos por cumplir, lo cual se relaciona con el cuarto punto. Facilitar el cumplimiento de objetivos de aprendizaje específicos, constituye la relación de acciones concretas del docente que encaminan al estudiante a los contenidos disciplinares. Dicha función orientativa que realiza el docente se presenta a lo largo de la gestión del modelo ASSURE, evaluando los resultados de su aplicación con base en el desempeño o comentarios de los estudiantes, sin dejar a un lado la posibilidad de una reestructuración de las estrategias didácticas implementadas, los materiales didácticos utilizados e incluso las herramientas tecnológicas y digitales que se habían considerado en un inicio para favorecer el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

En relación con el quinto punto, se menciona la posibilidad que tienen el modelo ASSURE para aproximar al estudiante al empleo de las TIC de forma estratégica o dirigida, para el fortalecimiento o desarrollo de su propio aprendizaje, lo cual se traduce en la posibilidad de generar habilidades encaminadas a la autonomía y al autodidactismo (Morales, 2015). En ese sentido, el implementar el modelo ASSURE, que incita al empleo de las TIC en el terreno educativo, puede generar efectos favorables a lo largo de la trayectoria académica de los aprendices, es decir, utilizar de forma inteligente las herramientas tecnológicas, tendiendo a la transformación, con base en su función, de las TIC hacia las TAC (Valerazo & Santos, 2019).

En consecuencia, si los aprendices conocen, usan y dominan las TIC, dirigiendo su función al empleo estratégico hacia las TAC, se puede llegar a lograr que las habilidades y competencias transversales por su involucramiento en el modelo ASSURE, se apliquen en la vida cotidiana para la transformación de las condiciones en las que se encuentran, en este

caso se hace alusión al cambio de las TAC por las TEP (Latorre et al., 2016; Pinto et al., 2016). El sexto punto pone en evidencia la ventaja de implementar el modelo ASSURE para generar cambios en la dimensión social, y no exclusivamente en la dimensión académica, fundamentando su uso en la pertinencia para incorporar a los estudiantes al empleo de las tecnologías habituales en la era digital o de la información.

De esta manera, se pretende mostrar que las principales contribuciones de la investigación se vinculan con la explicitación de los beneficios de la implementación del DI en el terreno educativo, específicamente del modelo ASSURE como una estrategia tecnopedagógica óptima para su empleo en una modalidad educativa mediada por tecnologías. De manera general, la aplicación del modelo ASSURE resulta ser eficiente y eficaz para atender necesidades educativas implicadas en la enseñanza de la psicología, así como el desarrollo de habilidades transversales pertinentes en la era digital bajo un modelo de educación de emergencia derivado por la COVID-19.

La pandemia por la COVID-19 forzó al cambio de la dinámica educativa, instigando a la migración de su espacio mediado por condiciones físicas, ahora posibilitado por herramientas tecnológicas que daban soporte a todo contacto educativo debido a las recomendaciones de distanciamiento y aislamiento social, derivadas de la contingencia prolongada por el mismo virus. Tales condiciones obligaron a la readaptación de la práctica educativa, y en el caso del docente a utilizar herramientas que, tal vez, no habían sido necesarias involucrarlas en su práctica didáctica. Dicho de otro modo, la pandemia por la COVID-19 impulsó el desarrollo de habilidades tecnológicas y digitales de manera abrupta y forzada, tanto para el estudiante como para el docente (Pedró, 2020; Sierralta, 2021).

Con la pandemia y las restricciones para preservar la salud, se torna aún más evidente que las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje trascienden de todo lo que ocurre dentro de un salón de clases, ya que existen variables externas que influyen fuertemente en la dimensión educativa y a sus involucrados, por lo que sería un error reducir la actividad docente y la del estudiante seccionando toda esfera que difiera del ámbito educativo. En consecuencia, el uso del modelo ASSURE bajo estas condiciones, permitió identificar los elementos que intervienen en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje para su aprovechamiento, como lo fueron la consideración de las condiciones materiales de los

estudiantes, su nivel de conocimientos y de instrumentación, así como sus condiciones disposicionales.

En esa medida, se entiende que el docente implicado en el desarrollo y aplicación del modelo ASSURE cuenta con una posición estratégica para satisfacer las necesidades educativas, incluso bajo condiciones globales extraordinarias, como las surgidas por la pandemia por el virus SARS-Cov2, siempre y cuando sea sensible en la identificación de los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y realice acciones contundentes en concordancia con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, situando en todo momento su práctica didáctica para que resulte efectiva.

En consecuencia, es posible argumentar a favor del modelo ASSURE, como una estrategia tecno-pedagógica apropiada ante condiciones adversas a nivel mundial, específicamente si las condiciones ameritan un contacto educativo mediado por tecnologías, parcial o totalmente (Domínguez et al., 2007; Lloréns, Espinosa & Castro, 2013). Por lo que la efectividad del DI, no sólo se corresponde a las modalidades educativas distancia, sino que también, puede ser efectiva en modalidades educativas presenciales o híbridas.

Esto quiere decir que, los efectos que se deslindan de la intervención educativa basada en el DI ponen sobre la mesa el aprovechamiento del tiempo y el espacio educativo, la acción de situar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las variables implicadas en el mismo, lo cual interviene en el desarrollo del docente y del estudiante en diferentes dimensiones, como lo es la educativa, la profesional y la tecnológica. En el caso concreto del estudiante, los efectos de su involucramiento en un DI son: 1) Alcanzar los objetivos de aprendizaje consolidando habilidades conceptuales y procedimentales dentro de la disciplina correspondiente al plan curricular de la institución, lo cual hace alusión a la dimensión educativa; 2) Establecer una vinculación de los conceptos y procedimientos de la disciplina en terrenos de aplicación profesional, sentando las bases de una posible inmersión a la disciplina en la dimensión profesional, y; 3) Conocer, utilizar y dominar las herramientas tecnológicas a favor de su desarrollo, apropiándose de herramientas tecnológicas pertenecientes a la era digital.

Por parte del docente, las dimensiones educativas, profesionales y tecnológicas, se

ven afectadas positivamente de la siguiente manera: 1) Dominar el contenido disciplinar que se dispone a enseñar, ya sea en cuestiones conceptuales como procedimentales; 2) Replantear la función del docente en torno a la búsqueda de nuevas formas de generar y mejorar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en pro del aprendiz, y; 3) Conocer, utilizar y dominar un compendio de TIC para implementarlas en el terreno educativo de forma efectiva, transitando hacia las TAC y TEP. Estas dimensiones atañen directamente a la función del docente, y por ende a la actividad que despliega antes, durante y después de los episodios didácticos.

El éxito de la aplicación de un DI radica en una serie de acciones concretas que se basan en los principios de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje como lo es el analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar todo un curso, módulo o unidad en contextos o situaciones particulares (Raj, 2019). En el caso concreto de implementar un DI basado en el empleo de TIC, como lo es el modelo ASSURE, pone de manifiesto un cambio en los compromisos en diferentes sectores, apoyados en Villasana (2018) se recuperan los siguientes: 1) Cuerpo docente; 2) Instituciones educativas, y; 3) Sector educativo. Por parte de la figura docente, los compromisos recaen en la consolidación y desarrollo de habilidades y competencias que le permitan desplazarse a través del mundo digital y tecnológico en pro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, ir del conocimiento de las tecnologías hacia su dominio en el terreno educativo.

En el caso de las instituciones educativas, tendrían que considerar la realización de acciones que promuevan o apoyen las diversas formas de atender las necesidades educativas de sus involucrados, como lo podrían ser proporcionar mejores condiciones laborales, ya sea reflejadas en los aspectos formativos y de remuneración. Sin embargo, las instituciones educativas, al desprenderse del sector educativo devenido del Estado en momento histórico y social determinado, mantiene un fuerte compromiso ante los sectores mencionados, especialmente si busca que los integrantes de toda institución educativa -docentes, administrativos y estudiantes- se adentren en el desarrollo de ciertas habilidades y competencias socialmente esperadas y aceptadas, dirigidas al involucramiento del mundo social en la era de la información.

Una vez mencionadas las implicaciones en cada uno de los sectores retomados, es

indispensable comentar que los hallazgos de la presente investigación permiten, en esencia, realizar el enfoque en la figura del docente, así como sus respectivas acciones que pueden fomentar mejores condiciones para el aprendizaje a través del desarrollo e implementación de propuestas educativas basadas en el uso de las TIC y en la educación diseñada. De ese modo, se argumenta que las acciones realizadas por el docente dentro de los episodios didácticos representan elementos que pueden facilitar o limitar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, su labor no sólo se reduce al tiempo implementado durante las sesiones, dicho momento sólo es el producto visible de la preparación y análisis que el docente realiza previo a la acción frente a grupo para aproximar al estudiante al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Por lo tanto, el éxito de la intervención realizada en la presente investigación fue producto de la preparación, análisis e identificación de ciertas variables que se involucran en el terreno educativo. El modelo ASSURE engloba y enfatiza aquellas variables que fomentan mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, pero el docente es quien las lleva a cabo, preparando materiales didácticos, instrumentos de evaluación, rectificando y modificando su práctica. El docente cuenta con fuertes responsabilidades hacia con sus estudiantes, así como con la disciplina que se dispone a enseñar.

De tal modo, se asegura cualquier modelo derivado de los principios del DI *per se* no genera cambios en la dinámica educativa si no existe un involucramiento pleno de quien lo elabora o lo aplica, por lo que la mera añadidura de las TIC, así como su uso desmedido y trivializado en los procesos de enseñanza-aprendizaje no asegura, afianza o consolida el mejoramiento del desempeño académico, sino más bien, que los efectos favorables del DI, así como los proporcionados por la aplicación del modelo ASSURE, dependen totalmente de: 1) la forma en la que el docente realiza acciones bajo los principios de la enseñanza y el aprendizaje planeado; 2) la acción de contemplar y considerar las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) la función como guía y orientador del aprendizaje del estudiante; 4) las interacciones que se establezcan con los aprendices, e incluso; 5) el uso premeditado y reflexionado de las herramientas para el cumplimiento de los aprendizajes esperados.

Dicho lo anterior, se puede resumir la deseable o adecuada práctica docente que se

manifiesta dentro del modelo ASSURE, como aquel conjunto de acciones que permiten facilitar, crear o estructurar mejores condiciones de aprendizaje basadas en la enseñanza. Dentro del conjunto de acciones, se encuentra: la *identificación y análisis* de la población a la que se va a atender haciendo énfasis en sus condiciones, la *consideración* de los *objetivos* que se pretendan lograr, el *mejoramiento* de su repertorio en tanto habilidades y competencias disciplinares e instrumentales, así como el *análisis y reflexión* de su práctica para mejorarla, y la lista podría seguir de forma indeterminada...

En pocas palabras, la implementación del modelo ASSURE aboga por la gestión de un docente ejemplar, aquel que es sensible del dinamismo de las variables que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con base en ello, puede realizar acciones que no comprometan el desarrollo del estudiante, situando su práctica hacia el aprendiz, así como en las condiciones en las que se encuentra, en las condiciones en las que el estudiante aprende, comprendiendo que su labor como docente no es individual ni efectuada en el vacío, sino más bien, su labor es social, contextualizada y puesta al servicio de los demás.

Referencias

- Acosta, S. y García, M. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia*, 18(2), 6782.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73723402005.pdf>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-233. DOI: 10.4067/S0718-07052020000300213
- Álvarez, E., Murillo, M. y Ramírez, A. (2016). Modelos de diseño instruccional mediado por tecnologías en la capacitación empresarial. *Revista electrónica de Divulgación de la Investigación*, 11(6), 1-17.
https://www.researchgate.net/publication/305466148_Modelos_de_Diseño_Instruccional_Mediados_por_Tecnología_en_la_Capacitación_Empresarial_Revista_Electrónica_de_Divulgación_de_La_Investigación_2016
- Amparo de Chancín, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2). 129-160.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335002>
- Argüelles, A. (2010). El colegio nacional de educación profesional técnica. En A. Arnaut, y S. Giorguli, (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 338-355). El Colegio de México.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Ayala, M. (2020). Prácticas pedagógicas innovadoras y creativas. En D. Gutiérrez y A. Gándara (Coord.), *Diseño Instruccional. Un punto de partida estratégico* (pp.136-143). Universidad Pedagógica de Durango.
- Basto, R. (2018). La función docente y su estado actual del conocimiento principales posicionamientos teóricos y metodológicos. *Educere*, 22(73), 665-672.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656676015/index.html>

Belloch, C. (2011). Diseño Instruccional. Unidad de Tecnología Educativa.
<https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>

Bellón, G. (2001). La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente. *Perfiles educativos*, 23(93) 102-107.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n93/v23n93a8.pdf>

Benítez, L., Ramírez, M., y Fuentes, L. (2018) Dominio de los contenidos de enseñanza. Una competencia profesional en la formación inicial de docentes. [Conferencia] Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México.
<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P610.pdf>

Botturi, L. (2003). Instructional Design & Learning Technology Standard. ICeF - Quadernidell'Istituto,9.
https://www.academia.edu/24611547/Instructional_design_and_learning_technology_standards_an_overview

Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480002>

Canes, F. (1995). Antecedentes históricos de la Educación Ambiental: la Antigüedad clásica. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 29-57.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220029A/17646>

Carlos, J. (2011). La psicología educativa y la enseñanza centrada en el aprendizaje. *Psicogente*, 14(26), 352-363. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359010>

Carneiro, R. (2021). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15-28). Santillana.

Castilla-Urbano, F. (2001). El Estado de naturaleza. La comunidad primitiva y el pensamiento de Marx. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(13), 86-106.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901305>

Castro, M. y Rodríguez, S. (2020). El diseño instruccional en ciencias sociales, una propuesta en la formación de pensamiento crítico. En D. Gutiérrez y A. Gándara (Coord.). *Diseño Instruccional. Un punto de partida estratégico* (pp. 46-65). Universidad Pedagógica de Durango.

Centro de Investigaciones Sociales [CIS] (2020). *Informes de Opinión Pública CIS UADE- VOICES! Pandemia y Salud Mental*. Centro de Investigaciones Sociales (CIS). Fundación UADE. Voices! Research an Consultancy

Coll, C. (1996). La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. C. Coll (Ed.), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (pp. 177-186) Barcelona: Paidós. <https://issuu.com/luisenrique87/docs/aprendizaje-escolar-y-construcción>

Coll, C. (2021). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Santillana.

Contreras, J. (2011). El docente como profesional reflexivo. En J. Contreras (Ed.), *La autonomía del profesorado* (pp. 76-97). Morata.

Córdova, D. (2002). Diseño Instruccional: Dos tendencias y una transición. *Docencia Universitaria*, 3(1), 1-14.
<http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/docencia/v3n1/articulo2.pdf>

Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>

Cruz, L. (2021). Las condiciones de la innovación para la incorporación de las TIC en la educación. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 127-138). Santillana.

De la Torre, V. y Gómez, L. (1996). *Breves notas sobre la organización social durante el*

feudalismo. Universidad Autónoma Metropolitana-UAM Azcapotzalco.

Díaz-Barriga, F. (2005). Principios del diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41, 4-16.
<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>

Díaz-Barriga, F. y Hernández- Rojas, G. (2002a). Metas, atribuciones y procesos motivacionales en los alumnos. En F. Díaz-Barriga y G. Hernández-Rojas (Eds.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista* (pp. 73-98) McGrawHill.

Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002b). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: F. Díaz-Barriga y G. Hernández-Rojas (Eds.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (pp. 63-98). McGrawHill.

Domínguez, C., Organista, J. y López, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura*, 10(2), 80-93.
<https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1346>

Dorrego, E. (2006). Educación y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*. <https://www.um.es/ead/red/M6/>

Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de la formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>

Escajeda, M. (2020). Un reto de todos, propuesta de diseño instruccional para la mejora de la lectura de comprensión en niños de 12 a 14 años. En D. Gutiérrez y A. Gándara (Coords.), *Diseño Instruccional. Un punto de partida estratégico* (pp. 121-135). Universidad Pedagógica de Durango.

Escalante, P. (1985). La etapa indígena. En D. de Estrada (Coord.). *La educación en México* (pp. 13-35). El Colegio de México.

- Escalante, P., García, P., Jáuregui, L., Vázquez, J., Speckman, E., García-Diego, J. y Aboites, L. (2008). *Nueva historia mínima de México ilustrada*. Secretaria de Educación del Gobierno del Distrito Federal.
- Escontrela, R. (2003). Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia. *Docencia Universitaria*, 1(4), 25-48. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/5_art_2ramon_escontrela.pdf
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades [ENCCCH]. (2018a). *Acerca del CCH. Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. <https://www.cch.unam.mx/historia>
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades [ENCCCH]. (2018b). *Acerca del CCH. Misión y Filosofía*. <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández-Gubieda, S. (2020). Docencia Rubic. *Aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la COVID-19*. EUNSA.
- Gaceta UNAM (1971). *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- Gagné, R., Briggs, L. y Wager, W. (1982). Designing Instructional Systems. En R. Gagné, L. Briggs, y W. Wager (Coords.), *Principles of Instructional Design* (pp. 20-36). Harcourt Brace College Publishers.
- Gallego, M. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 137-161. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334009>
- García, L. (1999). Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. DOI:10.5944/ried.2.2.2076

- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 8-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 98, 66-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199553113006>
- Gill, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Horizontes*, 26(104), 93-114. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n104/v26n104a6.pdf>
- Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Contextos de Educación*, 37, 10-16. <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>
- Gómez, V., Muriel, M. y Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- Gómez-López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Góngora, Y. y Martínez, O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 342-360. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652016>
- Gonzalbo, P. (2000). La educación colonial. *Historia de la Educación Latinoamericana*, (2), 178-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3302433>
- Guichot, V. (2008). Lorenzo Milani (1923-1967): La amorosidad puesta al servicio de los más pobres. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 81-103. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/06%20lorenzo%20milani.pdf>
- Gutiérrez, J. (2008). Cómo reconocemos a un buen docente. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 13(39), 1299-1303.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003914.pdf>

Hargreaves, A. (2005). Tiempo y trabajo. En A. Hargreaves (Ed.), *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) (pp. 117-141). Ediciones Morata, S.L.

Hernández, D. (2021). Desafíos de las TICs, TACs, TEP: Impacto de una propuesta educativa virtual en escuelas secundarias vulnerables. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 187-199.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11813>

Hernández, M. y Legorreta, B. (2012). *Manual del Docente de Educación a Distancia*.
https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT56.pdf

Herrera, C. (2020). El Diseño Instruccional desde el modelo ADDIE, en la búsqueda de una mirada holística a las realidades, para favorecer el rendimiento académico del estudiante. En D. Gutiérrez y A. Gándara (Coords.). *Diseño instruccional. Un punto de partida estratégico* (pp. 83-109). Universidad Pedagógica de Durango.

Herrera, M. (2000). Representaciones de la sociedad: de la modernidad a la posmodernidad. *Papers*, 61, 162-190.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2012). *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional*. México

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). Educación media superior: Los desafíos. *Revista de Evaluación para docentes y directivos*, 1(3), 1-110.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>

- Islas, P., Trevizo, M. y Heiras, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficiencia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651961005>
- Kraiger, K. (2008). Third-Generation Instructional Models: More About Guiding Development and Design Than Selecting Training Methods. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 501-507. https://www.researchgate.net/publication/229789876_Third-Generation_Instructional_Models_More_About_Guiding_Development_and_Design_Than_Selecting_Training_Methods
- Latorre, E., Castro, K. y Potes, I. (2018). De los medios a las mediaciones en la educación. En E. Latorre, K. Castro e I. Potes (Eds.), *Las TIC, las TAC y las TEP: Innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(29), 595-604.
- Lloréns, L., Espinosa, Y. y Castro, M. (2013). Criterios de un modelo de diseño instruccional y competencia docente para la educación superior a distancia apoyada en TICC. *Sinética*, (41), 2-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200009&script=sci_abstract
- Lobera, J. (2009). Reyes, brujos y filósofos: La educación en el cambio y en la reproducción social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 221-239.
- Londoño, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual. *Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 112-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>
- López-Corrales, A. y Camacho-Valdez, V. (2016). Elaboración del diseño instruccional de un curso en línea para el programa educativo de licenciatura en contaduría UAIS. *Re Ximhal*, 12(6), 421-435. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194029>
- Marciniak, R. (2017). Propuesta metodológica para el diseño del proyecto de curso virtual:

- aplicación piloto. *Apertura*, 9(2), 74-95. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.991>
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Martínez, A. (2009), Investigación documental: El Diseño Instruccional en la Educación a Distancia. *Apertura*, 9(10), 104-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679010>
- Mendiola, M. y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. UNAM.
- Monroy, M. (2009). La planeación didáctica. En M. Monroy, O. Contreras & O. Desatnik (Eds.), *Psicología Educativa* (pp. 443-487). UNAM, FES Iztacala.
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. UNAM, FES Iztacala.
- Montes de Oca, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lecturaedicatdos durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 29(117), 111-130. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n117/v29n117a6.pdf>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Moral, C. y Pérez, M. (2019). El profesorado ante la enseñanza. En: C. Moral (Coord.), *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Morales, J. (2015). *Aplicación del modelo de diseño instruccional ASSURE, en herramientas virtuales para el aprendizaje del francés en niños* [Tesis de licenciatura, Universidad libre Facultad de Ciencias de la Educación] Repositorio Institucional Universidad Libre.

- Moreno, O. (2012). Evaluación de un sistema instruccional autorregulatorio para un ambiente en línea: el caso de psicología en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 15(2), 75-94.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427383005>
- Moreno-Valle, L. (2001). Escozo de la historia de la educación en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (2), 215-213. Recuperado de:
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1911/1638>
- Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coord.). (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
<http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Ornelas, C. (2010a). El apogeo de las reformas educativas. En C. Ornelas (Ed.), *La contienda por la educación* (pp. 41-69). Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (2010b). Globalización y Neoliberalismo: Visiones en contraste. En C. Ornelas (Ed.), *La contienda por la educación* (pp. 70-100). Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, F. y Fernández, P. (2016). Diseño instruccional para argumentación científica en línea. *Interdisciplinaria*, 33(2), 231-24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18049289003>
- Oviedo, G. E. y Oviedo, V. J. (20-24 de enero de 2014). *Representaciones y pensamiento didáctico de los profesores* [Ponencia]. 3º Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad, México.
https://www.academia.edu/7940230/Representaciones_y_Pensamiento_Did%C3%A1ctico_de_los_Profesores
- Paredes, E. (2017). *Propuesta de una estrategia de diseño instruccional en la educación*

especial para niños con problemas de lecto-escritura utilizando entornos virtuales de aprendizaje [Tesis de maestría, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo]. DSpace ESPOCH.

Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1-15. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

Peley, R., Morillo, R. y Castro, E. (2007). Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos. *Omnia*, 13(2), 56-75. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73713204.pdf>

Peña, B. y García, C. (2020). Taller de resolución de conflictos. En D. Gutiérrez & A. Gándara (Coord.). *Diseño Instruccional. Un punto de partida estratégico* (pp. 66-82). Universidad Pedagógica de Durango.

Pérez, A. (2013). La era digital. Nuevos desafíos educativos. *Revista Electrónica Sinéctica*, 49(9), 47-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467010>

Pérez-Gómez, A. (2000b). La cultura académica. En A. Pérez-Gómez (Ed.), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (pp. 253-299). Ediciones Morata, S.L.

Pinto, A., Díaz, J. y Alfaro, C. (2016). Modelo espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales. *Revista Educativa Hekademos*, 19(9), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280715>

Polo, M. (2001). El diseño instruccional y las tecnologías de la información y la comunicación. *Docencia Universitaria*, 2(2), 1-15. https://ticsunermb.files.wordpress.com/2008/04/el_diseno1.pdf

Ponce, A. (2005). Educación y lucha de clases. Cártago.

Ramírez, S. (2010). Modelo @SSURE: Diseño instruccional para entornos virtuales. Universidad Regiomontana. <https://issuu.com/investigacionur/docs/monografia03>

- Quiles, O. y Zaragoza, J. (2014). Educación media y superior en México: Análisis teórico de la realidad actual. *Revista e Educação e Humanidades*, 6, 59-72. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6961>
- Raj, J. (2019). Instructional Design and Models: ASSURE and Kemp. *Journal of Education and Research*, 9(2), 1-8. https://www.academia.edu/24611547/Instructional_design_and_learning_technology_standards_an_overview
- Razo, E. (2017). Enseñar e involucrar: el uso del tiempo en el bachillerato en México. *Revista de Educación*, 379, 115-135. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:fa6a7c93-14f6-43be-9c9a-1127ee9c3e8c/06razo-pdf.pdf>
- Reigeluth, C. (1999). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. (pp. 15-40). Aula XXI Santillana.
- Rugeles, P, Mora, B. y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291025>
- Salas, M. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergia Educativas*, 5(1), 224-240. <https://doi.org/10.37954/se.v5i1>
- Sánchez, A. y de la Fuente, V. (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de pediatría*, 93(1), 73-74. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.05.001>
- Sandoval, L. (2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, 9(1), 33-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490104>
- Sanz, A. (2004). El diseño de instrucción en la planificación de la enseñanza. *Universidad Simón Bolívar*. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23543w/U4_Aguilar%20Sanz%20-

[%20El%20DI%20en%20la%20planificaci%C3%B3n%20de%20la%20ense%C3%Blanza.pdf](#)

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México.

Servín, A. (2016). *Desarrollo e implementación de estrategia didáctica para la enseñanza de la materia de computación II de la licenciatura en derecho* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. UAEH Biblioteca Digital.

Sierralta, S. (2021). Componentes digitales en tiempos de COVID-19, el reto para los maestros de la Institución Educativa CECAT “Marcial Acharán”. *MENDIVE*, 19(3), 755-763. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2569>

Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la Educación Media Superior. En A. Arnaut, y S. Giorguli, (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 271-311). El Colegio de México.

Tapia, C. (2020). Educación a distancia: Rol del docente y diseño instruccional. https://www.researchgate.net/publication/340817176_EDUCACION_A_DISTANCIA_ROL_DEL_DOCENTE_Y_DISENO_INSTRUCCIONAL

Tarazona, J. (2012). Generalidades del diseño instruccional. *Inventum*, 12, 37-41. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.7.12.2012.37-41>

Trujillo, B. (2019). Orientaciones pedagógicas y didácticas en el Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). COMIE. Congreso llevado a cabo en Guerrero, México

Tuirán, R. y Hernández, D. (2016) Desafíos de la educación media superior en México. *Este País*, 299. <http://www.estepais.com/actual.php>

Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades [UNAM, ENCCH]. (2016). *Programa de Estudio. Área de Ciencias Experimentales. Psicología I-II.*

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/PSICOLOGIA_I_II.pdf

- Valarezo, J. y Santos, O. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(68), 180-186. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-180.pdf>
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut, y S. Giorguli, (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 271-311). El Colegio de México.
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a4.pdf>
- Villasana, P. (2018). Retos y perspectivas de la sociedad del conocimiento en el marco de la Nueva Gestión Pública y del Buen Gobierno. *Buen Gobierno*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.35247/buengob.25.02>
- Vincent, J. y Gilman, A. (2011). Situado en el comunismo primitivo en el registro arqueológico. *Boletín de antropología americana*, 47, 31-43. https://www.researchgate.net/publication/266911862_Situando_el_comunismo_primitivo_en_el_registro_arqueologico
- Young, E. y Hernando D. (2015). De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: Los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI. <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1061-184b.pdf>
- Zabalza, M. (2011). Prólogo. En R. Esteban y S. Menjívar (Coords.), *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias* (pp. 13-16). Octaedro.

Anexos

Anexo 1

Planeación y desarrollo de actividades

Universidad Nacional Autónoma de México

Colegio de Ciencias y Humanidades

Psicología I

Modalidad a Distancia

Ciclo: 2022-1

Propósitos Generales

El alumno:

- *Comprenderá* que la psicología, como producto histórico, está formada por una amplia diversidad de tradiciones, paradigmas, teorías y métodos de trabajo.
- *Reconocerá* que la psicología, como todas las ciencias, tiene múltiples relaciones con la sociedad en que se desarrolla y cumple también una función social.
- *Desarrollará* habilidades de análisis e interpretación del comportamiento humano en el contexto de la vida cotidiana.
- *Desarrollará* habilidades intelectuales y socioafectivas para lograr un pensamiento complejo: flexible, crítico y creativo que le permite elaborar estrategias, de forma autónoma, para acceder y generar conocimientos.
- *Asumirá y fortalecerá* su autonomía y los valores de compromiso y respeto hacia sí mismo y su entorno social y cultural.
- *Desarrollará* una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo

Unidad 1: La diversidad de la psicología

Objetivos de la unidad

Los alumnos:

- *Construirán* una visión panorámica y fundamentada de lo que estudia la psicología, sus métodos y su trascendencia social y cultural.
- *Comprenderán* cómo la psicología aborda el estudio del comportamiento y la subjetividad.

Objetivos de aprendizaje

- *Ubicar* el tiempo, lugar y los acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología y a sus diferentes perspectivas.
- *Conocer* a los autores de diferentes épocas con sus respectivas premisas relacionadas al estudio de la psicología.
- *Conocer* los autores principales de cada perspectiva psicológica, así como sus premisas fundamentales.
- *Comprender* que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías.
- *Distinguir* entre los diferentes métodos que pueden emplearse en la psicología.

Contenido/Temas de la Unidad

1. Psicología Precientífica y Científica

- Época antigua

- Edad Media
- Modernidad

2. Hacia la variedad de la psicología

- Bases de la psicología
 - o Estructuralismo
 - o Funcionalismo
 - o Reflexología
- Enfoques de la psicología
 - o Conductismo
 - o Psicoanálisis
 - o Psicología Genética
 - o Psicología Histórico-Cultural

3. Modelos de Investigación Psicológica

- Método, Técnicas y Metodologías
- Método Experimental
- Método de Campo
- Método Clínico
- Observación

- Método de Encuesta
- Método correlacional
- Método longitudinal

Recursos Básicos

- Coon, D. y Mitterer, J. (2010). *Introducción a la Psicología. El acceso a la mente y la conducta*. Cengage Learning.
- Lafuente, E., Loredó, J. Castro, J. y Pizarroso, N. (2017). *Historia de la psicología*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Morris, C. y Maisto, A. (2003). *Introducción a la Psicología*. Pearson
- Valdahla, D. [PsicoDay]. (2020, 13 junio). Hoy SÍ vas a ENTENDER la HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA | PsicoDay @Valdahla [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=YIOMx8t_SIQ

Recursos Complementarios

- Alvarado, T., Arriola, A, Garza, E., González, M., Gutiérrez, F. y Miranda, A. (2012). *Introducción a la Psicología*. [www.cch-naucalpan.unam.mx/pd/mdexperimentales/md5/LIBRO%20DE%20TEXTO%20DE%20PSICOLOGIA%20I%20VERSION%20FINAL%20\(Junio%20202013\).pdf](http://www.cch-naucalpan.unam.mx/pd/mdexperimentales/md5/LIBRO%20DE%20TEXTO%20DE%20PSICOLOGIA%20I%20VERSION%20FINAL%20(Junio%20202013).pdf)
- Feldman, R. (2009). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw-Hill.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología*. McGraw-Hill.

Secuencia didáctica por sesión

Objetivo de aprendizaje	Nombre y modalidad de la sesión	Objetivo de la sesión	Instrucciones de la actividad	Producto esperado	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar el tiempo, lugar y los acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología y a sus diferentes perspectivas. • Conocer a los autores de diferentes épocas con sus respectivas premisas relacionadas al estudio de la psicología. • Conocer los autores principales de cada perspectiva psicológica, así como sus premisas fundamentales. • Comprender que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías. 	Bienvenidos a la Unidad 1. Sesión 1: Sincrónica	<ul style="list-style-type: none"> • Presentarse ante el grupo. • Brindar y dar acceso al aula virtual <i>Google Classroom</i>. • Realizar una prueba exploratoria y diagnóstica. • Introducción a la Unidad 1 a partir de un material audiovisual y una actividad. 	Bienvenido a la Unidad 1: la diversidad de la psicología. <ol style="list-style-type: none"> 1. Contesta, desde <i>Google Forms</i>, los siguientes cuestionarios: “<i>Prueba Exploratoria</i>” y “<i>Prueba Diagnóstica</i>”. Responde cada uno de ellos con sinceridad y sin apoyarte de materiales o recursos extra. Los resultados no afectarán tu evaluación. 2. Mira el video de apoyo “<i>Cómo realizar mi primer trabajo</i>” sigue las indicaciones y realiza la actividad. Descarga el archivo donde realizarás tu actividad: “<i>Plasma lo relevante</i>” (Ver Anexo 5), por lo que tendrás que mirar el video: “<i>Introducción a la diversidad de la psicología.</i>” 3. Sube tu actividad al tablón de tareas en <i>Classroom</i> en formato PDF. 	Archivo PDF con la actividad “ <i>Plasma lo relevante</i> ” realizada.	<p>El trabajo cuenta con por lo menos 5 palabras, conceptos y/o ideas. Da respuesta a la pregunta abierta.</p> <p>El trabajo fue entregado en el formato sugerido (PDF)</p> <p>El trabajo se subió al tablón de tareas en tiempo programado para entregas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar el tiempo, lugar y los acontecimientos 	La psicología: Orígenes Sesión 2: Sincrónica	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar las palabras, conceptos o ideas que los alumnos 	Previo a la sesión sincrónica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Leerás el capítulo 1 “<i>Notas para una</i> 	Archivo PDF con el <i>Cuadro de triple entrada</i> realizado	Se completó el cuadro con la información correspondiente.

<p>históricos que dieron origen a la psicología y a sus diferentes perspectivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocer</i> a los autores de diferentes épocas con sus respectivas premisas relacionadas al estudio de la psicología. 		<p>transcribieron en la actividad “Plasma lo relevante”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar el Tema 1 a través de una presentación en PowerPoint. • Elaborar un cuadro comparativo durante la sesión. 	<p><i>historia pre-disciplinar de la psicología</i>”. Subraya las fechas, épocas, autores y premisas que se relacionen con el surgimiento de la psicología.</p> <p>1.1. Mira el video de apoyo “<i>Cómo realizar mi segundo trabajo</i>”. Tendrás que descargar el formato titulado “<i>La psicología: Orígenes</i>” (Ver Anexo 6). No lo contestes, se realizará durante la sesión.</p> <p>Durante la sesión:</p> <p>2. Mantén abierto el documento “<i>La psicología: Orígenes</i>” y complétalo a lo largo de la exposición que haga el docente.</p> <p>3. Sube tu actividad al tablón de tareas en <i>Classroom</i> en formato PDF.</p>		<p>El trabajo fue enviado en el formato sugerido (PDF).</p> <p>El trabajo se subió al tablón de tareas en tiempo programado para entregas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocer</i> los autores principales de cada 	<p>Bases de la variedad psicológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir al Tema 2 a partir de un 	<p>Previo a la sesión sincrónica</p>	<p>Archivo PDF con la actividad</p>	<p>El trabajo cuenta con por lo menos 3</p>

<p>perspectiva psicológica, así como sus premisas fundamentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprender</i> que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías. 	<p>Sesión 3: Sincrónica</p>	<p>materias audiovisual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar el Tema 2 apoyándose de una presentación en PowerPoint • Responder a las preguntas formuladas por los estudiantes. • Brindar una infografía sobre el estructuralismo, funcionalismo y la reflexología, y su relación con la psicología. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mira el video de apoyo “<i>Cómo realizar mi tercer trabajo</i>” sigue las indicaciones y realiza la actividad. Descarga el archivo donde realizarás tu actividad: “<i>De la duda al saber</i>” (Ver Anexo 7), por lo que tendrás que mirar el video: “<i>Introducción hacia la variedad de la psicología.</i>” 2. Sube tu actividad al tablón de tareas en <i>Classroom</i> en formato PDF. <p>Durante la sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Se seleccionarán, de forma aleatoria, las preguntas elaboradas por cinco estudiantes en la actividad “<i>De la duda al saber</i>”, las cuales, se darán respuesta de forma conjunta a lo largo de la sesión. 	<p>“<i>De la duda al saber</i>” realizada.</p>	<p>preguntas elaboradas. Da respuesta a la pregunta abierta.</p> <p>El trabajo fue entregado en el formato sugerido (PDF)</p> <p>El trabajo se subió al tablón de tareas en tiempo programado para entregas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ubicar</i> el tiempo, lugar y los acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología y a sus 	<p>La psicología en la historia Sesión 4: Asincrónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, de forma colaborativa, una línea del tiempo conjuntando la información revisada en sesiones y 	<p>Para la actividad asincrónica, el grupo será dividido en pequeñas secciones de cuatro integrantes para realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una línea del tiempo, en la que contenga acontecimientos, eventos o 	<p>Línea del tiempo <i>Padlet</i>.</p>	<p>El trabajo fue realizado por todos los integrantes del equipo.</p> <p>La línea del tiempo contiene un orden cronológico adecuado, además de recuperar</p>

<p>diferentes perspectivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocer</i> a los autores de diferentes épocas con sus respectivas premisas relacionadas al estudio de la psicología. • <i>Conocer</i> los autores principales de cada perspectiva psicológica, así como sus premisas fundamentales. • <i>Comprender</i> que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías. 		<p>actividades previas.</p>	<p>circunstancias que se vinculen con el origen y desarrollo de la psicología (autores, fechas, perspectivas psicológicas y supuestos teóricos). Basen la estructura de su línea del tiempo a partir del video de apoyo “<i>Cómo realizar nuestro primer trabajo colaborativo</i>”.</p> <p>Para enriquecer el contenido de su línea del tiempo, además de hacer uso de las lecturas, actividades y anotaciones previas, tendrán que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Mirar el video “<i>Hoy sí vas a entender la historia de la psicología</i>”. 3. Leer de la página 22 a la 28 del capítulo 1 del libro “<i>Introducción a la Psicología. El acceso a la mente y la conducta</i>”. 4. Sube el link de su línea de tiempo <i>Padlet</i> en el tablón de tareas. 5. Para la siguiente sesión sincrónica, un equipo pasará a exponer su línea del tiempo. 		<p>aspectos relevantes al tema central.</p> <p>Se encuentra información de los contenidos sugeridos y los materiales previos.</p> <p>La línea del tiempo se realizó en la plataforma <i>Padlet</i>.</p>
--	--	-----------------------------	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ubicar</i> el tiempo, lugar y los acontecimientos históricos que dieron origen a la psicología y a sus diferentes perspectivas. • <i>Conocer</i> a los autores de diferentes épocas con sus respectivas premisas relacionadas al estudio de la psicología. • <i>Conocer</i> los autores principales de cada perspectiva psicológica, así como sus premisas fundamentales. • <i>Comprender</i> que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías. 	<p>La psicología en la historia II Sesión 5: Sincrónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir ante el grupo las diferentes líneas del tiempo realizadas por los compañeros. 	<p>Al inicio de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se seleccionará al azar a dos equipos para que comparta ante el grupo el trabajo realizado por equipo. 2. Los equipos que resultaron seleccionados expondrán la línea del tiempo. Es importante que todos los miembros del equipo participen en la exposición. 	<p>Línea del tiempo <i>Padlet</i>.</p>	<p>El trabajo fue realizado por todos los integrantes del equipo.</p> <p>Existe una participación equitativa al momento de presentar la línea del tiempo.</p> <p>Mostraron organización en su presentación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprender</i> que la psicología está conformada por una diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías. 	<p>De la variedad psicológica a la diversidad metódica Sesión 6: Asincrónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir al Tema 3 a través de un material audiovisual. • Elaborar un cuadro sinóptico con ayuda de la <i>app</i> 	<p>Para esta sesión asincrónica, tendrán que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mirar el video de apoyo “<i>Cómo realizar mi quinto trabajo</i>”, sigue las indicaciones y realiza tu cuadro 	<p>Cuadro sinóptico realizado en la <i>app Lucidchart</i></p>	<p>Se realizó el cuadro sinóptico con la información de los materiales sugeridos.</p> <p>El cuadro sinóptico se basó en los criterios</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Distinguir</i> entre los diferentes métodos que pueden emplearse en la psicología. 		<p><i>Lucidchart</i> retomando información más relevante de los materiales por revisar.</p>	<p>sinóptico con las características que se sugieren.</p> <p>Para el contenido de tu cuadro sinóptico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Lee de la página 30 a la 49 del del capítulo 1 del libro “Introducción a la psicología.” 3. Lee de la página 37 a la 42 del del capítulo 1 del libro “Introducción a la psicología. El acceso a la mente y la conducta. 4. Sube tu trabajo al tablón de tareas de <i>Classroom</i>. 		<p>presentes en el material de apoyo.</p> <p>El trabajo fue realizado con la aplicación sugerida (Lucid).</p> <p>El trabajo se subió al tablón de tareas en tiempo programado para entregas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Distinguir</i> entre los diferentes métodos que pueden emplearse en la psicología. 	<p>De la variedad psicológica a la diversidad metódica II Sesión 7: Sincrónica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar el Tema 3 apoyado de una presentación en PowerPoint. • Brindar una infografía que contenga las características, especificaciones y particularidades de los métodos en psicología. • Elaborar, de manera conjunta, 	<p>Previo a la sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descarga el archivo “<i>Relaciona para distinguir</i>” (Ver Anexo 8), no lo contestes, ya que lo contestaremos de manera conjunta durante la sesión. 2. Descarga y lee el archivo “De métodos, técnicas y metodologías”. <p>Durante la sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. El docente presentará una exposición, que permitirá resolver la actividad 7, ubicada en 	<p>Archivo con la actividad “<i>Relacionar para distinguir</i>” realizada.</p>	<p>La actividad fue realizada correctamente con los criterios establecidos.</p> <p>El trabajo se entregó en el formato sugerido (PDF).</p> <p>El trabajo se subió al tablón de tareas en tiempo programado para entregas.</p>

		una relación de columnas.	el archivo “ <i>Relacionar para distinguir</i> ”.		
			Al finalizar la sesión: 4. Sube el trabajo realizado al tablón de tareas de <i>Classroom</i> en formato PDF.		
	Cierre de la Unidad 1 Sesión 8: Sincrónica	Realizar el cierre de la unidad. • Realizar una prueba final y un cuestionario sobre las experiencias y recomendaciones de parte de los estudiantes.			