



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES

MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE HÍBRIDO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

CARLOS OMAR MÁRQUEZ MIRANDA

TUTOR PRINCIPAL:

Dr. ARTURO HERNÁNDEZ MAGALLÓN

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dra. RINA MARISSA AGUILERA HINTELHOLHER

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Dra. EUGENIA ALLIER MONTAÑO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. diciembre 2019



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.

ÍNDICE

Resumen.....	6
Introducción	8
Capítulo I	15
1.1 <i>Sistemas, proyectos y modelos</i>	15
1.2 <i>Constructivismo</i>	18
1.3 <i>Hibridación del aprendizaje</i>	23
1.4 <i>Mediación docente</i>	31
1.4.1 <i>Modificabilidad cognitiva estructural y Experiencia de aprendizaje mediado</i>	34
Capítulo II	42
2.1 <i>La construcción de unidad en la Educación Media Superior</i>	42
2.2 <i>El valor de las competencias</i>	45
2.3 <i>Prepa en línea: antecedentes y descripción</i>	49
2.4 <i>La institución del estudio de caso: Pedagogía aplicada al desarrollo humano integral S.C. ..</i>	56
2.4.1 <i>PADHIA San Ángel</i>	58
2.4.2 <i>Perfil y funciones de asesores en PADHIA San Ángel</i>	61
Capítulo III	64
3.1 <i>Definición de educación</i>	65
3.2 <i>Definición de pedagogía y didáctica</i>	67
3.3 <i>La investigación interdisciplinaria para analizar un modelo híbrido</i>	68
3.4 <i>Discurso sobre el método</i>	70
3.5 <i>Oscilaciones metodológicas</i>	71
3.6 <i>Elaboración del objeto de estudio</i>	76
3.7 <i>Observación participante</i>	81
3.8 <i>Etnografía Digital</i>	83
3.9 <i>Cuestionario en línea y perfil estudiantil en PADHIA San Ángel</i>	84
3.10 <i>Experiencia narrativa</i>	88
Capítulo IV	97
4.1 <i>El antiguo camino a Acapulco que nos llevó a Jalapa</i>	98
4.2 <i>Horario semanal</i>	100

4.3 Proceso didáctico de diseño	104
4.4 La música como fuente para la problematización en las ciencias sociales	108
4.5 Implicaciones padhianas	111
4.6 Fa sostenido.....	115
Capítulo V	121
5.1 Los límites del beneficio.....	121
5.2 Posibles ramificaciones	126
Tesis 1: La educación no sólo es híbrida podría ser transgénica	129
Tesis 2: La tecnología de la enseñanza son ideas pedagógicas llevadas a la acción	132
Tesis 3: La mediación del propio aprendizaje es clave para enseñar a aprender	136
Aprendizajes finales.....	142
Apéndices	143
Cuadro registro de grabaciones	143
Cuestionario del estudiante.....	144
Cuestionario del entrevistador	149
Referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas	152

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por confiarme la tarea investigativa sobre un tema de suma importancia para la formación humana en el país. Gracias por ser mi sustento académico, vital y espiritual.

A la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales por incentivar mi vocación a través de sus maestras y maestros con quienes forjé las bases de mi ser docente y a quienes brindo un enorme reconocimiento: María de los Ángeles Sánchez Noriega-Armengol, Luis Mata Zúñiga, José Refugio Arellano Sánchez.

Agradezco especialmente a Melchor López y Omar de la Rosa, profesores que me enseñaron la experiencia narrativa de la educación y que merecen estar en la portada de esta tesis. Su trabajo es esencial en la MADEMS. No hallo palabras para describir la importancia de su labor en mi formación. Siempre serán un referente en mi ejercicio profesional.

Gracias por las horas que dedicaste a escucharme, a leerme y a guiarme Arturo Hernández Magallón. Contigo hallé inspiración para abrirme camino en la senda de la enseñanza.

Rina Marissa Aguilera Hintelholher, gracias por darme el privilegio de tomar una clase tan personalizada contigo, por incentivar mi trabajo de investigación y por tus teorías metodológicas.

Gracias Eugenia Allier Montaña por acompañarme desde la licenciatura y ser ejemplo de la memoria histórica que a través de la investigación renueva la esperanza. Agradezco tu tiempo y esfuerzo al revisar esta tesis.

Yolanda Paredes Vilchis miles de millones de gracias por abrir tu experiencia de vida, por declarar que desde las aulas somos capaces de cambiar el mundo. ¡Larga vida a tu labor docente!

Gracias Mónica Morales que me mostraste el camino hacia las teorías para comprender los sentimientos y pensamientos que guían la vida adolescente.

Rinette, Elsa, gracias por su confianza en mi trabajo docente, por abrirme las puertas de nuevas oportunidades en sus centros educativos. Jacyel, gracias por los aventones, pero sobre todo por alentar la discusión en clases, por compartir tus visiones y conocimientos. Sigue en pie el abrir una escuela nueva. También gracias a Alberto, Santos, Dolores, Cuauhtémoc y Miguel por su compañerismo, por sus aportaciones a esta tesis durante los seminarios.

Flor Wollenstein Betech te agradezco la oportunidad que me diste de ser asesor en PADHIA. El trabajo que impulsas día a día con las y los jóvenes es esperanzador. Gracias por mantener un espacio abierto a formas distintas de relacionarnos con nosotros mismos y con la escuela. Te admiro. Que los diez años sean apenas la primera década de una larga historia.

Gabriela, Sara, Juana, Itzel, Fernanda, Gerardo, Alejandro y Tomás trabajar con ustedes ha sido la mejor experiencia laboral que he tenido. Gracias por su honestidad, sus retroalimentaciones, su apoyo y sobre todo por su compromiso para que la formación educativa sea la utopía que siempre soñamos.

Infinitas gracias a las y los jóvenes estudiantes que forman parte de la comunidad educativa de PADHIA San Ángel. Sin ustedes la investigación no existiría, son protagonistas. Esta tesis les pertenece.

Dedicatorias

A Héctor y Elizabeth que desde siempre han preservado mi vida.

A Karen y Erandy que tantas veces me han permitido ser mediador de sus aprendizajes.

A Miroslava cuyo acompañamiento fue muy importante en este proceso de transformación.

A Eglantina quien me mantiene presente en sus oraciones.

A Nancy que me mostró el camino hacia el reconocimiento de mi propio ser.

A Javier, gran ejemplo de dedicación y perseverancia.

A Alma Delia, mi referente del quehacer educativo transformador.

A Apolo, David, Orión, Ricardo y Uziel fieles muros de contención.

A Miguel Ángel y María del Carmen que me brindan refugio en sus brazos.

Para Ana María quien inspira en mí el amor y el deseo por enseñar y aprender.

A ti, que deambulas en el tiempo y el espacio pero que estás presente en cada línea de este texto.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como campo de trabajo el Programa de autodesarrollo humano integral del adolescente (PADHIA) sede San Ángel, que brinda asesoría a estudiantes que cursan la “Prepa en línea” de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se trata de un programa que ofrece una alternativa a estudiantes que por diversas razones han tenido problemas para terminar la educación media.

La pregunta que guía la disertación es: ¿Para qué asisten los jóvenes estudiantes a un programa de autodesarrollo que retoma la Prepa en línea como plataforma académica base? El objetivo principal fue conocer los beneficios y limitaciones de la propuesta híbrida de aprendizaje del PADHIA, a partir de analizar las experiencias educativas de estudiantes y docentes en este modelo.

Partiendo del paradigma de la mediación, el cual involucra el mundo simbólico y el manejo de códigos en los estímulos que se presentan a los estudiantes, y basado en la teoría de la hibridación del aprendizaje, se propone una metodología cualitativa que contempla la observación participante como principal herramienta de producción de datos. Registrar las percepciones que tienen un grupo de estudiantes de Prepa en línea, aporta un acercamiento a sus formas de aprendizaje al exponerse también, a un programa alternativo de autodesarrollo. Esto favorece la planificación de modelos híbridos que combinen las clases presenciales con ambientes virtuales de aprendizaje.

Las prácticas en PADHIA pueden explicarse teóricamente desde la hibridación y la mediación del aprendizaje. En la práctica, sin embargo, la mezcla no es tan clara, porque se deben combinar los estatutos de la SEP, con la pedagogía del programa de PADHIA. Por un lado, la pedagogía aplicada al autodesarrollo humano integral tiene una metodología cualitativa que obliga a conocer cercanamente a los estudiantes. La prepa en línea, por su lado, no puede tener esa cercanía con los estudiantes. Los recursos de la plataforma virtual no logran conectar con las prácticas individuales. Convivir en el espacio físico aporta a los procesos de aprendizaje, de los cuales el docente debe estar pendiente. Pero no sólo es eso, las y los estudiantes, según se registró durante el estudio de caso, declaran sentirse en

mayor comodidad asistiendo a un plantel escolar, que resolviendo los módulos virtuales individualmente.

Las oportunidades que, según observé, ofrece un modelo híbrido, requieren esfuerzos de distintas disciplinas para aprovecharse. Flexibilizar la educación requiere de todo el apoyo disponible para generar experiencias alternativas de enseñanza y aprendizaje.

Introducción

Cuando tenía alrededor de catorce años, recuerdo que mi padre me invitó a consultar las cartas del tarot con una amiga suya. Entre otras dudas que me aquejaban entonces, pregunté al azar si podría ser maestro, si sería capaz de transformar conciencias. La respuesta que obtuve en este ejercicio fue que lo sería, siempre y cuando comenzara el proceso de transformación conmigo mismo. Quizá una respuesta genérica, pensé, pero que me hizo emprender el viaje en búsqueda de los mecanismos que despertaran mi propia conciencia, observando y aprendiendo de las maestras y maestros con quienes me formé. Quince años más tarde estoy aquí, escribiendo una tesis de maestría en docencia de las ciencias sociales.

Haber cursado la carrera de Estudios Latinoamericanos fue una decisión que tomé luego de haber soñado por años en estudiar Ciencias de la comunicación. En mi último semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Sur descubrí esa licenciatura multidisciplinaria que conjuntaba materias de mi interés como historia, geografía, economía, filosofía y literatura. Sentía la vocación social y humanista, que seguí sin preocuparme por factores laborales, porque concluí, al consultar el plan de estudios, que se trataba de una carrera con amplias posibilidades de innovación en el campo de trabajo. Así llegué a colaborar en una consultora ambiental donde hacía investigación y entrevistas en ejidos o comunidades para conocer la historia y organización social de las poblaciones. Di clases de repaso para presentar el examen de admisión al nivel medio y superior. También estuve en el radio en una estación de noticias. Luego me di cuenta que mi formación académica era ideal para la producción de contenido en agencias de publicidad digital. Finalmente hacía el trabajo de un comunicador, sueño que a pesar de mi elección de carrera nunca abandoné.

Precisamente en el trabajo publicitario me di cuenta de la necesidad imperiosa del saber cómo trabajar en equipo, y sobre todo la importancia de saber cómo comunicar asertivamente las ideas entre *copywriters*, diseñadoras y diseñadores gráficos, directores creativos, personal de cuentas y clientes. Percibí la falta de entrenamiento de estas habilidades básicas, que en teoría están presentes en la formación educativa de todas y todos quienes ofrecemos nuestra fuerza de trabajo en el mercado laboral. Resolví entonces

que, a pesar de mi gusto por la investigación, el desarrollo de ideas y la escritura, no era ese mi lugar. Era raro encontrarme como latinoamericanista entre publicistas y artistas gráficos, generando contenidos que tenían como finalidad incrementar las ventas de empresas transnacionales que terminaban explotándonos en ambientes cómodos de trabajo, paradójicamente sin aprovechar mis capacidades creativas.

Surgió así un conflicto entre mi ideología política y el trabajo que estaba realizando. Busqué opciones nuevamente en la academia, donde resultó inclusive mejor pagado mi regreso a los estudios universitarios. Elegí la maestría en docencia porque vivimos en un mundo ávido de profesionistas que sigan su verdadera vocación y que merecen sentir plenitud al realizar el trabajo de sus sueños. No es posible, y sin embargo acontece, que después de formarnos en la escuela nos topemos con pared en el mercado laboral, donde nos exigen poner en marcha conocimientos que la mayoría de las veces no coinciden con lo aprendido en las aulas. Es común escuchar que realizar tal o cual tarea no nos lo enseñaron en la universidad. Y no es obligación de la academia, creo que la práctica profesional sigue siendo parte de la formación educativa de cada quien, es parte de la escuela de la vida, pero es necesario contar con las herramientas y habilidades adecuadas, como la escucha y el trabajo colaborativo, para continuar aprendiendo en cualquier contexto que nos encontremos.

A partir de mi experiencia personal concluí que los cursos del nivel medio superior llegan en un momento coyuntural de la vida. Es ahí donde decidimos hacia dónde andar, formamos nuestro pensamiento científico y vivimos experiencias emocionalmente transformadoras. Resulta que tomar la decisión de enfocarme a la docencia llega también a ser un tiempo coyuntural en mi vida. Fue cambiar de rumbo, sin modificar el destino de llegada. Viré hacia lo que me hace sentido al interpretar mis pensamientos y mis acciones. Adelantando al capítulo tercero, cabe mencionar la centralidad de la experiencia educativa, ya que recupero mis vivencias concretas al escribir acontecimientos por medio de un enfoque narrativo.

Indagando sobre programas de posgrado, me encontré con el mapa curricular de la Maestría en docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). Resolví que la profesionalización docente podría serme útil para crear modos propios de enseñanza y

aprendizaje. La misión que me he planteado como docente es compartir conclusiones que tomaron años en formarse, y que si se conocen durante la adolescencia es adelantar algo en el camino de las y los estudiantes, es avanzar en la producción del saber, para que la juventud construya sus propias resoluciones que superarán las mías, y así lleguemos a transformar el mundo histórico y cultural que está carente de esperanza. Porque en efecto, la vocación docente implica esa búsqueda, y lograrlo no es un trabajo individual sino colectivo. Es dentro de las aulas del bachillerato desde donde puedo contribuir a la formación de seres humanos que sepan disfrutar de la vida y luchen por ella, donde están los futuros estudiantes de comunicación, derecho, medicina, sociología, física, biología, matemáticas, pedagogía, geografía y todas las disciplinas de las áreas del conocimiento.

Para ingresar a la maestría preparé un proyecto que consideraba el Taller de lectura y redacción del Colegio de ciencias y humanidades (CCH), porque mis ideas sobre la enseñanza podrían ser plasmadas en esta materia siguiendo el enfoque del colegio cuyos objetivos son aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Aún está en mis metas volver a esa alma máter ahora en forma de docente. Hice, igualmente, el examen de conocimientos sobre el área de especialidad, del que recuerdo haber tomado dos de las tres horas que teníamos como límite para responder tan sólo la primera pregunta en un breve ensayo escrito a mano. Noté en ese momento lo acostumbrado que estoy a escribir en el computador, y temí no aprobar porque me habrán faltado respuestas a un par de reactivos. En la entrevista, último filtro de admisión, acepté comprometerme a realizar una tesis y no el informe académico que planteaba en el proyecto, porque como bien me hicieron ver los miembros del consejo, me hacía falta teorizar.

Durante el primer semestre trabajé el proyecto “Tecnología de la enseñanza desde las ciencias sociales para el Taller de lectura y redacción del CCH”. Incluso redacté el primer capítulo donde hice un recuento histórico de la educación, desde Grecia, pasando por la Edad Media, el Renacimiento y la Ilustración para llegar a hablar de la tecnología de la enseñanza y el aprendizaje. Lo presenté en el coloquio y la retroalimentación de docentes, compañeras y compañeros fue que era demasiado ambicioso por la amplitud del análisis previo, así que fui acotando los temas de estudio. En este periodo aún no tenía lugar

para practicar la docencia, cuyo valor curricular en la maestría contaría desde el siguiente semestre.

Por ese entonces comencé a buscar empleo como docente. Fue común, como lo es ahora todavía, que las instituciones dudaran en admitirme por mi falta de experiencia en ese ámbito. Ya que estoy en último semestre se compensa con la maestría casi concluida. En la bolsa de trabajo de la UNAM encontré la vacante de asesor titular de secundaria en una sucursal del Programa de autodesarrollo humano integral del adolescente (PADHIA). Se trata de una sociedad civil que se define como una comunidad educativa, donde se pueden concluir de forma personalizada la secundaria o la preparatoria. Su objetivo principal “es que el estudiante se convierta en su propio agente de cambio a través de sus propias capacidades y habilidades físicas, psicológicas y sociales” (PADHIA, 2017).

En la comunidad educativa de PADHIA San Ángel hallé un caso de utilidad para observar y analizar aquello que me interesaba de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La información que había reunido en el proyecto para el CCH me sirvió para encontrar los dos conceptos básicos con los que explico el fenómeno que he denominado mediación del aprendizaje híbrido.

Planteé, desde aquel momento, un nuevo objetivo de investigación. Me interesaba conocer los beneficios y limitaciones de la propuesta híbrida de aprendizaje del PADHIA, a partir de analizar las experiencias educativas de estudiantes y docentes en este modelo. La pregunta que guio mis observaciones y análisis fue: ¿Para qué asisten los jóvenes estudiantes a un programa de autodesarrollo que retoma la Prepa en línea como plataforma académica base? Con ella pude acercarme a conocer qué les impulsa a elegir un programa que muestra características híbridas de aprendizaje.

Indagar en la respuesta permite proponer formas diversas de aprendizaje. Pero la cuestión estaría incompleta sin incluir a los docentes. Si bien la pregunta de investigación es para qué asisten los jóvenes, del otro lado como producto mismo de la hibridación, está el cómo enseñar a moldearse formas propias de aprendizaje.

La búsqueda de para qué asisten los estudiantes a esta comunidad educativa permite identificar, en primer lugar, las características del modelo educativo de Prepa en línea, y las

del servicio que ofrece PADHIA. En segundo término están las particularidades de los actores educativos que están inmersos en el fenómeno, para el caso presentado los estudiantes y asesores. Teniendo conocimiento de lo anterior analicé los alcances de PADHIA como organización mediadora en el proceso de enseñanza en línea. La pregunta de investigación planteada es el punto de partida que permitió iniciar la exploración de cuestiones como los intereses de los estudiantes, sus necesidades educativas, las características de los académicos y las prácticas educativas del modelo.

En el primer capítulo de esta disertación se expone la conceptualización en torno al aprendizaje híbrido y la experiencia de aprendizaje mediado. Dicho apartado inicia con la definición de sistemas, proyectos y modelos, haciendo énfasis en la importancia de analizar los criterios axiológicos de las prácticas educativas. Posteriormente la teoría constructivista es retomada como la base de propuestas metodológicas que buscan ofrecer a los estudiantes múltiples representaciones de la realidad, que correspondan con tareas auténticas, veraces, situadas y contextualizadas. Se desprende de ahí la significación de los modelos híbridos de aprendizaje como aquellos que combinan la enseñanza presencial con herramientas tecnológicas de la información y la comunicación. Por su lado, el proceso de mediación es considerado social, dialógico e intencional porque implica la transmisión de cultura, códigos, valores y normas. Finaliza con la exposición de la experiencia de aprendizaje mediado, que forma parte del paradigma mediador que desarrolló el profesor Reuven Feuerstein para la intervención educativa, basado en un sistema de creencias que se centra en la susceptibilidad de toda persona a ser modificada.

El capítulo dos está dedicado al contexto del caso analizado. Parte de la historia que conformó el actual sistema mexicano de educación media superior para llegar al análisis del discurso por competencias que lo gobierna. Luego siguen los antecedentes de la educación a distancia en México que abren paso a la descripción operativa de la Prepa en línea – SEP. Se exponen, igualmente, las características de la organización de la sociedad civil denominada Pedagogía aplicada al desarrollo humano integral (PADHIA S.C.), de la cual depende el programa de autodesarrollo que sustenta las mismas siglas. Por último, se especifican las singularidades propias del plantel San Ángel, el perfil y funciones de asesoras y asesores en dicha organización.

Para el tercer capítulo las ciencias sociales son las ciencias de la educación. Se trata de un apartado metodológico en donde se abre el proceso didáctico de la investigación. Aquí se definen conceptos como la educación, la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje desde una visión interdisciplinaria. De esta manera se conforma un discurso sobre el método propio de la investigación, que se complementa con una metodología que consistió básicamente en tres fases: de observación y recopilación de datos, de análisis e interpretación cualitativa y una última de síntesis. A lo largo de este apartado se detallan los instrumentos utilizados para problematizar el objeto de estudio y obtener información. Concluye con el sustento teórico de la narración y la experiencia educativa que por medio de la escritura puede quedar fijada en el pensamiento científico y servir como referente en el futuro.

El penúltimo capítulo adquiere un tono literario que sirve para dar cuenta de lo vivido por personas concretas en PADHIA San Ángel. Las entrevistas, grabaciones y notas de campo registradas fueron utilizadas para construir la historia que relata las experiencias de asesoras, asesores y estudiantes. Las actividades que realizan los miembros de la comunidad educativa son descritas para conocer las formas de trabajo que propiciaron el diseño de la práctica docente titulada “La música como fuente para la problematización en las ciencias sociales”. Se reportan los planes, objetivos y resultados de la intervención educativa. La narración con que remata esta sección sirve para mostrar detalles del conjunto, que van develando las bondades y limitantes de este modelo híbrido.

El capítulo quinto, y final, condensa la interpretación hecha sobre los beneficios, limitaciones y posibilidades que tienen las teorías del aprendizaje híbrido y la mediación en las prácticas educativas. Son proposiciones donde diserto sobre la teoría, el contexto histórico y el caso práctico.

Es meta de la tesis favorecer la planificación de modelos híbridos que combinen las clases presenciales con ambientes virtuales de aprendizaje. Lo cual se relaciona también con las nuevas formas de trabajo que ofrece el mercado laboral. El mundo, en ese sentido, es híbrido, porque es probable que los jóvenes encuentren oportunidades laborales que impliquen el uso de tecnologías de la información, a la vez que requieran de trabajo en equipo y otras estrategias colaborativas presenciales. Vivimos tiempos en que se requiere el

desarrollo de habilidades que nos ayuden a trabajar con las máquinas sin perder nuestra humanidad. Ante reformas de discursos ambiguos, surge este análisis crítico.

Capítulo I

Mediación docente en la hibridación del aprendizaje

El proceso de aprender y enseñar ha evolucionado junto con el conocimiento de la humanidad. Actualmente existen gran variedad de modelos educativos que buscan mejorar las prácticas y contenidos en las aulas, y fuera de ellas. Un modelo es un ejemplo a seguir. Es algo ya constituido que podría repetirse y adaptarse en distintos entornos. Los tipos de modelos educativos son diversos, los hay antiguos, mundiales, por continentes, por estados y comunidades (Sánchez, 2013).

Para construir el concepto de “hibridación”, debo advertir que se trata de un modelo que infiere en ambos lados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con esto en cuenta comenzaré exponiendo que los modelos educativos, y de enseñanza, son enunciados normativos que buscan concretar los proyectos educativos, y adaptar éstos últimos a cada universo social.

1.1 Sistemas, proyectos y modelos

Un proyecto es una idea, un plan, un propósito. Es también una acción que inclusive los árboles realizan al proyectar su sombra. Los proyectos se piensan como algo a realizarse. Plantean lo “ideal” que conlleva una visualización, y es ahí donde surge el carácter intangible de este verbo que tiene en sí a su propio homónimo al conjugarse con la primera persona del singular: yo proyecto. Los proyectos educativos son planeados en las instituciones estatales. Su contenido se expresa en normas que se refieren a fines y valores, organizados “en torno a un criterio axiológico o valor fundamental que da sentido y unidad al conjunto” (Yurén, 2008, p. 65).

Cobijando los proyectos, está el sistema educativo, que de acuerdo con Sánchez (2013, p. 28), es un “conjunto estructurado de unidades (generalmente a gran escala, por país) relacionadas entre sí que definen las formas de educar. [...] abarca las instituciones educativas y todos los medios sociales que influyen en la educación.” Por medio de este sistema circulan los proyectos educativos. Aquí se desarrolla la educación formal, que tiene

que ver con las escuelas, los administradores, los profesores, los currículos, los estudiantes y las evaluaciones.

Los modelos son parte del sistema educativo porque se desarrollan dentro de las escuelas. La tarea de un modelo educativo es tener “la capacidad y estructuración para dar solución a problemas concretos, de orientar adecuadamente, en este caso de educar y de alcanzar los fines y objetivos de las instituciones educativas” (Sánchez, 2013, p. 30). Su carácter concreto es lo que brinda al ‘modelo’ el poder de dar sentido al proceso educativo (Weinberg, 1984).

Un modelo educativo, no es lo mismo que un modelo de enseñanza. Este segundo tipo, según Lilia Sánchez (2013, p. 31), se refiere a planes estructurados que se pueden usar “para configurar un currículum, para diseñar materiales [...] y para orientar la enseñanza en las aulas.” Siguiendo a la autora, con estos modelos el docente identifica las capacidades, habilidades y situación psicológica de los alumnos, con lo cual tiene la posibilidad de ir a nivel personal para “definir mejor los métodos más idóneos dentro del salón de clases” (p. 31). A diferencia del educativo, el de enseñanza delimita sus planes y acciones directamente con los estudiantes. Por tanto consideraré el modelo “híbrido” de aprendizaje también como un modelo de enseñanza, que basado en la estructura de modelos educativos, puede orientar la solución de problemas concretos en el aula.

Hay que mencionar, además, que los criterios axiológicos en que se fundamentan los proyectos y modelos educativos, se ven influidos por la intervención de actores externos a los Estados, como la Organización para la cooperación y desarrollo económicos (OCDE), el Fondo monetario internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización mundial del comercio (OMC), entre otros. En la actualidad la configuración del sistema educativo tiene una orientación globalizadora, que responde a los modelos económicos, al respecto Sánchez (2013) apunta que:

La razón de ser de nuevos modelos educativos hoy en día se deriva de los cuatro cambios recientes en América Latina, que han elevado el rol de la educación como factor clave del crecimiento de desarrollo; desde hace más de 10 años, los cambios en los modelos económicos convierten la equidad y la educación en factores determinantes de éxito de la producción y competitividad internacional; segundo, la apertura y diversificación de

mercados; tercero, la gradual estabilización económica y democrática, y cuarto, los procesos de integración regional y la internacionalización de los sistemas de comunicación (p. 165).

De modo que alrededor del proceso educativo se acumulan los intereses de las instituciones tanto estatales como económicas, y aún los de los propios docentes y estudiantes. Atender las diversas necesidades de los actores y cumplir con los objetivos que plantean los proyectos y modelos educativos, es una tarea compleja que recae en su punto más mínimo en cada salón de clases, o aula virtual; en la relación mediadora del aprendizaje, que describo adelante en este capítulo.

De ahí que son tantas áreas las que se buscan abarcar en la formación escolar. Al revisar la literatura van surgiendo conceptos que parecieran ser exigencias a la educación, pero no podría ser de otra forma, porque las teorías educativas prescriben lo que debe hacerse para alcanzar los fines educativos. Como propone Yurén Camarena (2008), se trata de una teoría práctica que "... pretende establecer lo que "tiene que hacerse" para lograr un fin previamente determinado. Es, pues, una teoría prescriptiva o recomendatoria" (p. 68). Poner en práctica las teorías tendrá un sinnúmero de variables, como la interacción del grupo de personas donde se aplica, los valores del docente que lo realiza, etcétera. La teoría educativa es finalmente la que ayuda a sustentar sistemas, proyectos y modelos por medio de enunciados prescriptivos.

Reuniendo las "recomendaciones" de distintas perspectivas pedagógicas, se puede decir que actualmente la educación debe ser personalizada, debe usar tecnologías de la información, debe cumplir metas y desarrollar competencias. Implica la programación, el control, la evaluación. Al mismo tiempo deberá dotar de aprendizajes significativos, ligados a la vida, que hagan al estudiante comprender sus capacidades de inteligencia. La complejidad de la tarea educativa, según Tébar Belmonte (2014):

...recoge, como en la gigantesca desembocadura del delta del río de la cultura a tantos problemas y corrientes: la educación intercultural, la inclusión escolar, la atención a la diversidad, la superación del fracaso escolar, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, la motivación del profesorado, la formación de nuevas competencias, la calidad educativa... (p. 19-20).

Los retos a los que se enfrenta la educación, la hacen una tarea compleja que exige poner en práctica el diseño pedagógico para responder cómo enseñar, con qué métodos, basados en teorías que logren conectar la normatividad del sistema educativo, con las necesidades de los estudiantes y los intereses de los docentes. Existen métodos, enfoques y modelos que comparten los mismos fines y se complementan entre sí. La mezcla de diferentes elementos es precisamente la raíz de lo híbrido. En particular me concentraré en propuestas que retoman el constructivismo como sustento teórico, ya que dicha corriente ofrece apertura metodológica y se ha conformado como una tendencia en el sistema educativo mundial. Es así que permea en los proyectos educativos y en los modelos de enseñanza. Para definir el constructivismo y poder observar cómo se reconstruye dentro de un ambiente híbrido de aprendizaje, encuentro necesario exponer el origen y vigencia de dicha teoría.

1.2 Constructivismo

Las transformaciones que se han suscitado a lo largo de la historia, nos han traído a un presente educativo donde hay campus virtuales y comunidades de aprendizaje en línea. Con la información que circula a través de Internet se puede aprender casi cualquier cosa. Por esa razón, aprender depende más que nunca de cada uno de nosotros. Requerimos aprender a ser nuestros propios instructores, para aprovechar las herramientas tecnológicas, sociales, emocionales y académicas que nos rodean a lo largo de la vida.

Aprender a enseñarnos a nosotros mismos es una actividad individual que precisa fijar en cada uno, y cada una, la responsabilidad del propio conocimiento. La individualización, o personalización del aprendizaje, es un tema relevante para el constructivismo, la hibridación y mediación del aprendizaje, que es presentado como una necesidad recurrente en los modelos educativos contemporáneos.

Cuando colocamos al estudiante en el centro de su aprendizaje se le llama *paidocentrismo*, y es una idea que se ha estado transformando desde el siglo XIX. A partir de la década de 1880 comenzaron a surgir instituciones que velaban por la renovación de la enseñanza, por acercar la escuela a la vida. Se trata del movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva, que tuvo sus primeros centros en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, Bélgica y Suiza.

A pesar de no contar con un modelo propiamente dicho, diversos autores y grupos coincidieron en criterios sobre la enseñanza y el aprendizaje, que buscaban superar los principios pedagógicos tradicionales que predominaban entonces (Negrín y Vergara, 2014). En 1889, el educador suizo Adolphe Ferrière, fundó en Ginebra el Comité Internacional de las Escuelas Nuevas, ante la necesidad de ensamblar las cuantiosas escuelas que seguían tendencias distintas. Veinte años más tarde, en 1919, dicho Comité estableció los puntos básicos que guiarían la nueva pedagogía: “En resumen, la educación nueva sería integral (intelectual, moral y física); activa; práctica (con trabajos manuales obligatorios, individualizada); autónoma...” (Gadotti, 1998, p. 147-148). Así, la Escuela Nueva colocó al alumno en el centro, ya que sería autor de su propia experiencia. Por tanto, se requerían métodos creativos y activos realizados por el mismo estudiante.

De esta manera, coinciden los procesos de construcción del pensamiento en los niños, punto central de los estudios de Jean Piaget, afamado pedagogo suizo. Para este autor, la acción es elemental para desarrollar el pensamiento lógico, cuya característica operatoria tiene el objetivo de interiorizar la acción, y así el individuo sea capaz de crear y no solamente de repetir (Gadotti, 1998, p. 163).

Tanto la Escuela Nueva y lo propuesto por Piaget, son considerados métodos activos, que asentados en la historia de las ciencias, consideran que el aprendizaje es un proceso de reinención. Es decir que los estudiantes no deberán memorizar y reproducir lo aprendido, sino que del conocimiento de sus acciones provendrá la reconstrucción como producto de su experiencia (Gadotti, 1998).

Actualmente la teoría sobre el tema, los valores plasmados en los proyectos educativos, y las acciones propuestas en los modelos, impulsan la personalización que tome en cuenta las necesidades del estudiante. Sugieren un aprendizaje activo que sea manejado por el alumno, que considere tareas significativas que conecten con la realidad, ya que el aprendizaje es “una actividad continua que se extiende a lo largo de la vida” (Sánchez, 2013, p. 166).

Esta forma de concebir la educación conocida como constructivismo, es una perspectiva pedagógica abierta a dudas, críticas y debates alrededor de ella, porque está

constantemente transformándose. De acuerdo con Mario Carretero (2011), el constructivismo no es una corriente acabada, sino que lo mira como un punto de partida y no un punto de llegada, que:

... se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p. 22).

Desde esta perspectiva se entiende la enseñanza como un proceso que se focaliza en el desarrollo de habilidades para construir y reconstruir conocimientos, los cuales son producto de la interacción social y de la cultura. Considera que partiendo de lo que el sujeto ya construyó en su relación con el medio que lo rodea, es que podrá cambiar los significados que le impone al mundo.

A propósito de los significados, el constructivismo se ha labrado con ideas de Lev Semiónovich Vygotski, para quien la enseñanza debe dirigirse a la comprensión de los signos lingüísticos, ya que son el tipo de signos que estructuran la conciencia. Esta observación le sirvió para enunciar que la precariedad de la enseñanza tradicional de la lectoescritura, radicaba principalmente en su ejecución mecánica. Planteó, que a través de las obras literarias, los adolescentes, pueden asimilar los valores de la naturaleza social representada por símbolos (Campos, 2004). Fue crítico del condicionamiento conductual de su compatriota Iván Pávlov, cuya corriente fue impulsada por el régimen stalinista, eclipsando su obra. En la historia de la educación es relevante que, para Vygotski, hablar de conocimiento es referirnos a un proceso donde el sujeto interactúa con el medio, pero entendido éste como medio social y cultural, no solamente físico, como lo fue para Piaget.

Por tanto, desde los aportes de Vygostki el aprendizaje está orientado como una actividad social dentro de la perspectiva constructivista. Las ideas del mencionado autor ruso, se podría decir que han pasado por la construcción y reconstrucción en poco más de un siglo, y en ese tiempo, efectivamente “se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros” (Carretero, 2011, p. 30).

El constructivismo es una teoría que sustenta el proceso educativo centrado en el estudiante, que por medio de herramientas cognitivas, emocionales y sociales, tendrá la capacidad de reconstruir sus conocimientos toda la vida, siempre adaptándose a su contexto. Según Cabero (2016), el constructivismo es una tendencia educativa para el siglo XXI, que fomenta el desarrollo de prácticas reflexivas mediante el diseño de ambientes de aprendizaje, antes que secuencias instruccionales. Es una postura que busca pasar de la memorización pasiva, a la responsabilidad activa del aprendizaje.

Para sintetizar, asumo los siguientes supuestos que plantea Jonassen (2003: citado por Cabero, 2016, p. 122-123) para la enseñanza constructivista. En primer lugar, el conocimiento se construye. Es un proceso de acomodo de nuevas ideas y fenómenos en las creencias existentes. Luego, como resultado del conocimiento único de cada persona, el segundo supuesto es que la realidad se encuentra en la mente. Por tanto, existen múltiples perspectivas del mundo, cada quien construye su propio conocimiento. Al respecto, se asume también que el contexto es parte del conocimiento, porque si éste se adquiere de forma aislada no tiene significado. En relación al anterior, es que el significado se negocia de forma social. Es decir, que aprender es un diálogo interno y social, es un proceso de negociación. De igual modo, el conocimiento no se puede transmitir, porque es dependiente de la interacción individual. Asimismo, la necesidad, o deseo de saber, estimula la construcción del conocimiento, ya que “el proceso de construcción del conocimiento es una disonancia entre lo que se sabe y lo que se observa en el entorno.” A su vez, pensamiento y significado están distribuidos entre la cultura y la comunidad en que vivimos; “nuestros conocimientos y creencias sobre el mundo reciben la influencia de esta comunidad y de sus creencias y valores.” Finalmente, para la enseñanza constructivista no todos los significados son válidos: “Debemos examinar la viabilidad del significado de cualquier persona sobre la base de las normas sociales e intelectuales de la comunidad.”

La teoría constructivista sirve de base para la creación de proyectos educativos con los que se busca ofrecer a los estudiantes múltiples representaciones de la realidad, que correspondan con tareas auténticas, veraces, situadas y contextualizadas. Es así, que la enseñanza “debe partir de experiencias y situaciones reales que permitan tanto su posterior

transferencia como la percepción de la complejidad del mundo real” (Cabero, 2016, p. 123).

Para situar y contextualizar la enseñanza, se deben considerar los medios de comunicación que utilizamos actualmente. Teniendo la tecnología al alcance, se abre el espectro de posibilidades que, con una visión constructivista, representa la oportunidad para crear entornos específicos y diferenciados de aprendizaje. Para el caso, existen múltiples propuestas que comparten el fin de construir el conocimiento a través de la experiencia, combinándolo con las tecnologías de la información y la comunicación.

La pedagogía *cyberfeminista*, por ejemplo, considera que a través de aulas virtuales se “puede fortalecer un ambiente relacional, experiencial y no jerárquico, útil para propiciar el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo, y la des-centralización del aula” (Biglia y Jiménez, 2012, p. 77). En experiencias que han seguido esta óptica, reportan que los cursos virtuales exitosos han sido “los que se basan en una visión constructivista social y en los desarrollos feministas del campo de la psicología y la pedagogía” (p. 77). Así, el aprendizaje es construido por las alumnas que negocian significados a través de conversaciones interactivas y trabajos colaborativos en espacios virtuales. Acompañadas por docentes que facilitan el diálogo y propician la asunción de responsabilidades, las discentes participan activamente en la toma de decisiones sobre los contenidos a trabajar, las actividades propuestas, etcétera (Biglia y Jiménez, 2012).

Las figuras docentes se muestran en este tipo de pedagogía más como acompañantes, que como expertas frente al alumnado. Tal carácter ha cobrado relevancia en las formas de enseñar a aprender en el siglo XXI. En propuestas como el aprendizaje híbrido, dicha característica está presente en programas de tutorías que tienen el objeto de atender las necesidades estudiantiles. A diferencia del *cyberfeminista* que se desarrolla en espacios virtuales, el encuentro de docentes y discentes en el espacio físico es una particularidad de lo “híbrido”, concepto que abordaré a continuación, en el que también convergen los ideales del constructivismo y las herramientas tecnológicas de comunicación.

1.3 Hibridación del aprendizaje

El término *híbrido* puede ser amplio en su connotación, que en esencia se refiere a aquel “producto de elementos de distinta naturaleza” (RAE, 2018). La idea de mezcla, o combinación de diversos medios que faciliten el aprendizaje es el eje de lo que denomino modelo híbrido, un ejemplo a seguir, que también aparece en la literatura como *blended learning*, “bLearning”, “educación flexible”, “aprendizaje mezclado”, “enseñanza semipresencial” y “formación mixta” (Bartolomé, 2004; Cabero, Llorente y Román, 2004; Thorne, 2003; Llorente y Cabero 2009; Osorio, 2010). Que en la educación se desarrollen formas híbridas es una consecuencia natural de dicha actividad, porque los modelos híbridos son resultado de “cualquier posible combinación de un amplio abanico de medios para el aprendizaje” (Bartolomé, 2004, 12).

Para el objetivo de esta tesis *modelo híbrido* es aquel que combina la enseñanza presencial con herramientas tecnológicas de la información y la comunicación para construir aprendizaje (Bartolomé, 2004; Llorente, 2010; Osorio, 2010). A lo largo del texto estaré haciendo referencia a tal concepto bajo sus sinónimos arriba enunciados.

Me inclino por la palabra “híbrido”, y no “mezclado” o “mixto”, para definir esta propuesta de enseñanza-aprendizaje, inspirado en la concepción aristotélica de la metáfora, para la cual la metáfora es una forma de conocer basada en la similitud, que tiene relación con la lógica y el pensamiento. Cuando transportamos para una cosa el nombre de otra, por analogía, y comprendemos la metáfora, “creemos que el cambio de significado implícito en el enunciado, sentencia o palabra metafórica <<tiene sentido>>” (Horta, 2005, p. 106). De tal manera que “híbrido” me parece adecuado para explicar el término más allá de la mezcla entre dos modalidades educativas que usan diferentes medios. Reduce además, la ambigüedad semántica de traducciones como “mixto”. Es una palabra que ya está presente en el contexto geográfico, con el Bachillerato híbrido de la Ciudad de México. Así que resulta coherente con la normatividad educativa mexicana que toco en el segundo capítulo.

El concepto *híbrido* es cuando se cruzan dos elementos de diferente origen, especie o género y el resultado es algo completamente integrado e inseparable. Visto de esta manera, acorde con Osorio (2010): “...constituye una posibilidad de continuo en el proceso

enseñanza-aprendizaje puesto que puede verse como la expansión y continuidad espaciotemporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en el ambiente de aprendizaje” (p. 3).

El concepto *blended learning*, de acuerdo con Antonio Bartolomé Pina (2004), tiene una fuerte intencionalidad de promoción y marketing proveniente de la formación empresarial, y ha nacido en la tradición de los expertos en tecnología educativa. Para este autor que estudia los sistemas educativos multimedia desde 1994, el aprendizaje híbrido es la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico, que asocia las teorías constructivistas con modelos orientados a la resolución de problemas, con el aprendizaje contextual y el trabajo colaborativo. Lo presenta, además, como una posible solución a los problemas económicos de la enseñanza tradicional, sin menospreciar la calidad educativa en el mediano plazo.

Aunque el modelo parte de la simple combinación del aprendizaje presencial y *online*, las posibilidades de este conjunto se multiplican desde el diseño a la implementación, y se complejizan en sinnúmero de contextos en los que puede ser aplicado (Llorente, 2010). Conforme a lo presentado por María del Carmen Llorente, algunos componentes de la modalidad híbrida son:

...convergencia entre lo presencial y lo virtual, combinación de espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales), recursos (analógicos y digitales), donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y donde los cambios también afectan, de manera ineludible, a los modelos organizativos. (2010, p. 19).

Sobre lo presencial, es literalmente el encuentro entre el estudiantado y el personal docente en un espacio físico. Y en esto consiste lo que el modelo retoma de las “clases tradicionales”. No hace referencia a una tradición dogmática o a lo obsoleto, sino a cuestiones como la costumbre de asistir a la escuela, donde podemos relacionarnos con compañeros y profesores. Desde este lugar la tradición en la educación retoma formas de enseñanza como las clases magistrales. Dicho aspecto ha demostrado sus beneficios en experiencias que se realizaron en contextos universitarios y empresariales, donde “la modalidad semipresencial es más efectiva, los estudiantes aprenden más, y disfrutan más

que si lo hacen exclusivamente con la enseñanza *online* o presencial” (Llorente, 2010, p. 19).

En cuanto a lo digital, el principal beneficio para la enseñanza-aprendizaje híbrida son los abundantes recursos disponibles en Internet, que se pueden aprovechar como material didáctico y como ciberespacios educativos. Con ese propósito es posible utilizar cualquiera de las herramientas del aprendizaje “electrónico” (*eLearning*), así como otras plataformas de distribución de contenido digital. Para el estudio de caso en esta investigación, considero el campus virtual de la Prepa en línea – SEP, como la raíz electrónica del modelo híbrido. Detallaré lo concerniente a la plataforma en su momento, sin embargo, por ahora sirve para mencionar la educación a distancia, rama pionera de la enseñanza por medios asincrónicos de comunicación, que ha sido una alternativa para los estudiantes que por diversas razones no se adaptan a los cursos presenciales.

Del *eLearning* como experiencia de educación a distancia, las innovaciones tecnológicas pueden escalar a otros contextos de aplicación, es decir, que tienen la capacidad de servir a un mayor número de usuarios en más aulas. La instrucción híbrida, según Marsh, McFadden y Price (2003), es una consideración que debería tomarse en varios aspectos de los cursos, incluyendo: clases magistrales, estudio independiente, aplicación, tutoriales, colaboración, comunicación y evaluación. En su texto, revisan diversos métodos que han combinado elementos presenciales y no presenciales que pueden usarse en función de los objetivos educativos particulares. Algunos métodos que conjuntan los autores para mejorar la clase magistral, por ejemplo, son las siguientes: clases lideradas por compañeros; división de la clase en grupos pequeños; exposición de clase mediante segmentos de video que aborden cada concepto; contenido digital, textos, presentaciones o tutoriales. Continuando con la clase magistral, o *lecture*, debo mencionar técnicas como “Think-pair-share”, donde los estudiantes escriben por un minuto y después discuten con otro estudiante para llegar al consenso, o “One minute paper” en la cual los estudiantes responden un breve cuestionario individual por escrito. En su revisión, Marsh *et al* indican cómo se mejoran las situaciones de aprendizaje usando distintas técnicas presenciales y en línea, adaptadas a la experiencia de distintas instituciones.

Así que el aprendizaje híbrido es resultado de la evolución del *eLearning*. Combina la eficacia de la clase presencial con la flexibilidad de los medios electrónicos. Para establecer el tipo de aprendizaje que brinda una modalidad formativa como el *blended learning*, es imprescindible contar con una teoría, como la constructivista, que guíe los fines de la práctica educativa. Retomando lo expuesto líneas arriba, es una teoría que tiene como principal finalidad que el sujeto construya activamente su conocimiento, basado en las ideas y creencias que posee. Los principios constructivistas, explica Llorente (2010), “se adecuan casi en su totalidad” a la modalidad bLearning, que centra su eje en el aprendizaje por iniciativa del alumno, desarrollando acciones de indagación, análisis y organización de la información, orientadas a la resolución de problemas (p. 23).

Los principios socioconstructivistas se enfocan a la definición de conceptos, la estructuración de ideas y la compartición de conclusiones, que aplicados en el diseño pedagógico pueden crear modelos de formación “más contextuales, más situados, y más flexibles” (Llorente, 2010, p. 22). Recupero a continuación dos cuadros de Llorente Cejudo que resumen los componentes *online* y presenciales del modelo *bLearning*:

Componentes online	
Contenido de aprendizaje online	Recursos básicos para el aprendizaje Contenidos generales interactivos Representaciones y simulaciones
Tutoría online	Tutorización online Seguimiento online
Aprendizaje colaborativo online	Correo electrónico, Foro de discusión Trabajo en chat Videoconferencias
Gestión del aprendizaje online	Orientaciones sobre las búsquedas Recuperación de documentos y archivos
Internet	Sitios web Blogs
Medios móviles	Portátiles Teléfono móvil PDAs

Cuadro 1 Componentes online (Llorente, 2010, p. 24)

Componentes presenciales	
Lugar físico de aprendizaje	Aprendizaje en el lugar de trabajo Visitas a lugares físicos
Tutoría	Tutorización Seguimiento
Trabajo de clase	Lecturas, seminarios Role-play Conferencias
Medios impresos	Libros Revistas Periódicos
Medios electrónicos	Audio CD CD-ROM DVD
Medios de comunicación	TV Radio Televisión interactiva

Cuadro 2 Componentes presenciales (Llorente, 2010, p. 25)

Tejer en la práctica ambos componentes dependerá en cada caso del contacto singular que exista entre docentes y discentes. Este factor de interacción entre los involucrados en los procesos de construcción del conocimiento puede influir en la motivación, persistencia y satisfacción de los estudiantes en modalidades semipresenciales.

Guiado por el interés profesional sobre cómo enseñar a moldearse formas propias de aprendizaje, he hallado orientación en esta perspectiva para la cual el profesor “asume el rol principal de facilitador” (Llorente, 2010, p. 23). En esta modalidad Llorente se refiere brevemente al docente como facilitador, sin ahondar en el concepto, y lo describe como quien se encarga de animar a los estudiantes, es alguien “competente para construir conocimiento, trabajando en la resolución de problemas reales o simulaciones...” (2010, p. 23). Debo hacer notar que coincide con el nombre que usa la Prepa en línea para llamar precisamente a los profesionales:

...que dominan y estructuran los saberes para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo; además utilizan y propician el uso de las Tecnologías de la Información en los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información así como para expresar sus ideas (PEL, s.f.).

El tema de facilitadores, y asesores en el caso de PADHIA, lo expondré más adelante, sin embargo su descripción ahora muestra que la tarea docente en un ambiente híbrido, implica explorar en la didáctica de nuestro propio proceso formativo, porque el trabajo “supone

realizar una planificación que articule los distintos componentes de la acción formativa: objetivos, contenidos, opciones metodológicas, recursos...” (Llorente, 2010, p. 35). Para comenzar la planeación del diseño de contenidos y pautas de actuación en entornos híbridos de aprendizaje, Llorente propone definir, en primer lugar, las competencias a las que estará destinada la acción formativa. De acuerdo con la autora, comprender el proceso desde una perspectiva didáctica, supone seleccionar, estructurar y diseñar bajo la conducción de las competencias que están sustentadas en teorías del aprendizaje activo, de oficio y situado o contextualizado (Llorente, 2010).

Las competencias, como se observa, son la base del modelo híbrido desarrollado por Llorente. Entre los antecedentes del enfoque están la Declaración de Boloña de 1999 y el proyecto Tuning del 2000, que “ponen el énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en Europa, proponiendo para ello, como una de las estrategias, el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada disciplina” (Andrade, 2008, p. 54). A partir de entonces la popularidad del término hizo evidente la falta de construcción teórica a su alrededor. En 2006 Ángel Díaz Barriga manifestaba la desatención en el ámbito educativo por la problemática conceptual de las competencias. Aunque proviene de la industria, el concepto de acuerdo a este autor, también tiene que ver con el discurso de la innovación, relacionado a los momentos de los ciclos políticos en que se proponen reformas educativas (Díaz, 2006, p. 10). Esta falta de reflexión conceptual viene de la prisa por aplicar una nueva tendencia, “como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones” (p. 16). La crítica que hace Díaz Barriga al enfoque de competencias, es justamente ese apresuramiento de los expertos en el currículo, que “enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro” (p. 16).

Las observaciones de Díaz Barriga (2006) sobre ciclos políticos, reformas educativas y la presión por aplicar tendencias en los currículos, son puntos que merecerá la pena retomar, porque están presentes en el Marco Curricular Común (MCC) del bachillerato en México. El origen empresarial que comparte el *bLearning* con las competencias, deja marca en la planeación didáctica que sugiere Llorente. Para esta autora,

es necesario precisar las competencias *a priori*, ya que éstas van “a definir la capacidad individual de nuestros destinatarios para realizar un conjunto de tareas y operaciones reguladas por normas de calidad, y porque además, resulta necesario describir la habilidad requerida para desarrollar efectiva y eficientemente una tarea establecida” (2010, p. 37). Adhiriéndose a la Comisión Europea, Llorente Cejudo toma la siguiente definición para el modelo híbrido:

...competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas (Feito, 2008, p. 24).

Asimismo, basada en la planificación de Álvarez Rojo (2004), María del Carmen Llorente, maneja que una competencia posibilita “el desempeño de actuaciones profesionales reconocibles en el mundo académico, y en el mercado de trabajo” (2010, p. 37). La tarea docente para la formación semipresencial comienza definiendo los rasgos de personalidad, habilidades, conocimientos y actitudes “que quiero alcanzar en mis destinatarios” (2010, p. 37). Los componentes que toma Llorente para explicar las competencias son los siguientes: Conocimientos (saber), Atributos (ser), Habilidades (hacer), Desempeño (resultados) (Llorente, 2010). A su vez, divide el concepto entre competencias generales y específicas. En el caso citado las primeras se refieren a competencias transferibles, transversales “a multitud de funciones y tareas”. Las específicas se relacionan directo con la tarea u ocupación a desempeñar. Dentro de las competencias generales, se enuncian los conocimientos básicos, habilidades de informática, aplicación de teoría en la práctica y capacidad de aplicar el aprendizaje a situaciones reales de formación. Las que son específicas, por su lado, hacen referencia a la capacidad de evaluar diferentes tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para ser aplicadas a contextos formativos, conocimientos básicos sobre la aplicación de esas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y habilidades para localizar información.

La definición propia de competencias genéricas y específicas que se maneja en el MCC, como se verá más adelante, coincide con algunos puntos expuestos que considero para el modelo híbrido. Hasta ahora la descripción hecha sobre las competencias funciona

como punto de partida para planificar la enseñanza y creación de ambientes híbridos de aprendizaje de acuerdo con Llorente, quien ofrece un modelo básico de planeación que consiste en tres fases:

- La primera es iniciar el curso con una clase presencial de orientación, donde debe crearse una sensación de comunidad y se dará la información necesaria para acceder a los recursos electrónicos, así como dejar claros criterios de evaluación (2010, p. 39-41).
- La segunda fase del curso se desarrolla en el entorno virtual de formación, donde se establece contacto entre los participantes por medio de chats, correo electrónico, foros de discusión, etcétera (2010, p. 39,43).
- Finalmente, en la tercera, plantea una clase presencial, esta vez de clausura, donde se aclaren “cuestiones relativas a una posible valoración final de la acción formativa” (2010, p. 44).

Desde luego, planificar las sesiones presenciales y *online* implica variables que dependen del carácter y requerimientos de los contenidos, de las habilidades a desarrollar, las competencias y los objetivos. Así, la misma autora ejemplifica la planeación con un cronograma cuatrimestral en el que recoge las fechas de acceso a los módulos o contenidos, horarios para eventos como sesiones de chat o entrega de tareas (2010, p. 41-42).

Qué actividades realizar, cómo solucionar posibles contingencias y definir los bloques temáticos son parte de la práctica docente, que en algunos casos puede implicar también el diseño de contenidos. Para llevarlo a cabo un aspecto esencial, recomienda Llorente, es que los materiales se apoyen en “elementos simbólicos” y “elementos sintácticos” que combinen animaciones, audio, imágenes estáticas y en movimiento, porque “la organización de los materiales multimedia en torno a diferentes elementos facilitan la comprensión de la información...” (2010, p. 47).

En el estudio de caso de la presente tesis el diseño de contenido, y otras acciones formativas que contemplan el uso de material multimedia provienen principalmente de la estructura curricular de la Prepa en línea – SEP, así como de los requerimientos específicos

del grupo en observación. Habiendo establecido lo que entiendo por modelo híbrido, conviene ahora mirar hacia la figura docente y sus acciones en relación con los estudiantes.

1.4 Mediación docente

La imagen de la construcción es útil para describir el conocimiento, no es fortuito que el constructivismo lleve esta denominación. Imagino el proceso como enseñarle a alguien a remodelar su propio hogar. Algo semejante a los tutoriales para “hacer las cosas tú mismo”, porque de cada persona depende hallar la mejor forma de adaptar el conocimiento a su contexto. Visto de esta manera, un tutorial y quien lo guía serían el medio y el mediador, entre lo que queremos hacer y el cómo hacerlo. Hay que observar lo que ya está levantado para decidir qué se tira, qué permanece y qué necesita resanarse. Considerar las herramientas y materiales serían apenas los primeros pasos.

Así como en una obra hay planes y diseños, para labrar el aprendizaje también nos guiamos por proyectos y modelos en las instituciones escolares, o fuera de ellas. Tumbiar muros y verter mezcla fresca sobre los cimientos del saber es una tarea compleja, para la cual tanto docentes como estudiantes debemos estar dispuestos a transformar las formas en que aprendimos, aprendemos y enseñamos.

Los encuentros y la relación que establecemos con los estudiantes determinarán las posibilidades de desarrollar tal o cual enfoque pedagógico. El salón de clases o el aula virtual es donde se ponen en práctica los ideales educativos que yacen en las teorías descritas hasta el momento. Precisamente en este punto entra en acción el profesional que mediará entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

La mediación, así como el vocablo híbrido, puede tener varias connotaciones. Entre sus significados están: articulación de dos entidades, interceder, llegar a la mitad, tomar un término medio entre dos extremos. El acto de mediar “implica dos o más actores, intencionalidad, reciprocidad, equilibrio, razonamiento” (Escobar, 2011, p. 59). Llevando el término a la educación, concuerdo totalmente con Nancy Escobar, para definir la mediación del aprendizaje en esta investigación como “un proceso de interacción pedagógica, social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático... que al tiempo que transmita

conocimientos, posibilite el desarrollo de las potencialidades humanas en el ser, hacer, conocer y convivir” (p. 60).

Para comprender la interacción pedagógica, defino brevemente a la pedagogía como “la ciencia o tratado de la conducción del niño, el arte de educar a los niños o la ciencia que se ocupa de la educación o la enseñanza” (Ortiz y Murúa, 2012, p. 26-27). Recurriendo a metodologías de las ciencias sociales, la pedagogía puede ser vista también como un arte, porque el pedagogo funge como un artesano que enseña a los jóvenes a moldear sus propias mentes, es un guía que conduce la enseñanza, y estudia las mejores formas de realizar su actividad. Por tanto, esta investigación está cargada de contenido pedagógico, porque analiza y reflexiona sobre la ciencia de la educación, que será ocupada para mediar el aprendizaje en el nivel medio superior.

El proceso de mediación es social, dialógico e intencional porque implica la transmisión de cultura, códigos, valores y normas, que puede iniciar en el núcleo familiar. La figura mediadora puede ser una hermana mayor, padres o madres, un primo, un profesor o alguien que sea intermediario entre las personas y la realidad. El mundo simbólico y el manejo de códigos como el lenguaje, siguiendo la visión vygotskiana, son herramientas de la mediación humana, que se enseñan a los niños para formar parte de los procesos mentales superiores a lo largo de su crecimiento (Pilonieta, 2003).

Todo lo que me apropio o integro dentro del yo, escribe la profesora Ágnes Heller, “se convierte en el Ego, y en el futuro será cada vez más la proyección del Ego la que abra camino a la ulterior apropiación del mundo” (1980, p. 31). El sistema existente de símbolos en el que nos formamos, influye en cómo pensamos, cómo sentimos, y por tanto cómo nos *implicamos* con el aprendizaje. Los valores y códigos culturales que nos suministra el mundo, son a lo que a la autora llama carácter o esencia propia de la especie. Cuando nos apropiamos, objetivamos y expresamos el “yo”, es igual a actuar, pensar y sentir, de acuerdo con la filósofa húngara (p. 31). Como mencioné antes, el acto de mediar *implica* dos o más actores. Heller expone el concepto de “implicación” como sentimiento. Recuperar la idea es significativo para la mediación, porque ayudará a comprender las relaciones que establecemos en la construcción del aprendizaje:

La implicación no es sino la función reguladora del organismo social (el sujeto, el Ego) en su relación con el mundo. Eso es lo que <<guía>> la preservación de la coherencia y continuidad del mundo subjetivo, la extensión del organismo social (1980, p. 34).

Estar implicado, entonces, “significa regular la apropiación del mundo desde el <<punto de vista>> de la preservación y extensión del Ego, partiendo del organismo social” (1980, p. 35). Es decir, que cada quien evaluará para sí mismo qué tomar y qué no de la “esencia propia de la especie” dependiendo su nivel de implicación con los objetos y otros sujetos.

Por su lado, analizando la obra de Vygotski, Germán Pilonieta identifica dos tipos de mediación: cognitiva y metacognitiva. Primeramente se refiere a la obtención de los mecanismos cognitivos requeridos para resolver problemas en el área de las disciplinas académicas. El proceso de mediación cognitiva sistemática, siguiendo al autor, “se inicia con la escuela y los maestros empiezan a “disparar” términos, como expresión de conceptos científicos, junto con las palabras espontáneas que integran el periodo preescolar” (2003, p. 3). Sin embargo, en la vida interiorizamos conceptos espontáneos o nociones que son generalizaciones de las experiencias personales fuera de la escuela.

La mediación metacognitiva, por su parte, es referida a la “adquisición de herramientas de tipo semiótico de autorregulación” (Pilonieta, 2003, p. 6). Planear, dar seguimiento, corregir y evaluar, pasa a manos de las personas en formación. Este tipo de mediación conduce a la autonomía, fin último de los procesos formativos, a través de procesos metacognitivos. La comunicación interpersonal es su fundamento, porque “el lenguaje es la vía más expedita y natural para el manejo de los comportamientos...” (2003, p. 6). En la educación familiar y escolar, son los adultos quienes regulan los comportamientos a través de palabras. Apunta Pilonieta: “Es conveniente recordar que la herramienta interiorizada que usamos para controlarnos es nuestro diálogo interior” (2003, p. 6).

Siguiendo el enfoque vygotkiano, Pilonieta (2000, citado por Escobar, 2011, p. 61) señala entre las condiciones fundamentales del proceso de mediación el reconocer que la simple enseñanza de los temas de las asignaturas no es el camino de desarrollo de las personas, así como la comprensión de que la educación del presente es muy distinta a la del pasado y es necesario ajustar los enfoques educativos al desarrollo de la personalidad.

Adquirir conceptos científicos debería “surgir por la simple presentación a los estudiantes en forma de definiciones verbales precisas” (Pilonieta, 2003, p. 4). Las definiciones que manejan los estudiantes, representan una debilidad cuando se alcanza el nivel universitario y se tienen términos, pero no conceptos, careciendo de lenguaje preciso y exacto porque no hay construcción, no hay consistencia epistemológica. Este problema en la formación del pensamiento se enlaza al desarrollo cognoscitivo, “al encuentro con la ciencia, con los conocimientos” (Pilonieta, 2003, p. 5).

Los ambientes culturales poco estimulantes, dificultan la asimilación de nuevos valores en la adaptación de los niños al ritmo de la escuela. Esta circunstancia puede ser confundida con dificultades cognitivas por el bajo desempeño escolar que muestran los estudiantes (Escobar, 2011). Tal fenómeno es denominado por Tébar Belmonte como privación cultural. Se refiere a la “carencia de personas adultas para realizar la transmisión de la cultura y los valores referentes en los que se desarrolla cada persona” (Tébar, 2014, p. 60). De acuerdo con este autor: “La mayor parte de los problemas de retraso, fracaso escolar y deficiencias en el desarrollo cognitivo tienen una raíz en la carencia de mediación en los momentos cruciales del crecimiento de la persona” (p. 60).

Ante el problema, anota convencido el doctor Tébar, la mejor solución “será el profesor-mediador, siempre consciente de su tarea de equipo y de toda la comunidad educativa” (2014, p. 20). La conciencia sobre la intencionalidad, la trascendencia y el significado de la formación de una persona, hace la diferencia entre la privación cultural y la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), propuesta que surge para encarar la complejidad de la tarea docente, y poder responder pedagógicamente a la necesidad de ayudar a los estudiantes a construir sus mentes con autonomía.

1.4.1 Modificabilidad cognitiva estructural y Experiencia de aprendizaje mediado

Con la finalidad de comprender el estilo de aprendizaje planteado en la EAM, considero importante exponer el paradigma mediador del profesor Reuven Feuerstein, que influenciado por Vygotski y su mentor Jean Piaget, aporta una visión positiva y optimista de la intervención educativa, basado en un sistema de creencias profundamente humanas y sociales (Tébar, 2014).

Retomaré de su teoría mediadora, solamente dos conceptos que son básicos: la modificabilidad cognitiva estructural (MCE) y la experiencia de aprendizaje mediado (EAM). La amplitud de esta teoría alcanza también otros aspectos como el programa de enriquecimiento instrumental (PEI), la evaluación dinámica de la propensión al aprendizaje (LPAD) y mapas cognitivos (Tébar, 2014). Aunque valen su estudio, escapan a los propósitos de esta investigación, donde recojo el perfil del profesor-mediador, las creencias en que se sostiene el paradigma y los criterios de mediación, pues lo que busco es orientación teórica para explicar la acción docente dentro de un programa integral de desarrollo humano ya establecido, y no implementar el modelo creado por Reuven F.

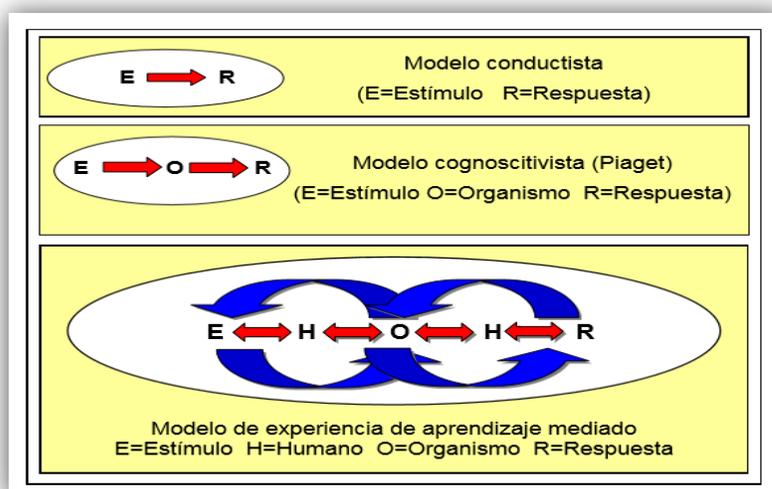
El sistema de creencias de Feuerstein se centra en la susceptibilidad de toda persona a ser modificada: “Cree en el ser humano como criatura digna de alcanzar su plenitud humana y de recibir todos los cuidados y mediación a nuestra mano” (Tébar, 2014, p. 82). Otras creencias son que la inteligencia puede crecer y desarrollarse, que se puede modificar estructuralmente a la persona a través de una EAM y finalmente que “Podemos enseñar a pensar a través de una metodología que tiene en cuenta criterios y leyes del aprendizaje: enseñanza de la metacognición, búsqueda de estrategias, planificación del trabajo, alto nivel de abstracción, aplicación de los aprendizajes a la vida...” (2014, p. 83).

La MCE, en palabras del propio Feuerstein (en entrevista con Noguez, 2002), “creció a partir de mi interés por ver cómo la gente con bajo rendimiento, y en ciertos casos extremadamente bajo, llega a ser capaz de modificarse mediante procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (p. 135). En un sentido más amplio, dice el profesor Reuven, “la MCE se basa en un concepto de crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno” (p. 136).

Aunque el cambio permanente es esencial al ser humano, la modificabilidad cognitiva de la que habla Feuerstein es un cambio cualitativo, intencionado, provocado por un proceso de mediación (Tébar, 2014). A través de la EAM los estímulos del entorno son seleccionados, organizados, filtrados, esquematizados y transformados por un agente mediador. Este tipo de experiencia es una característica de la interacción humana, y a ella

se le atribuye la “modificabilidad estructural” (Noguez, 2002). La mediación como metodología, asegura el profesor rumano, “mejora las posibilidades del sujeto para lograr aprendizajes significativos” (Noguez, 2002, p. 137). Asimismo, la experiencia de aprendizaje mediado es más que un simple modelo pedagógico, porque “conlleva la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural” (p. 137).

Superando el modelo conductista estímulo-respuesta, y recuperando la fórmula del desarrollo cognitivo de Piaget, que representa la interacción entre estímulo-organismo-respuesta, Feuerstein incorpora la acción mediadora como componente humano “que se interpone entre los estímulos y el organismo y entre éste y la respuesta” (Tébar, 2014, p. 75), como se muestra en el esquema siguiente:



Esquema 1 Modelos de aprendizaje, (Noguez, 2002, p. 138)

El proceso de la EAM se trata entonces de un ir y venir entre la teoría y la práctica, donde el mediador “movido por unas intenciones, una cultura y un tono emocional, filtra, selecciona e interpreta los estímulos de la forma más apropiada” (Tébar, 2014, p. 75). Para lograr potenciar el desarrollo integral, que abarca áreas como la autoestima, la metacognición, la autoconstrucción de aprendizajes y significados, la motivación, actitudes, rapidez y eficacia (Tébar, 2014), existen doce criterios de mediación pedagógica que Tébar Belmonte expone como “los enfoques de la interacción educativa, las tonalidades con las

que se expresa el acto mediador. Están al servicio de toda la relación intencional que se adapta a la diversidad de las necesidades de los alumnos” (2014, p. 84). Los tres principales criterios son la mediación de intencionalidad y reciprocidad, la mediación de trascendencia, y la mediación de significado.

Como interacción intencionada, la mediación es recíproca, enseñar y aprender son un mismo proceso. Este criterio se refiere a la implicación del sujeto en la experiencia de aprendizaje, mediado por otro que selecciona objetivos y establece metas. Ya que el estímulo no es directo en la mediación, éste se enriquece con la intención de quien media a través de su actitud, el tono de voz, el gesto o la expresividad. De esta manera se cambia el estímulo para que el educando lo decodifique mejor, lo sienta y lo valore (Tébar, 2014).

El criterio de trascendencia, indica que la calidad de la interacción rebasa la necesidad inmediata, llegando a lo más lejano, general y abstracto como anticipación de futuro para pronosticar el porvenir. Para que la mediación trascienda, el estudiante requiere tener criterios de valor para “seleccionar lo esencial de los hechos: su necesidad y utilidad, su permanencia en el tiempo, su universalidad, sus componentes socioculturales” (Tébar, 2014, p. 85). La trascendencia del conocimiento, sostiene Lorenzo Tébar, “implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, para generalizar nuestros comportamientos y necesidades” (2014, p. 86). Trasladado al ambiente académico, este criterio exige que el mediador sepa cómo relacionar cualquier tema con otros hechos, pasados o futuros, que señale su aplicación en otras áreas de contenido, en experiencias de la vida real.

En cuanto al criterio de significado, respaldado en Ausubel, Bruner y Feuerstein, Tébar Belmonte (2014) sintetiza tres requisitos para que las situaciones de aprendizaje impliquen activa y emocionalmente al sujeto en las tareas. Estos puntos tienen la finalidad de enseñar a buscar significados a partir de un aprendizaje adaptado, coherente con el saber del educando y su capacidad (p. 86):

1. Despertar en el sujeto el interés por la tarea en sí
2. Dialogar con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea

3. Explicar la finalidad que se persigue con las actividades y su aplicación

Se trata de dar claves para la comprensión de significados. Sin tal criterio en la mediación, advierte el mismo autor, se “pondría en peligro los valores de continuidad de una cultura y, por extensión, de la humanidad” (Tébar, 2014, p. 86). De esta manera se puede modificar la estructura cognitiva de personas desmotivadas, afectadas por barreras internas, carencias afectivas o conflictos vivenciales.

Con los otros nueve criterios me limitaré a enlistar sus nombres, que considero sirven para describirlos generalmente, y remito a la obra de Tébar Belmonte donde se explica cada uno (2014, p. 87-91). Para el estudio de caso, sin embargo, volveré sobre algunos de ellos para sustentar las experiencias de intervención. Por ahora el listado de criterios es útil para mostrar los supuestos que se manejan en la EAM:

- Mediación del sentimiento de capacidad
- Mediación de autocontrol y regulación de la conducta
- Mediación de participación activa y conducta compartida
- Mediación de la búsqueda planificación y logro de objetivos
- Mediación del desafío, del reto
- Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante
- Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas
- Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura

Si bien el agente mediador puede provenir de la familia, aplicar los criterios referidos en la compleja formación de las personas, requiere profesionales con un determinado estilo docente. El perfil del profesorado que describe Tébar, puede dar respuesta al cambio pedagógico y la renovación educativa, con profesores-mediadores competentes, actualizados, dispuestos y con vocación como la piedra angular que levantará la calidad de la educación (Tébar, 2014).

Logro identificar los rasgos del perfil que plantea la teoría mediadora, porque coinciden con mi visión sobre la práctica docente y los objetivos del PADHIA, así como de la Prepa en línea – SEP. Es cierto que al profesorado se le “prescribe” la tarea colectiva y personal de la concreción de los proyectos curriculares, a la par que guía la construcción de conocimientos (Tébar, 2014). Como se observa, mediar es una forma de interacción que toca todos los ámbitos de la vida de los jóvenes estudiantes. Al mediar estoy consciente de que transmito valores, conecto vivencias y elementos culturales, para “superar la ignorancia y privación cultural, abriendo al otro un mundo nuevo de significados” (2014, p. 103).

El perfil del profesor mediador se fundamenta en el paradigma del mismo adjetivo, que considera el sistema de creencias abordado anteriormente. A partir de ahí, podré desprender hipótesis de la aplicación metodológica del enfoque pedagógico. Para lo cual el método investigador de la observación participante será utilizado con la finalidad de crear experiencias concretas.

A continuación transcribo el resumen que Tébar (2014, p. 117) hace de los rasgos considerados por Feuerstein como distintivos de la figura del mediador:

- Rasgos de personalidad del mediador: Es sociable en sus relaciones interpersonales. Despierta confianza por su madurez y autocontrol. Crea empatía, es acogedor, cercano y comprensivo. Es responsable: manifiesta coherencia entre sus palabras y hechos, entre lo que exige y es capaz de dar. Sabe organizarse y planificar sus quehaceres.
- Destaca por su empatía y liderazgo, a la vez, es capaz de orientar y guiar con seguridad. Es cooperador: dispuesto al trabajo en equipo. Es creativo: innovador, abierto al cambio. Flexible a las novedades.
- Competencia profesional del mediador: Tiene conocimientos actualizados de su labor docente. Posee competencia psicopedagógica: Capacitado para la orientación/tutoría. Conoce los métodos de trabajo, estrategias y técnicas de estudio adecuadas a los alumnos. Conoce programas de intervención educativa y es capaz de interpretar informes. Conoce las dificultades de aprendizaje. Siente preocupación científica e investigadora. Tiene interés por su formación permanente.

En suma, tomando el constructivismo como paradigma que explica el funcionamiento de la psique, refiriendo conceptos vygotkianos sobre el desarrollo potencial y la mediación humana, retomando el aprendizaje significativo, los hallazgos didácticos de las TIC y considerando variables sociales y no cognitivas como afectos o sentimientos (Tébar, 2014), la propuesta formadora presentada aporta una manera de enseñar a aprender y a pensar, que considera incluso a los docentes que estamos iniciando el camino educativo, para estar lo mejor preparados y responder ante las circunstancias impredecibles en el espacio de trabajo.

Dicho lo anterior, cabe mencionar algunas limitaciones reportadas de la mediación, que generalmente son factores externos al docente, de acuerdo con la experiencia de Nancy Escobar (2011). La investigadora observó que la organización escolar rígida, que no está concebida para aprender es la principal limitante para materializar la mediación del aprendizaje. También menciona que la cultura individualista del trabajo escolar aleja al personal docente, restringiendo la comunicación sobre contenidos y actividades a realizar, manteniéndose al margen de la correspondencia con los proyectos de aprendizaje (Escobar, 2011). Por último, sugiere múltiples requerimientos que distraen la atención del docente hacia lo administrativo, o a cuestiones ajenas al aprendizaje. Considero que el campo donde desarrollo el estudio de caso no presenta estas limitantes, porque la organización escolar flexible y la comunicación entre docentes permiten la creación de un ambiente híbrido de aprendizaje mediado. A diferencia del caso llevado por Escobar, en el de PADHIA no podría decir que haya falta de mediación, pero sí quizá de orientación y estudio sobre este proceso.

Así pues, con híbrido me refiero a la conjunción de la educación en línea y presencial, que busca formas de adecuar el proceso de aprendizaje a cada estudiante por medio de tutorías y tecnologías de la información. La mediación es implicar una serie de significados previos a los estímulos que presento a los estudiantes, todo cargado de mi propia experiencia formativa, vivencial y profesional. Ambos se complementan con fundamentos constructivistas. Por un lado tomo el *bLearning* para comprender y crear planes de enseñanza-aprendizaje acordes al fenómeno educativo del caso, y aptos para el contexto escolar al que dedico el siguiente capítulo. La teoría mediadora, por su parte,

viene a guiar el diseño y el acompañamiento de procesos formativos, implicando al estudiante que es, finalmente, el responsable de la construcción de su propio aprendizaje.

Siguiendo la dualidad de lo híbrido, y de éste con la mediación, en los párrafos subsecuentes describo y analizo los principios sobre los que opera el Servicio nacional de bachillerato en línea (SNBL) de la Secretaría de educación pública (SEP), y el Programa de autodesarrollo humano integral del adolescente. Asimismo abordaré las características de sus estudiantes y docentes. Pasaré entonces a exponer el contexto que me ha hecho estudiar el fenómeno educativo que denomino híbrido de aprendizaje mediado.

Capítulo II

Contextualización del caso

2.1 La construcción de unidad en la Educación Media Superior

El Servicio nacional de bachillerato en línea, nombrado coloquialmente Prepa en línea, y su plan de estudios son producto de la Reforma integral de la educación media superior (RIEMS), implementada en México desde el ciclo escolar 2008-2009. Los antecedentes de esta reforma, cuyo principal objetivo fue la creación de un marco de integración curricular entre los distintos subsistemas de este nivel, se remontan a la creación del Colegio de Bachilleres en 1974, cuando el gobierno federal pretendió dominar dicho sector educativo fundando planteles bajo mandato directo e indirecto de la SEP, y separando al bachillerato de casi todas las universidades autónomas (Pérez, 2011).

Un año más tarde, en 1975, los directores de educación media superior comenzaron a realizar algunas reuniones nacionales “con la intención de formalizar una propuesta de tronco común, tendiente a establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato” (DGB, 2013). Para 1982, después del Congreso nacional del bachillerato celebrado en Morelos, se publicó un acuerdo secretarial (número 71), donde se registra “la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del “tronco común” del plan de estudios” (DGB, 2013). Ese mismo año, complementando el acuerdo anterior, el número 77 delega a la SEP como autoridad educativa que rige el nivel medio superior: “corresponde a la SEP expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato (...) a efecto de procurar la unificación académica...” (DGB, 2013).

La búsqueda por integrar los subsistemas de bachillerato general, tecnológico y universitario tiene larga trayectoria. Desde 1958 se tiene el precedente de la Subsecretaría de enseñanza técnica y superior. Posteriormente, durante las décadas de 1970 a 1990, existieron direcciones generales para el nivel medio que en su mayoría pertenecían a la Subsecretaría de educación e investigación tecnológicas (SEIT) creada en 1978, como la de Educación tecnológica agropecuaria (DGETA), y la de Educación en ciencia y tecnología

del mar (DGECyTM). Como parte de la modernización en el período 1989-1994 se planteó un “Nuevo modelo educativo” que terminó suspendido, según Aguirre (1994), bajo el caso de “una reforma que se reforma con otra reforma” (p. 39), pero cuya intención continuó en el proyecto educativo mexicano que buscaba vincularse con el tratado de libre comercio, privilegiando la racionalidad económica como opción de desarrollo que exige productividad y eficiencia (Aguirre, 1994).

En este sentido la SEP comenzó a trabajar la estructura de la Dirección general de bachillerato (DGB) en 1993, para atender el bachillerato general, a la que se incorporaron los Colegios de bachilleres (COLBACH), la dirección de sistemas abiertos, e integraron ese mismo año el servicio de Preparatoria abierta. Igualmente, en 1996, el programa de Educación media superior a distancia (EMSAD) pasó a formar parte de la DGB.

Procurando la unificación desde la década de los 80, el sistema de educación media superior cuenta entonces con programas y centros escolares que dependen de entidades federales, estatales, autónomas y privadas. Los diferentes organismos centralizados y descentralizados de la SEP, así como sus planes de estudio, conforman los subsistemas de bachillerato. Con cerca de 25 subsistemas, inicia funciones en 2005 la Subsecretaría de educación media superior (SEMS), dependiente de la SEP, y que se hace responsable “del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la Educación Media Superior en sus diferentes tipos y modalidades” (SEMS, 2017a).

La estructura de esta subsecretaría absorbió a la DGB, a la Dirección general de centros de formación para el trabajo (DGCFT), fusionó la DGETA con la DGECyTM en una sola Unidad de educación media superior tecnológica agropecuaria y ciencias del mar (UAEMSTAyCM). Transformó también, en 2018, la Dirección general de educación tecnológica industrial (DGETI) en la Unidad de educación media superior tecnológica industrial y de servicios (UEMSTIS). Además, desde agosto de 2012 los siguientes organismos desconcentrados de la SEMS se adscribieron a la coordinación de dicha dependencia: COLBACH, Colegio nacional de educación profesional técnica (CONALEP), Centro de enseñanza técnica industrial (CETI) y el Fideicomiso de los sistemas

normalizados de competencia laboral y de certificación de competencia laboral (CONOCER).

A dos años de iniciar funciones, en 2007, la SEMS anunció la RIEMS con el fin de dar identidad al bachillerato sin alterar los planes de estudio, para así lograr mayor cobertura, movilidad, permanencia y egreso de los estudiantes, por medio del establecimiento de un Sistema nacional de bachillerato (SNB) creado en un marco de diversidad (Acuerdo 442, 2008; González y Carreto, 2018; Zaragoza, 2013). Su principal objetivo fue la creación de un marco de integración curricular bajo tres principios básicos: “El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato; la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio; y el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas” (Acuerdo 442, 2008, p. 27). Diez años después de la creación del SNB, en 2018, la SEP suscribió el Acuerdo 01/01/18 por el que establece y regula el ahora llamado Sistema nacional de educación media superior, “un conjunto orgánico y articulado de autoridades e instituciones educativas, procesos...” (Acuerdo 010118, 2018, p. 2), que mantienen el Marco curricular común (MCC), la revalidación y reconocimiento de estudios.

A través de cuatro ejes, la RIEMS proponía articular las opciones del servicio educativo en este nivel. El primero es un Marco curricular común basado en competencias, que ayudara a construir consenso sobre el perfil de egreso, y dotara a la Educación media superior (EMS) de una identidad clara. El segundo eje es la definición y regulación de las distintas modalidades de la EMS, cuyo énfasis radicaba en la modificación de la estructura de la oferta educativa, para regular los subsistemas dentro del ámbito del SNB. Los mecanismos de gestión de la reforma son el tercer eje, con el cual se buscaba garantizar el éxito de la misma a través de la generación de espacios de orientación educativa, formación de planta docente, mejora de instalaciones y equipamiento, evaluación del sistema, e implementación de mecanismos para transitar entre escuelas. Finalmente la certificación nacional complementaria es el cuarto eje, con el que se hacía oficial la identidad compartida en el bachillerato y se validarían los estudios realizados en este sistema (Razo, 2018; González, *et al*, 2015).

De los ejes planteados por la reforma, el primero referente al MCC es el que servirá para el presente análisis, porque se enfoca a los aprendizajes y prácticas en el aula directamente. El Marco curricular común “está basado en desempeños terminales, el enfoque en competencias y la flexibilidad” (Acuerdo 442, 2008, p. 30). Con los primeros se trataba de “definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido... por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional” (2008, p. 30). Es decir que independientemente de la modalidad y subsistema se acordaban cuáles conocimientos, habilidades y actitudes básicos los egresados deberán conseguir, sin trastocar los planes curriculares ya establecidos en organismos tanto centralizados como desconcentrados de la SEP. En cuanto a la flexibilidad, es referida como la vía por la que se ordenan y dan sentido a todas las iniciativas de EMS, “articulándolas con el propósito compartido de fortalecer el Sistema Nacional de Bachillerato” (p. 42).

2.2 El valor de las competencias

De las características antes mencionadas del MCC, el concepto de *competencias* es el que tiene mayor peso en la estructura del SNB, en los análisis académicos sobre el tema (Díaz, 2006; Perrenoud, 2008), y en esta investigación, porque es el enfoque que norma la educación media, y con el cual debe trabajar el personal docente dentro del aula. Por tanto es relevante su estudio para poder crear estrategias de aprendizaje que consideren el desarrollo de éstas.

Recapitulando, el término “competencias” aparece en México a finales de la década de 1960 relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria, procurando vincular el sector productivo con la escuela (Andrade, 2008). La política educativa en este caso es explícitamente económica, pues de acuerdo con Irma Valdez (2006):

... los tres pilares en los que descansa la competitividad de una economía son la tecnología, los sistemas de trabajo y la formación de recursos humanos que puedan utilizarla y adaptarse a los nuevos sistemas de trabajo de manera oportuna para dar respuesta a la demanda de los mercados económicos. (p. 22)

El enfoque cobró mayor relevancia desde 1995, cuando la Secretaría del trabajo y previsión social y la SEP suscribieron un acuerdo como parte de un proyecto federal, que buscaba la

modernización de la educación técnica y la capacitación (Valdez, 2006). Este acto fue una de las iniciativas con las que el gobierno mexicano comenzó a implementar medidas de evaluación educativa y seguimiento de formación de recursos humanos, como país miembro de la OCDE, organización que cuenta con la comisión de Desarrollo y selección de competencias (DESECO), la cual “se ha abocado al desarrollo de las competencias clave o competencias para la vida, para crear mejores ciudadanos para una mejor sociedad” (Informe PISA, 2003, citado por Valdez, 2006, p. 23). Desde entonces el “modelo de educación basada en competencias se aplicó en México en instituciones de educación técnica como el Conalep, los Cecatis y los CBtis...” (Andrade y Hernández 2010, p. 489).

Actualmente la idea de las competencias sigue permeando en el sistema educativo mexicano, formalizado a través del Programa de Educación Preescolar; en la Educación Primaria con las competencias comunicativas en el área de Español; la Reforma de la Educación Secundaria, y la RIEMS (Andrade, 2008). Ante este panorama, cabe recordar la crítica de Díaz Barriga (2006) expuesta en el capítulo anterior, en la que observaba falta de conceptualización y apresuramiento por aplicar este enfoque. Considerando esto, en el Acuerdo 442 (2008), que establece el SNB y los principios del MCC publicado en 2008, se comienza a formular el concepto de competencias de la siguiente manera: “son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular” (p. 31).

Entre las fuentes que cita el documento para conceptualizar “competencias”, resalta la definición de la OCDE, con la cual se busca ampliar el término más allá de lo meramente tecnológico, y dice que las competencias implican “la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand o recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes en un contexto particular)” (Acuerdo 442, 2008, p. 31). Para este enfoque, siguiendo el mismo Acuerdo, lo más importante es el uso que se hace de los conocimientos “en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional” (p. 32). Se menciona, igualmente, la relación que tiene con el constructivismo, y que para ambos “es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados” (p. 32).

Las competencias según el Acuerdo 442, exigen la movilización integrada de lo que se aprende en la escuela, para saber dónde y cómo encontrar conocimientos que puedan ser procesados en situaciones problemáticas. Justamente una de las aportaciones más importantes del enfoque, anota Ángel Díaz Barriga (2006), es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las competencias consistirían en identificar una estrategia para reunir información, que atienda la solución de problemas cotidianos. La educación en esta perspectiva, sería la vida misma (Díaz, 2006).

Al respecto, Philippe Perrenoud (2008) apuntaría que toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. Es decir, que una competencia no remite necesariamente a una práctica educativa o profesional, sino que implica la movilización de otros conocimientos para realizar una tarea. Tomando palabras del autor suizo:

Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados. Cuando el programa no propone ningún contexto, deja a los profesores la responsabilidad, es decir, el poder y el riesgo de determinarlo (2008, p. 48).

Sin embargo, observa Perrenoud, si en los planes de estudio se especificaran las situaciones y prácticas de referencia, se presentarían innumerables dilemas políticos y éticos, pues la escuela no prepara abiertamente para enfrentar situaciones moralmente ambiguas. La competencia de razonar, por ejemplo, podría usarse para salvar una vida o para planear un atraco, explica el sociólogo (Perrenoud, 2008). Es de esperarse, por tanto, que las fórmulas planteadas en la norma institucional sean bastante “etéreas”, “sacadas de ciertos ejemplos presentables cuando propone un referente de competencias transversales” (p. 48).

Así acontece en la exposición del Acuerdo 442, que luego de retomar el uso del término en la Unión Europea, explica que el MCC delimita las competencias y conocimientos a desarrollar en tres conjuntos: competencias genéricas; competencias y conocimientos disciplinares; y competencias profesionales (2008, p. 33-34). Las genéricas son, a su vez, divididas en otras tres competencias caracterizadas de la siguiente manera (p. 34):

- Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida
- Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
- Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Complementando, en el Acuerdo 444 (2008) que establece las competencias del MCC, se expone que las competencias genéricas son las que constituyen el perfil de los egresados del SNB, las cuales “les permiten comprender el mundo e influir en él: les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean” (p. 2). Los principales atributos que establece el documento para estas competencias son: la autodeterminación y cuidado de sí; la expresión y la comunicación; el pensamiento crítico y reflexivo; aprendizaje autónomo; trabajo colaborativo y participación responsable en la sociedad (p. 2-4).

Sobre las competencias disciplinares, suscribe la SEP, “son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar” (Acuerdo 444, 2008, p. 5). Hacen referencia “a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas” (Acuerdo 442, 2008, p. 38). Los campos disciplinares en que se organizan dichas competencias son: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades y comunicación (Acuerdo 444, 2008).

En tercer lugar, las competencias profesionales son directamente las que aluden al quehacer laboral. Pueden ser básicas o extendidas y “preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito” (Acuerdo 444, 2008, p. 11). Para construir este tipo de competencias, el Acuerdo 444 dice que:

... se debe identificar el contenido de trabajo que corresponde desempeñar a una persona en un contexto laboral específico. Posteriormente se identifican los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que esta actividad demanda, los cuales se integran en un enunciado, que es la competencia profesional (2008, p. 11).

Cuando los sistemas educativos adoptan el lenguaje de las competencias, suelen hacerlo a través de “fórmulas muy generales y asépticas, sin referencia a prácticas o a contextos identificables” (Perrenoud, 2008, p. 50). Según Perrenoud, de esta forma los textos como los Acuerdos citados arriba, “serán lo suficientemente planos y neutros para poder ser adoptados por las instancias de decisión que sólo llegan a ponerse de acuerdo respecto a intenciones bastante vagas” (p. 50). Advierte el mismo autor que la invasión de las competencias en los programas educativos a menudo “sólo es un traje nuevo con el que se vistien ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos enseñados desde siempre” (p. 61). Sin embargo es claro que la intención de formar con este enfoque exige “una pequeña revolución cultural para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación (*coaching*) basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio” (p. 71).

Si bien los planes y programas de estudio no hacen referencia a situaciones de la vida real y formulan las competencias simplemente como el empleo de un conocimiento declarativo, queda en los docentes la responsabilidad de elegir las prácticas sociales de referencia, y de invertir en ellas nuestra propia visión de la sociedad, de la cultura y la acción (Perrenoud, 2008). Se trata de un enfoque que coincide con aspectos del aprendizaje híbrido y la mediación expuestos en el primer capítulo.

Cerrando el tema, concuerdo con Ángel Díaz Barriga, quien observa en el enfoque de competencias potencial para incidir significativamente en los modelos de enseñanza que tienen como finalidad “formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas” (2006, p. 33). A pesar del discurso que inviste la normatividad del SNB, mi visión para asumir las competencias del plan de estudios coincide con la fórmula de Philippe Meirieu, que finalmente “aprender es <<hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo>>” (Meirieu, 1996, p. 78).

2.3 Prepa en línea: antecedentes y descripción

La educación en línea tiene antecedentes en la educación a distancia y los sistemas abiertos. A través del tiempo se han explorado diversas formas de enseñanza que no requieren asistir

a un plantel, ni cumplir con horarios establecidos. México ha sido un país, en cuyo sistema educativo se han desarrollado ofertas que responden a las necesidades formativas de diversos grupos de sujetos.

A través de la radio y la televisión se ha extendido la educación a lugares de difícil acceso en la república mexicana. En 1941, por ejemplo, comenzó a transmitir la Escuela de radiodifusión primaria para adultos. La Telesecundaria, oficialmente inaugurada en 1968, a pesar de no ser totalmente un programa educativo a distancia, ha sido una modalidad experimental para los programas en línea de hoy en día. La década de 1970 fue prolífica en sistemas de educación abierta. El Centro para el estudio de medios y procedimientos avanzados de la educación (CEMPAE), en conjunto con el Instituto tecnológico de Monterrey, aplicó en 1973 un modelo de preparatoria abierta. Al año siguiente, el Instituto politécnico nacional (IPN) inició su Sistema abierto de enseñanza (SAE), en los niveles medio superior y superior, siendo un referente directo del Polivirtual creado en 2007.

En 1976 se estableció el Bachillerato tecnológico bivalente, perteneciente al Sistema abierto de educación tecnológica industrial, de la DGETI. Ofrecía la formación técnica de nivel medio superior a trabajadores, y “a todos aquellos que por alguna circunstancia no les fuera posible incorporarse o continuar en el sistema escolarizado” (Navarrete y Manzanilla, 2017, p. 71). La educación abierta tiene una estrecha relación con el desarrollo de modelos de educación a distancia. Es el caso del Colegio de bachilleres, que tiene sistema abierto desde 1976, y veinte años más tarde se observaba todavía un marcado incremento en los modelos a distancia desde la DGB.

Los programas a distancia, pasaron de ser epistolares, radiofónicos y televisados, a ser plataformas virtuales a las que se accede por internet. La educación media en México cuenta con servicios de estas características como el Bachillerato a distancia B@UNAM de la Universidad Nacional Autónoma de México, y el Polivirtual del IPN (Navarrete y Manzanilla, 2017), ambas plataformas con programas descentralizados de la SEP.

En 2014, seis años luego de promulgar en el diario oficial de la federación el MCC, el secretario de educación pública expidió el Acuerdo 09/09/14 (2014) por el que estableció el plan de estudios del Servicio nacional de bachillerato en línea, “Prepa en

línea-SEP”. Esta resolución llegó como parte del Plan nacional de desarrollo, del que se generó un Programa sectorial de educación para el periodo 2013-2018, y el cual “determina que se deberán impulsar nuevos modelos de educación abierta y a distancia, y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos” (2014, p. 1).

La modalidad virtual en la que se basa el servicio en línea quedó establecida en el Acuerdo secretarial 445 de la SEP en 2008. En dicho documento se decreta que en esta opción educativa “no existen necesariamente coincidencias espaciales y/o temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece”, por lo que los estudiantes “deben ajustarse a un calendario fijo con un horario flexible” (Acuerdo 445, 2008, p. 5). La temporalidad es un factor importante cuando hablamos de educación a distancia, porque la comunicación es asincrónica, el emisor y el receptor de la información están, además, alejados uno del otro. Por esta razón el programa plantea al estudiante como responsable de su propio aprendizaje.

La Prepa en línea depende de la SEP, desde la gestión de la plataforma, el programa y plan educativos, hasta la evaluación y certificación de los estudiantes. Su modelo educativo se asienta en el Marco curricular común, derivado de la RIEMS. Es un servicio gratuito, presente en las 32 entidades federativas y 1,569 municipios (GobMx, 2018). Se dirige a personas que hayan acreditado el nivel secundaria, y se propone “formar estudiantes en el tipo medio superior con un modelo educativo innovador, flexible, gratuito y basado en competencias, mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación” (Acuerdo 090914, 2014, p. 1). Centrado en el estudiante a partir del paradigma constructivista, cuenta con un programa de 23 módulos, cada uno interdisciplinario, que tienen como meta el desarrollo de competencias genéricas y profesionales (Acuerdo 090914, 2014).



Figura 1: Módulos Prepa en línea.
(Servicio nacional de bachillerato en línea- Mapa curricular, 2018)

De acuerdo con Tuirán *et al* (2016), las características de los estudiantes activos en la matrícula de Prepa en línea, fueron las siguientes en noviembre de 2015: de 50,009 estudiantes, 41.2% eran varones y 58.8% mujeres. Respecto a la edad, 12% estaba en el rango de 14 a 18 años, 34% se encontraba entre los 19 y 23 años, mientras que 54% estaban entre los 29 y más años (p. 23). Como se puede observar se trata de una matrícula que en su mayoría presenta sobre edad para cursar el nivel medio superior, tal lo demuestra el 39.4%

de estudiantes con estado civil “casado”, y el 67% que se encontraban en situación laboral cuando cursaron el programa. De cincuenta mil nueve estudiantes, 95.4% provenía, en 2015, de una secundaria pública. De ese mismo total, 91.8% contaban con equipo de cómputo, y 97.2% con acceso a internet.

Los principales grupos de población que atiende el servicio de bachillerato en línea son básicamente cuatro:

1) jóvenes de 14 a 18 años; 2) jóvenes de 19 a 28 años; 3) adultos de 29 a 39 años; y 4) adultos de 40 años o mayores. Más de la mitad de quienes se interesan en ingresar a Prepa en Línea–SEP pertenecen a los dos primeros grupos, es decir, se trata de jóvenes (Tuirán *et al*, 2016, p. 23).

Durante el periodo de septiembre 2017 a junio 2018 la matrícula activa llegó a los 118,984 estudiantes. Según datos del sexto informe de gobierno, en 2018 la matrícula aumentó a 120,120 estudiantes activos, de los que declararon tener alguna discapacidad el 3.6% (GobMx, 2018). De las primeras seis generaciones egresaron 19,243 estudiantes, de los cuales el 62% son mujeres, y de ellas el 26% tenían entre 14 y 29 años de edad (GobMx, 2018). Al primer semestre de 2018 la Prepa en línea emitió 20,367 certificados electrónicos. De 2014 a 2017, registra el mismo informe, aumentó en un 290.1% la matrícula atendida (GobMx, 2018).

El modelo educativo cuenta con tutores y facilitadores, además de supervisores de aseguramiento de calidad (SAC) para apoyar y orientar a los estudiantes de Prepa en línea. Las áreas de intervención tutorial abarcan cinco dimensiones con las que se pretende promover la permanencia y la eficiencia terminal: socioemocional, psicopedagógica, orientación educativa, tecnológica, administrativa y de vinculación (PEL, 2018). Cada tutor se encarga de atender aproximadamente a 280 alumnos, mientras que cada grupo cuenta con 70 estudiantes y un facilitador que cambia cada módulo. Los facilitadores son responsables de dar instrucción y evaluar. Las dimensiones de su labor se dividen en cuatro: dominio disciplinar, planeación didáctica, evaluación y estrategias pedagógicas (PEL, s/f). En agosto de 2015 la planta docente de la Prepa en línea contaba con 1269 facilitadores y 183 tutores habilitados (SEMS, 2015). Los SAC, en tercer lugar, son profesionales con experiencia en educación en línea, manejo de TIC y aplicación de

sistemas de calidad educativa (PEL-SAC, s/f). Sus funciones abarcan la canalización de peticiones y quejas de la comunidad, coordinación, seguimiento y retroalimentación del desempeño de tutores y facilitadores.

Recupero a continuación las competencias docentes del Acuerdo 447 (2008) que establece los parámetros e indicadores del perfil profesional de la EMS, las cuales indican que el docente:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

La plataforma sobre la que opera el servicio nacional de bachillerato en línea fue desarrollada, y es mantenida, por el Centro de investigación y estudios avanzados (CINVESTAV) del IPN (Jornada, 2017). A través de ésta los estudiantes tienen acceso al campus virtual, donde establecen contacto con la “Comunidad de aprendizaje” compuesta por tutores, facilitadores, SAC y compañeros de grupo. Todo participante cuenta con un

perfil propio dentro del campus, por medio del cual ingresan a los módulos que contienen los recursos necesarios para realizar las actividades académicas.

Antes de iniciar el módulo uno, los estudiantes deben cursar un módulo propedéutico sobre el uso y reglas del sistema en línea. A partir de éste, cada módulo tiene una duración de cuatro semanas, de las cuales, en las primeras tres se abordan las unidades de contenido disciplinar, y la última es llamada “semana de integración”, en la que se realiza un proyecto que integre los conocimientos adquiridos en las unidades del módulo. Existe, asimismo, un “periodo de recuperación” que contempla una quinta semana, y puede llegar hasta las dos primeras semanas del siguiente módulo, para que los estudiantes que obtuvieron bajos puntajes puedan mejorar su evaluación. Y si este no fuese el caso, los estudiantes pueden consultar el “contenido extenso” o descansar la semana entre módulos.

El desempeño de los estudiantes es evaluado por unidad, basado en los productos de sus actividades, a través de rúbricas que “incorporan las competencias del Marco curricular común y valoran los criterios cognitivo (saber), actitudinal (saber ser), comunicativo (saber hacer), colaborativo (saber convivir) y pensamiento crítico (aprender a aprender)” (Acuerdo 090914, 2014, p. 3). Las rúbricas son escalas que guían la evaluación y establecen niveles de dominio respecto al proceso de aprendizaje. Cada criterio se divide, a su vez, en seis niveles: no evaluable, requiere apoyo, aprendiz, aceptable, capacitado y experto. Tanto los criterios, como sus niveles, consideran especificaciones sobre el contenido propio de los módulos para puntuar las actividades. En la siguiente tabla se podrán observar dichos criterios, los niveles y sus puntajes correspondientes:

Criterios de desempeño	Experto	Capacitado	Aceptable	Aprendiz	Requiere apoyo	No evaluable
Cognitivo	40	36	32	28	24	0
Actitudinal	20	18	16	14	12	0
Comunicativo	20	18	16	14	12	0
Pensamiento crítico	20	18	16	14	12	0
Total	100	90	80	70	60	0

Tabla 1. Rúbrica Prepa en línea.
Elaboración propia a partir de la plataforma.

Finalmente, la suma de puntos se basa en el nivel alcanzado por los estudiantes en cada criterio. Así, por ejemplo, es posible evaluar en el criterio cognitivo con un nivel aceptable, mientras que en actitudinal se tiene nivel experto, comunicativo de aprendiz y pensamiento crítico capacitado, que darían un total de 84 puntos en la evaluación final. Este método de evaluación permite a los facilitadores brindar retroalimentación precisa a los estudiantes sobre su desempeño en los criterios, indicándoles también sus áreas de oportunidad.

2.4 La institución del estudio de caso: Pedagogía aplicada al desarrollo humano integral S.C.

El Programa de autodesarrollo humano integral del adolescente (PADHIA) forma parte de la organización de la sociedad civil formada en 1989, cuyas siglas son las mismas, pero significan Pedagogía aplicada al desarrollo humano integral (PADHIA S.C.). Su historia inicia nueve años antes, en 1980, cuando el educador Javier de la Peza abrió un establecimiento de asesoría pedagógica llamado Desarrollo educativo y capacitación (DEYCA), que ofrecía nuevas perspectivas de servicio pedagógico a instituciones privadas de educación (Cáceres, 2009).

La experiencia del profesor Javier, narra María Ángela Cáceres, “lo había enfrentado a una problemática particular que con frecuencia se repetía: existían jóvenes a los cuales no les resultaba enteramente funcional el sistema escolarizado por diversas causas...” (2009, p. 9). Este planteamiento continuaría en el discurso de la organización, que en su sitio web manifiesta “Proporcionar a jóvenes adolescentes que por diversas circunstancias no encuentran en el sistema escolarizado tradicional las condiciones para mejorar su desempeño y aprovechamiento” (PADHIA.mx, 2018). Con el propósito de brindar respuesta a esta población, en DEYCA se inició el programa PADHIA en septiembre de 1982 con un grupo de diez estudiantes, que buscaba el fortalecimiento emocional de los adolescentes para que pudieran convertirse en responsables de su propio desarrollo integral (Cáceres, 2009).

Al constituirse como “sociedad civil”, la empresa contaba con cinco socios que centraron las operaciones de la organización en ofrecer “servicios educativos, los cuales a

su vez se ramificaron en especialidades bien determinadas, según la necesidad del mercado” (Cáceres, 2009, p. 25). A través del tiempo PADHIA S.C. ha creado distintos proyectos que tienen como finalidad apoyar a las personas en su proceso de aprendizaje. Para 2009 Cáceres registraba como vigentes los siguientes (p. 18):

- A) Programa de Autodesarrollo Humano Integral del Adolescente “PADHIA”
- B) Círculos Interactivos de Mejoramiento Académico “CIMA”
- C) Actualización Humana para adultos “ACTHUA”
- D) Clínica. Psicoterapia y Evaluación psico-cognitiva
- E) Formación Profesional Docente
- F) Capacitación Empresarial

Actualmente en 2019, además de PADHIA, la organización no hace explícitos los servicios recién expuestos en sus canales de comunicación, sin embargo brinda a los estudiantes el servicio de clínica donde pueden acudir a psicoterapia o a evaluación psico-cognitiva. Sus programas ofrecen consultoría y asesoría para detectar necesidades mediante “la planeación, la implantación de planes y programas, la supervisión y el seguimiento, la evaluación y la retroalimentación de los procesos correspondientes” (Cáceres, 2009, p.17). De igual modo, se encarga de diseñar, impartir, evaluar y dar seguimiento a las “acciones concretas de educación, capacitación y desarrollo de los recursos humanos como: cursos, seminarios, talleres, conferencias, todo tipo de sesiones de trabajo en grupo” (2009, p. 18).

Los dos conceptos que fundamentan la PADHIA S.C., y a sus proyectos educativos, son: Ser humano y educación (De la Peza, citado por Cáceres, 2009, p. 11). El primero es definido como:

...el ser más importante sobre la Tierra, origen y destino del trabajo institucional e individual. Como unidad dinámica de naturaleza biológica, psíquica, social y espiritual, que existe en lo individual, como hombre o como mujer, dignos por igual, existencialmente diferentes y complementarios.

La educación, por su parte, es concebida como un proceso intencionado, como un fenómeno sociocultural que “responde a los patrones propios del grupo humano en el que tiene lugar. Asimismo requiere un proyecto explícito acerca de lo que es y lo que se desea” (Cáceres, 2009, p. 12). Comprende, igualmente, el proceso educativo como continuo en todas las etapas de la vida, que inicia en la familia, se afianza en la institución escolar y se prolonga en la adultez con la formación permanente y la capacitación para el trabajo. Esta institución entiende al estudiante como un ser capaz de realizar valores, de lograr metas, de obtener resultados humanamente apreciables y significativos que afirmen su desarrollo integral y armónico, entonces “la educación tiene como finalidad contribuir con el logro o realización de valores en cada educando” (p. 12-13).

El trabajo educativo que propone PADHIA S.C. tiene como finalidad alcanzar el desarrollo integral, que se compone por ocho áreas o “esferas de valor” dadas en la experiencia cotidiana: intelectual, económica, afectiva, social, moral, trascendental y física (Cáceres, 2009). Esto serviría de base para instrumentar una “educación integral”, que posibilite la propuesta de actividades “destinadas a propiciar en el educando la realización integral de valores. Si se logra el desarrollo armónico de todas estas áreas puede hablarse, con razón, de un proceso integral” (p. 14).

2.4.1 PADHIA San Ángel

El programa PADHIA se desarrolla en cuatro sucursales en la Ciudad de México: Acoxta, Aeropuerto, San Ángel y Vértiz. Me centro en la filial ubicada en San Ángel, ya que es donde tuve oportunidad de participar como asesor titular de secundaria en el periodo de enero a noviembre 2018, teniendo cercanía para el trabajo de campo con docentes y estudiantes. El programa es definido como una comunidad educativa, donde se pueden concluir de forma personalizada la secundaria o la preparatoria. Su objetivo principal “es que el estudiante se convierta en su propio agente de cambio a través de sus propias capacidades y habilidades físicas, psicológicas y sociales” (PADHIA.mx, 2018). Atiende a “jóvenes con dificultades de aprendizaje como: Déficit de atención, dislexia e hiperactividad” (Chavero, 2014, p. 81).

La validación del nivel secundaria es a través del Instituto nacional para la educación de los adultos (INEA), y en la preparatoria ofrece el Plan 33 y la Prepa en línea de la SEP (2014, p. 81). Dicho programa se propone trabajar con estrategias específicas de aprendizaje para cada caso, es decir que se adapta a las características de los jóvenes estudiantes. Lo anterior se corrobora con su metodología de trabajo, que según su sitio en internet tiene un enfoque humanista centrado en la persona: “Más que pedirle al estudiante que se adapte a un sistema ya establecido, nosotros identificamos cuál es su dificultad específica y la atendemos, ya sea en el ámbito de lo emocional, lo social y/o lo académico” (PADHIA.mx, 2018).

En la comunidad educativa de PADHIA San Ángel (referida de ahora en adelante simplemente como PADHIA), fundada en septiembre de 2009, he hallado un caso de utilidad para observar la formación de un modelo híbrido. Los estudiantes llegan en busca de alternativas para cursar el bachillerato, y los asesores les apoyan a encontrar formas personalizadas de aprendizaje. A pesar de que no es uno de sus propósitos explícitos, en PADHIA se desarrolla un modelo híbrido que considera la Prepa en línea como plataforma virtual de aprendizaje, y la combina con actividades formativas presenciales. El modelo es híbrido justamente porque “combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (Bartolomé 2004, 11).

A pesar de regirse bajo los conceptos y valores descritos anteriormente, cada franquicia los retoma de manera particular para implementar el programa. La empresa no cuenta con evaluaciones o seguimiento por parte de la matriz. De manera, por ejemplo, que la sucursal Vértiz maneja horario abierto para sus estudiantes de preparatoria, mientras que en San Ángel se debe cumplir un horario de seis horas diarias obligatorias, cuatro días por semana y de cuatro horas los viernes. En el sitio padhia.mx no hay enlaces a páginas o micrositios de cada sucursal, ni vínculos a páginas de Facebook, sino que se limita a ofrecer los mapas de ubicación y números de contacto. La búsqueda de PADHIA en Facebook muestra cuatro diferentes resultados que remiten a dichas filiales. En las descripciones de las páginas de fans, cada una recupera algún fragmento de la “misión”, la “visión”, u otra información contenida en el sitio oficial. En tanto sus páginas de Facebook puedo comprobar que las sucursales trabajan por separado, porque hay diferencias en el arte, en el

contenido, en sus descripciones y en los dominios de sus correos de contacto. San ángel, cabe mencionar, es el único “perfil verificado” en la red social.

De acuerdo con Flor Wollenstein, directora de la sucursal San Ángel, el programa a su cargo se divide en cinco áreas que buscan el desarrollo humano integral: académica, social, física, emocional y espiritual (2018). La social se aborda a partir de las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares, su familia y los asesores. Mediante una asamblea semanal se practica la comunicación y participación en busca de soluciones colectivas a situaciones que afectan la comunidad. El área física considera un calentamiento diario de 30 minutos, y una hora a la semana de actividades deportivas como futbol, yoga o acondicionamiento. Lo emocional gira alrededor del refuerzo de logros académicos, y existe la posibilidad de acudir a terapia psicológica fuera del horario de clases. Lo espiritual no se refiere a un enfoque religioso, sino que se practica la reflexión, a través de la meditación, aproximadamente 40 minutos por semana. Finalmente, el área académica, como se expone arriba, toma el sistema abierto del INEA para la secundaria y el sistema de Prepa en línea-SEP para el nivel medio superior.

Asimismo considera horas de clase presencial en las materias de matemáticas, inglés, ciencias sociales y ciencias naturales. La secundaria cuenta con dos horas a la semana de clase en dichas materias. La preparatoria, por su lado, tiene una hora de matemáticas y una de ciencias sociales por semana. En apoyo al desarrollo integral se realizan talleres como impresión de camisetas, música, cocina, joyería o radio, los cuales varían cada semestre y se imparten una hora por semana. También se lleva a cabo quincenalmente un cineclub y actividades lúdicas.

PADHIA asegura que sus grupos no son mayores a doce estudiantes, así que existen dos grupos de preparatoria que están divididos según el avance de los módulos en línea. La institución admite el ingreso de estudiantes durante todo el año, ya que con el programa personalizado los jóvenes realizan actividades relacionadas a las áreas referidas, aun sin estar oficialmente registrados a la Prepa en línea o al INEA. De acuerdo con Wollenstein: “Todos los que están aquí es porque ellos decidieron estar aquí. El examen de admisión es que ellos decidan entrar” (PADHIA-FB, 2018). Las familias de los estudiantes suelen llegar por recomendación de otras escuelas que no logran cubrir las necesidades de éstos.

Para inscribirse, primero la directora y la asesora titular se reúnen con el estudiante y su familia con la intención de conocer el caso y presentar el modelo educativo del programa. Posteriormente, si están interesados, se ofrece una prueba gratuita en la que el aspirante se incorpora por tres días a la comunidad educativa. Dependiendo su decisión puede, o no, iniciar su estancia de inmediato. Los requisitos de ingreso incluyen una cuota por inscripción, la mensualidad en curso, cuadernos (que pueden ser de reuso), y en el caso de la Prepa en línea contar con equipo de cómputo para poder ingresar a la plataforma.

2.4.2 Perfil y funciones de asesores en PADHIA San Ángel

Atienden a los jóvenes cinco asesoras. Dos son titulares de preparatoria, una de ellas es pedagoga de profesión y la otra matemática. La titular de secundaria es licenciada en psicología. Dos más fungen como asesores académicos, siendo una historiadora y el otro igualmente psicólogo. Hasta mi llegada en enero de 2018 los asesores titulares solían ser exclusivamente psicólogos.

El objetivo general del puesto de titular es: “Acompañar y diseñar estrategias para promover el desarrollo integral de los estudiantes dentro de la comunidad, orientando y modelando a través de relaciones de respeto y acompañamiento cercano. Ser el vínculo entre PADHIA y miembros de la familia” (PADHIA San Ángel, 2018). Algunos de los objetivos específicos son dar seguimiento académico, emocional y social, promover una cultura de responsabilidad y autonomía, fomentar el trabajo serio y honesto, procurar la propia formación continua y participar en la gestión escolar. El perfil del asesor titular considera una escolaridad mínima de séptimo semestre de licenciatura, tener experiencia en educación, trabajo con adolescentes, trabajo social o clínica psicológica. Las competencias o habilidades esperadas para este cargo van desde la capacidad de organización y trabajo en equipo, hasta la de ser receptivos a la crítica de los miembros de la comunidad, pasando por la aptitud para mantener comunicaciones asertivas, liderazgo y control de grupo, sensibilidad ante el dolor humano y estar abierto a nuevas perspectivas (PADHIA San Ángel, 2018). Sus actividades específicas incluyen el diagnóstico, prevención y planeación de estrategias personales y grupales.

Para cumplir con sus objetivos y actividades, el asesor o asesora titular debe identificar los aspectos esenciales del desarrollo de los estudiantes de acuerdo a la etapa en que se encuentran; reconocer la influencia del entorno familiar, emocional, social y cultural en los procesos de desarrollo estudiantiles; y tener una actitud de apertura, acompañamiento y flexibilidad con las necesidades de los jóvenes. De tal modo que habrá de realizar un perfil del conjunto y de cada joven para planear acciones situadas en la realidad del grupo. Igualmente deberá realizar observaciones para evaluar el avance de los estudiantes. En este caso, el documento interno para la capacitación docente del ciclo escolar 2018-2019 indica que:

La evaluación implica una acción permanente que parte del seguimiento y control de las acciones y desarrollo de los alumnos. Debe medir y comparar los resultados obtenidos con los esperados y los actuales con los anteriores, para realizar un seguimiento y una nueva planeación para alcanzar los objetivos y las metas (PADHIA San Ángel, 2018).

Así pues, la evaluación es entendida en un sentido formativo que contribuirá al desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes, siendo una oportunidad de retroalimentación que contribuya a su aprendizaje. Además de los exámenes del INEA que evalúan el área académica disciplinar de secundaria, y la Prepa en línea que usa rúbricas, PADHIA evalúa bimestralmente las cinco áreas del desarrollo integral en una reunión con el estudiante y su familia, en la que ellos también retroalimentan el trabajo de asesoría y se proponen metas que alcanzar conjuntamente en los siguientes dos meses.

Las asesoras y asesores académicos, por su lado, tienen el objetivo general de “asesorar a los jóvenes en sus materias fomentando el aprendizaje significativo”, así como promover el desarrollo integral de la comunidad (PADHIA San Ángel, 2018). Dentro de sus objetivos específicos está el “facilitar a los jóvenes la construcción del conocimiento...”, mientras que los demás se alinean a los objetivos del asesor titular, compartiendo también el perfil deseado.

El personal docente sostiene juntas semanales, cada viernes, en las que se reúne con la directora para abordar los casos que vayan requiriendo mayor atención. Es un espacio abierto a propuestas didácticas que apoyen los objetivos del programa. Tienen una duración aproximada de dos horas en las que asesores y asesoras exponen el progreso de sus labores,

para dar continuidad y seguimiento a la personalización del aprendizaje. Tales reuniones sirven también para organizar el horario escolar, realizar planes mensuales, obtener retroalimentación de los pares, y como integración del equipo de trabajo.

Así bien, el PADHIA creado en 1982, actualmente se apoya en la plataforma virtual de educación a distancia Prepa en línea-SEP, para ofrecer a los jóvenes una opción personalizada de aprendizaje que se adapte a sus necesidades. Aunque no necesariamente los estudiantes de esta institución presentan problemas cognitivos o de conducta, este espacio educativo se ha convertido en una alternativa que les permite cursar el nivel medio superior a su propio ritmo, en una temporalidad que apenas rebasa los dos años de estudio.

Como expuse, las competencias del MCC rigen el enfoque con el que se espera que los docentes trabajen sus métodos didácticos. Éste, a su vez, coincide con objetivos de aprendizaje planteados desde el constructivismo, presente también en el paradigma mediador y en los valores que busca transmitir la Pedagogía aplicada al desarrollo humano integral.

En este capítulo, igualmente, he descrito la procedencia del Servicio nacional de bachillerato en línea y del programa de autodesarrollo humano integral del adolescente, que juntos forman un modelo educativo híbrido al combinar la tecnología de la información con asesoramiento presencial personalizado. Los apartados siguientes serán dedicados al trabajo de investigación realizado en la comunidad educativa de PADHIA San Ángel, lugar desde el cual concreto el estudio de caso. Doy paso entonces al abordaje metodológico que me permitió acercarme a los jóvenes estudiantes y a la didáctica propia de PADHIA.

Capítulo III

Ciencias sociales: la ciencia de la educación

Las metas del trabajo científico son conocer el objeto, conocer cómo se conoce dicho objeto, y el proceso de este conocimiento. Llamamos objeto a aquello que problematizamos, y en lo que enfocamos la atención para llegar a describirlo y conocerlo. La maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS), con especialización en ciencias sociales, da pie para acercarse de diferentes ángulos a la educación como objeto de estudio. El conocimiento científico sobre la educación se puede construir a través de la investigación interdisciplinaria de las ciencias sociales.

Éstas son un grupo de disciplinas, que sirven de microscopio para observar cómo funciona el comportamiento social de los sujetos, analizarlo y crear teorías al respecto. Las teorías filosóficas, históricas, antropológicas y económicas, por ejemplo, pueden ser la base de teorías sobre la educación. Es decir que, para los objetivos de esta tesis, las ciencias sociales son las ciencias de la educación. A través de ellas podemos problematizar los fenómenos educativos. Una teoría de la educación implica relacionar distintas ciencias, como la historia y la pedagogía, que son la base que requiere una teoría social de este tipo. La pedagogía es, por antonomasia, la disciplina orientada al estudio de la educación, que a su vez, se alimenta de otras ramas del área social como la psicología, la sociología, derecho, antropología, historia, filosofía, geografía, economía, entre otras. Las ciencias sociales, como cuerpo teórico, dan sustento a la investigación sobre el ámbito educativo.

Para abordar el tema de la educación se hace necesario estudiar a los sujetos que la hacen posible. Los fenómenos educativos que acontecen entre teóricos, legisladores, instituciones, administrativos, docentes y estudiantes, pueden ser problematizados como objeto de estudio de las ciencias sociales. Desde la antropología, por ejemplo, pueden partir investigaciones sobre la educación respondiendo preguntas como: “qué se enseña, a quiénes se enseña, cómo se enseña, y para qué se enseña” (Galván y Martínez, 2014, p. 21-22).

A diferencia de otras especialidades de la MADEMS, como biología o matemáticas, en ciencias sociales somos los encargados de conjuntar el conocimiento sobre el área, y

profundizar en la problematización de las bases, objetivos, valores y prácticas de la educación. Al rebasar las fronteras disciplinarias, la educación es un tema que requiere el trabajo integrado de distintos conocimientos, cuestión que abordaré al argumentar porqué esta investigación tiene carácter interdisciplinario.

Al tratar más con sujetos de estudio, que con “objetos”, es importante que el investigador social esté abierto a que cada persona, y cada grupo, tienen contextos únicos y formas singulares de responder a ellos, y por tanto, de influir en los resultados de su análisis. La investigación educativa tiene la tarea de evaluar particularidades humanas complejas, como el razonamiento y las habilidades para resolver problemas. Medir, por ejemplo, el rendimiento escolar, el nivel de inteligencia, las relaciones grupales o la capacidad lectora, requiere definir conceptos y establecer cuestiones de validez, que brindan las ciencias sociales (McMillan y Shumacher, 2005). Son éstas el instrumento por el cual podemos conceptualizar y validar objetivamente el estudio sobre los fenómenos educativos.

Desarrollar estrategias de aprendizaje y de enseñanza, que formen alumnos-científicos, capaces de manejar información, merece la visión conjunta de las ciencias sociales. Es un objetivo de esta investigación descubrir formas en que los estudiantes aprendan a desarrollar sus habilidades intelectuales, con las cuales puedan esbozar preguntas, examinar distintas fuentes de información y descubrir las interrelaciones que se dan entre los individuos, su sociedad y la naturaleza.

En este capítulo tomo las ciencias sociales como cimiento para problematizar y teorizar sobre los fenómenos educativos. Comenzaré por definir conceptos que a menudo se dan por sabidos, pero que requieren explicarse para comprender cómo los estaré utilizando en lo que resta del texto, tal es el caso de “educación” y “didáctica”.

3.1 Definición de educación

La educación es un concepto ordinario que suele darse por sabido. No obstante, para los fines de esta investigación es fundamental esclarecer dicho concepto, así hago explícito el significado que estoy dando a lo relacionado con el término *educación*.

De acuerdo con Ortiz de Barrón y Murúa Cartón (2012), el verbo educar tiene dos vertientes etimológicas. La primera, *educare*, es sinónimo de “criar, nutrir, amamantar, alimentar, guiar, conducir, orientar”. Y por otro lado está *educere*, en cuya semántica encontramos “sacar, extraer, dar a luz, hacer salir, editar, realizar el camino de dentro hacia afuera” (2012, p. 5). Podemos retomar significados de ambas, y decir que educar es orientar el camino.

La educación tradicionalmente se relaciona con características como disciplina, autoridad e instrucción. Siguiendo a Ortiz y Murúa, esta concepción proviene del significado semántico de *educare*, que llaman “modelo directivo o de intervención”. Mientras que *educere*, conecta con valores como la libertad, la autonomía, la originalidad y la creatividad, que pertenecen a un “modelo no directivo o de desarrollo”, relacionado “con el movimiento de la Escuela Nueva y posteriores corrientes pedagógicas” (2012, p. 6). Esto sirve para explicar que “educación” es un concepto amplio, en el que sin duda se da la transmisión de valores entre docentes y estudiantes.

Por medio de textos sagrados, o por imitación, modelar la conducta individual y colectiva, ha sido meta atávica de la educación. Como ejercicio político y sustento de las instituciones, o como mejora del devenir histórico, educar y educarse, implica la transmisión de los valores con los que se reproducen las sociedades. A través de la enseñanza y el aprendizaje se difunden normas bajo las que se rige el deber ser de la convivencia social.

La educación puede ser formal, no formal e informal. La primera tiene que ver con un sistema educativo eminentemente institucionalizado, que se estructura de forma jerárquica, y que está graduado cronológicamente, desde la primaria hasta la universidad. La educación no formal contempla todo el conjunto de actividades regladas de la sociedad, y su finalidad es la educación intencional, pero sus actividades no están dentro del currículo del sistema educativo. Y finalmente, la educación informal, es aquella que está dispersa en la vida cotidiana, contempla la transmisión de conocimientos, actitudes, habilidades y valores a lo largo de nuestra existencia (Ortiz y Murúa, 2012).

La educación es una práctica, una acción que puede transformar la realidad del individuo. Los fenómenos educativos son constantes en la vida diaria, dentro y fuera de las escuelas. Desde enseñar a alguien cómo cocinar, hasta aprender ortografía, la educación es una experiencia que nos humaniza.

3.2 Definición de pedagogía y didáctica

Retomando lo expuesto en páginas anteriores, la pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación. Es la encargada de configurar la reflexión teórica sobre las prácticas educativas. Su etimología griega “paidagogía” se divide en *paid* que es igual a *niño*; *ago* que significa conducción; e *ía* que quiere decir ciencia. Entonces “la pedagogía es la ciencia o tratado de la conducción del niño, el arte de educar a los niños o la ciencia que se ocupa de la educación o la enseñanza” (Ortiz y Murúa, 2012, p. 26-27).

La didáctica, por su parte, es un término comúnmente relacionado con las actividades escolares dentro, o fuera del salón de clases. En algunas ocasiones, llega incluso, a ser confundida con actividades lúdicas. Es un concepto que merece esclarecerse, ya que a lo largo de esta tesis he estado realizando un trabajo didáctico.

Derivada de la filosofía, y proveniente del latín *didacticum*, que quiere decir enseñar, se refiere específicamente a algo propio del docente. Por didáctica nos referimos a una rama de la pedagogía, encargada de la metodología que analiza los métodos de la enseñanza o el aprendizaje. Incluye el estudio y práctica de los procedimientos, formas de docencia, vínculo de los métodos con los cursos de estudio, programas y material de enseñanza. Se trata de una noción con larga transformación histórica, que influida por la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio de 1657, llega a nuestros días aludiendo al aprendizaje dirigido (González, 2014). O sea, que la didáctica será entendida también como la dirección del aprendizaje.

Por ser una rama que abarca gran diversidad de objetos de estudio, se hace necesario hacer una división del concepto, que enmarco en didáctica general y didáctica especial. Adscribiéndome a la conceptualización de Diego González, manejo que:

[La] didáctica general tiene por objeto el estudio de los principios en que se basan los métodos generales, procedimientos, formas, cursos y materiales del aprendizaje examinados desde un punto de vista general y sin referirlos a ninguna materia o disciplina determinada. La didáctica especial, en cambio, trata del estudio de esos mismos métodos, procedimientos, etc. pero aplicados a cada una de las distintas disciplinas del aprendizaje (2014, p. 46).

Entonces, la pedagogía es por excelencia la ciencia encargada de estudiar la educación, y la didáctica su metodología con la que se acerca al objeto de estudio. Tejer las redes que unen las ciencias sociales con la educación, para capturar la didáctica en las aguas de la pedagogía, es una labor que requiere integrar el conocimiento de diferentes disciplinas. A continuación explico la interdisciplina y por qué el estudio de caso tiene dicho enfoque.

3.3 La investigación interdisciplinaria para analizar un modelo híbrido

Reunir el trabajo de distintas disciplinas alrededor de un objeto de estudio es nombrado por medio de tres sufijos, que se van diferenciando en su quehacer, e incluso, sirven como etapas en la investigación que integra el conocimiento de diversas áreas.

Como primer estadio, tenemos la *multidisciplina*, que se caracteriza por ser esencialmente aditiva, y más que integrar disciplinas, las yuxtapone. Luego, en segundo lugar, la *interdisciplina* es la asimilación recíproca entre disciplinas. Para llevarla a cabo es necesario que un equipo multidisciplinario defina un problema de investigación basado en la interacción entre sus disciplinas. Por último, está la *transdisciplina*, cuyos enfoques comprenden mayores escalas y perspectivas. Promete ser una síntesis integradora que permite la coordinación interdisciplinaria para el mejoramiento epistemológico (Favela, 2010).

La interdisciplina fue impulsada sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, por medio de la educación holística y teorías como el estructuralismo. Su momento más álgido fue probablemente entre las décadas de 1960 y 1970. Luego de que la OCDE publicara los resultados de la investigación internacional sobre el concepto de interdisciplina en 1972, el término cobró relevancia en diversos países, sobre todo en lo concerniente a la educación.

En México, por ejemplo, se instauraron experiencias pedagógicas con visión interdisciplinaria en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

“Interdisciplina” es en realidad un adjetivo que caracteriza cierto tipo de investigación. Esta asimilación mutua entre disciplinas es, necesariamente, producto del trabajo de un equipo multidisciplinario. Considero la presente tesis una investigación interdisciplinaria, y no sólo un producto de la “interdisciplina”, porque a lo largo de la maestría conté en las aulas con un equipo multidisciplinario que me apoyó a problematizar el objeto de estudio, el cual, requería “la colaboración de varias disciplinas por tratarse de un sistema complejo cuyo conocimiento y comprensión trasciende las fronteras disciplinarias” (Favela, 2010, p. 52).

El trabajo colaborativo en las sesiones de seminarios, orientados a analizar los proyectos presentados por cada estudiante de MADEMS Ciencias Sociales, me permitió definir el problema de investigación expuesto, y obtener retroalimentación conforme hacía descubrimientos. Así, docentes, compañeras y compañeros colaboramos a crear una asimilación entre disciplinas. Desde la historia y la sociología anduvimos por los caminos de la pedagogía. Hicimos algunas paradas en la psicología, la economía y la arqueología, mientras filosofamos en torno a los significados. Esta investigación, por tanto, no es una suma de aportes científicos de diferentes disciplinas, sino que integra el conocimiento en un diálogo, que consiste en *crear un objeto nuevo* que no pertenece a ninguna disciplina.

Al trabajar bajo el signo de lo interdisciplinario debemos plantearlo como un saber específico y no como una ciencia auxiliar general, su especificidad se da precisamente en el saber de lo nuevo (Martínez, 2004). De forma que para comprender el aprendizaje híbrido requiero establecer una integración dialógica para producir algo nuevo, que aporte al conocimiento de las ciencias sociales.

Finalmente, la investigación interdisciplinaria demanda hacer un cálculo de responsabilidades sociales, puesto que sus resultados no son absolutamente previsibles. Practicar la interdisciplina implica ensayar los efectos que tendrá sobre las maneras habituales de producir significados.

3.4 Discurso sobre el método

Durante la educación básica aprendemos el método científico como si fuera uno solo, que parte de la observación, va a la hipótesis, experimenta y concluye en los resultados. Sin embargo, para aprehender el caos de la realidad a través de las ciencias sociales requerimos mezclar valores y conceptos, pensamientos y experiencias, definiciones y acciones.

Los métodos de investigación, de acuerdo con Aguilera Hintelholher (2013), son un recurso que sirve para producir conocimiento, son “herramientas que posibilitan indagar, esclarecer y categorizar segmentos de la realidad que se han definido como problemas” (2013, p. 86). El ordenamiento procedimental caracteriza a cualquier método de investigación, que orienta “la agudeza de la mente para descubrir y explicar una verdad” (p. 86). Siguiendo a la profesora Aguilera, la aplicación de un método depende del sujeto cognoscente “el cual con su libertad valorativa elige el objeto de estudio a investigar, selecciona el sistema de conceptos a trabajar y estructura el modo en que habrá de llevar a cabo la investigación” (p. 86).

Este planteamiento abre un sinfín de posibilidades, porque depende entonces de cada investigador en qué se fija, desde dónde lo observa, lo que usará para analizarlo e inclusive cómo interpretarlo. Al respecto, Morin, Roger y Domingo (2003) dirían que el método “Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante” (p. 17). Con el lente del pensamiento complejo puesto, concuerdo totalmente con los autores en que soy un sujeto viviente, no abstracto, “capaz de aprender, inventar y crear <<en>> y <<durante>> el caminar” (p. 18). El método se desarrolla durante su búsqueda, para probablemente formularlo al final del recorrido:

...todo método encierra para el hombre la antiquísima experiencia del viaje. Se vuelve, nos enseña la sabiduría que se desprende de los mitos, las tradiciones y las religiones, pero se regresa cambiado, el que regresa es otro. Aprendizaje: transfiguración. Si el camino es una trayectoria en espiral, el método ahora consciente de sí descubre y nos descubre distintos. Un regreso al comienzo de la travesía es precisamente, al mismo tiempo, la evidencia de la lejanía del comienzo. (2003, p. 23)

De tal manera que en mi método retomo el aprendizaje híbrido, el paradigma mediador, el constructivismo y la interdisciplina de las ciencias sociales para avanzar por un camino intransitado donde cruzo líneas de investigación.

Cada problema, cada objeto de estudio y cada sujeto que haga ciencia determinará variaciones en los métodos y reflexionará su metodología. Por tanto no hay una sola forma de hacer ciencia. De acuerdo con las propuestas epistemológicas de Bachelard:

...no existe el método científico como método único, exclusivo, absoluto; existen los métodos científicos que responden a los diversos objetos de estudio. Puede haber un método que presente generalidades adecuadas para cualquier objeto, pero si no se adecua a un objeto particular su validez y rigurosidad se pierden (Gutiérrez, 1986, p. 94).

3.5 Oscilaciones metodológicas

Respecto a la metodología, como bien indica el sufijo “logia”, me refiero al estudio del método, lo cual “implica el análisis de la lógica que lo sustenta, el sentido de su efectividad, la cobertura de su eficacia, la fortaleza de sus planteamientos y la coherencia para producir conocimiento relevante” (Aguilera, 2013, p. 89). Es parte del trabajo metodológico desarrollar planteamientos filosóficos para revisar los fundamentos del método, para estructurar los elementos que lo definen “como herramientas confiables y acreditadas para llevar a cabo el trabajo de investigación” (p. 90).

Si el método es el viaje, la metodología es el sentido que le doy. Conceptualizar es un ejercicio por el cual me explico a mí mismo, y me explico aquellos objetos externos ya sean abstractos o concretos. Pestalozzi decía que así como “el ojo quiere ver, el oído quiere oír, el pie quiere andar y la mano quiere coger, del mismo modo el corazón quiere creer y amar. La mente quiere pensar” (Pestalozzi, 2003, p. 57).

El viajero que regresa a su punto de partida, se dice, ya no es el mismo. A eso que me transforma le llamo aprendizaje. Es la reflexión que hago sobre mis experiencias. Pero a veces más que aprender, *aprehendemos*, nos apropiamos de lo que otros nos han enseñado. Del mismo maestro suizo heredo la idea de la educación elemental, que en sus palabras es:

...el resultado de los esfuerzos del género humano para ofrecer, al proceso de la naturaleza en el desarrollo y configuración de nuestras disposiciones y facultades, aquella ayuda [*Handbietung*, ofrecer la mano] que pueden prestarle el amor ilustrado, el entendimiento formado y el sentido de arte del género humano (2003, p. 58).

Esa idea se ha mantenido vigente, si bien no explícitamente, sí en los objetivos y el contenido en posturas a las que me adscribo como el constructivismo y la mediación expuestas en el capítulo primero. Para Pestalozzi el proceso educativo comienza en la cuna, desde que los niños comienzan a despertar su intuición a través de los sentidos. Aprender a hablar, siguiendo al pedagogo de Yverdón, sería un proceso mediado. Él se fija primordialmente en la figura de la madre, quien para enseñar rápidamente a su hijo recomienda usar los sonidos como estímulo. Sea quien fuere la persona que enseñe a hablar, ya diría Pestalozzi:

...debe con viveza maternal hacer llegar a sus oídos unos sonidos lingüísticos de un modo ya fuerte, ya flojito, ya cantando, ya riendo, etc., con continuas variaciones y de forma tal que el niño llegue a sentir el placer de ir imitando sus sonidos (2003, p. 66).

No son sólo sonidos los que se transmiten, también significados. Jerome Bruner, agregaría que “el significado depende no sólo de un signo y de su referente, sino también de un *interpretante*: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente” (Bruner, 2006, p. 76-77). Pensamos en palabras, muchas veces en sus sonidos, o alguna otra de sus formas simbólicas. Ahí radica la importancia del lenguaje que nos permite dar sentido a los pensamientos y expresar lo que sea que sintamos. Aprender implica alcanzar un nivel en el que aun yo mismo pueda fungir como mi propio mediador, porque interpreto y discierno consciente de mis pensamientos, conocimientos y creencias.

Pestalozzi, por ejemplo, desarrolló variedad de métodos para enseñar a componer, descomponer y comparar desde los sentidos corporales y la intuición. Su idea de la educación elemental es una metodología cuyo ejercicio lógico puede llevar a la formación de ideas abstractas, a la capacidad de pensar y juzgar.

Apropiarnos del lenguaje sería, según la reflexión pestalozziana, un proceso de la naturaleza que ayuda a desarrollar la capacidad del pensamiento humano, que es lo que nos diferencia de los animales. Y ese proceso es posible gracias a que:

...presupone por un lado el ofrecimiento de un amor ilustrativo, cuyo germen limitado por lo sensible, se halla instintivamente en el sentido de nuestra naturaleza propio de un padre, de una madre, de un hermano y de una hermana; y, por otro lado, presupone el empleo ilustrativo del arte que la humanidad ha adquirido por sus experiencias a través de los siglos (Pestalozzi, 2003, p. 58).

En la metodología que inventó Pestalozzi el término “arte” no lo usa en el sentido de las bellas artes. Para explicar el término su traductor al castellano apunta que debe ser entendido como:

...algo que se opone a la «naturaleza», en cuanto que ésta es lo que ya nos viene dado y se hace por sí solo, según lo que es, mientras que – por el contrario – «arte» es lo que hace el hombre por su intervención intencionada con su habilidad y su aplicación (2003, p. 44).

Así que para existir, invocando el espíritu cartesiano, alguien debe enseñarme un lenguaje para pensar. Pensar en cómo he llegado a pensar lo que pienso, sería pues una aplicación de este arte humano, que aprendemos gracias a la intervención intencionada de otras personas que también tienen sus propias formas de crear significados.

La formación profesional docente de la MADEMS Ciencias sociales incluyó sobre todo reflexión didáctica. Tan sólo por mencionar un ejemplo, en la clase de Diseño y elaboración de material didáctico el profesor Melchor López nos enseñó la lógica de sus métodos basada en pensadores como George Simmel y Paul Ricoeur para la observación, significación e interpretación de los textos de los estudiantes, entendidos éstos como todo aquello que se puede leer, desde el rostro hasta los escritos.

El pensamiento ha evolucionado a través del tiempo, mas paradójicamente, incluso en nuestra inaccesible singularidad, lo que creemos impenetrable y privado, anota George Steiner, “es también un lugar común mil millones de veces” (2009, p. 30). Siguiendo a este autor nuestros pensamientos son un universal humano: “Las palabras, las frases que

utilizamos para comunicar nuestro pensamiento, ya interior ya exteriormente, tienen una vigencia común” (p. 31).

Ya lo ideaba Vygotski, la obra creadora “constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes” (citado por Campos, 2004, p. 78). Así funcionan la ciencia, el arte y la tecnología. Gracias a los aportes del pasado podemos ir construyendo el conocimiento de la humanidad. Tal como en la cocina se toman componentes distintos para formar un nuevo platillo, al hacer ciencia debemos haber “degustado” previamente el conocimiento que ya existe en torno al tema que nos interesa. Venir a formular la lucha de clases en el siglo XXI sería como querer inventar la pizza, y para eso se necesitaría crear un nuevo universo (el cual, por cierto, también partiría de materiales ya dados).

Y aun cuando están formulados los argumentos científicos, el sujeto debe estar consciente de que sus conclusiones no dejarán su carácter de hipótesis, pues en la posteridad ese conocimiento se verá superado por nuevas investigaciones. La ciencia es siempre un proceso inacabado. Al respecto Felipe López Veneroni (2015) dice que este “principio de indeterminación está ligado a la afortunada imposibilidad de llegar a resultados absolutos o definitivos, sea en el conocimiento de la naturaleza, sea en el conocimiento de los fenómenos sociales” (p. 84). López Veneroni llama de afortunada a esta imposibilidad porque es precisamente esa condición inconclusa lo que promueve el conocimiento.

Definitivamente, como subrayaba Pestalozzi, «la vida forma». Para crear una metodología pedagógica he reflexionado en los métodos con los que aprendí a pensar, y en cómo los aplico en la vida. Escudriñar en cómo me enseñaron a aprender, al tiempo que descubría literatura sobre la educación, me sirvió para conectar teorías, técnicas y prácticas que me revelaron algunos trucos que había visto realizar a los maestros, y otros nuevos que aún quedan por poner en acción.

Al final, mi trabajo metodológico como docente investigador consistió, primero en observar y recopilar información, para lo cual utilicé el método de la observación participante. Luego, para problematizar o conceptualizar el objeto de estudio, puse en

práctica los mapas conceptuales; método que aprendí en didáctica de las Ciencias sociales (Arellano y Santoyo, 2009). En este proceso rastree las teorías a través de las que podría explicar el fenómeno educativo que observaba. Al relacionar sus conceptos para definir el objeto de estudio, descubrí datos sobre mis propias ideas del tema, las cuales hicieron surgir preguntas como estas: ¿Qué tiene que ver lo que hacemos en PADHIA con el proceso de aprendizaje? ¿Cómo yo personalizo mi educación? ¿Podemos enseñar a personalizar la educación? Se me hizo evidente entonces que trabajar en el programa de autodesarrollo influía también en mi aprendizaje.

Si bien la observación participante funciona para reconocer el campo y producir datos, y los mapas conceptuales para problematizar, una segunda etapa de la investigación fue de análisis e interpretación. Se trató de un análisis cualitativo de los estudiantes en PADHIA y las formas de trabajo de sus asesores, a través de lo registrado en entrevistas¹ grupales e individuales, cuestionarios, notas de campo, actividades de los módulos de Prepa en línea, material didáctico y grabaciones de clases (Taylor y Bodgan, 1990; Ricoeur, 2006; Mishler, 1979 y 1986; Arfuch, 1995).

Como tercera y última etapa de la investigación está la que llamo síntesis del análisis, que tiene que ver con la autonomía del aprendizaje y los objetivos de las normas educativas tanto teóricas como institucionales. Si algo predicen los discursos educativos abordados en los capítulos anteriores, es que el servicio docente debe enfocarse al desarrollo de las capacidades humanas que lleven a los jóvenes estudiantes a saber ser protagonistas del aprendizaje en sus vidas. Por último, retomo nuevamente palabras del maestro Pestalozzi, quien dejó dicho que: "... constituye ya una facultad autónoma de la capacidad intelectual el elevarse por encima de los límites de las impresiones intuitivas y avanzar libremente de un modo creativo en la educación de sí mismo" (2003, p. 141).

Por tanto, considero que todo el texto que he expuesto hasta el momento es producto de los métodos que usé, técnicas de investigación, de aprendizaje y de enseñanza que me fui apropiando en el camino, y de la metodología que es el pensar las relaciones que tienen los objetos y los sujetos entre sí para explicar lo observado a través de los instrumentos

¹ En los apéndices se puede hallar un cuadro con el recuento del registro de grabaciones.

científicos. Finalmente represento estas “etapas” metodológicas en el siguiente esquema, para después cavilar sobre los métodos que las conforman.



3.6 Elaboración del objeto de estudio

Desde el primer semestre en la maestría comencé a buscar instituciones escolares dónde realizar la práctica docente que demanda el programa de la MADEMS del segundo al cuarto semestre. Por cada uno deben cumplirse ocho horas frente a grupo, supervisadas por algún docente de la escuela que cada quien elija para practicar. Había compañeras y compañeros que ocupaban ya un puesto de trabajo docente, otros, como fue mi caso, recién adoptábamos la profesión.

Entre los compañeros maestrantes y profesores fui sabiendo que la manera de conseguir espacio para las prácticas era básicamente ir al plantel de nuestro interés, buscar hablar con alguien que impartiera clases de ciencias sociales, comentarle sobre el proyecto de investigación, y conseguir que accediera a “prestarnos” el grupo.

Se recomienda que la práctica docente esté relacionada con el trabajo de grado. Así desde el inicio hay oportunidad de enfocar la experiencia de maestría en torno al tema que vamos a analizar. Al final del primer semestre presenté mi proyecto en el coloquio coordinado por la MADEMS. Gestaba la idea de que la tecnología, además de incorporar máquinas en las escuelas, se relaciona también con técnicas psicológicas y pedagógicas para formar recursos humanos.

Cuando ingresé al posgrado trabajaba un proyecto que tuvo como temática la tecnología educativa. La idea era diseñar un plan de enseñanza para el taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental del CCH, basado en la problematización sobre el concepto mismo de tecnología, sus implicaciones y aplicaciones en la educación.

El tema resultó de mi interés debido a las experiencias profesionales que tuve en agencias de comunicación digital. Observé que el mercado laboral exigía preparación en el uso de herramientas informáticas, desde saber cómo trabajar hojas de cálculo y usar el correo electrónico, hasta saber discernir información en redes sociales. Con el empleo de estas tecnologías en el nivel medio superior puede mejorarse el aprovechamiento de tales recursos y propiciar la reflexión sobre sus potencialidades y riesgos.

Los medios digitales, conjeturé, pueden utilizarse como fuentes de información que deben ser abordadas, ya que la juventud “siempre conectada” requiere métodos de organización y análisis de la información. Los jóvenes de bachillerato actualmente navegan en internet sin conocer cómo o por qué funcionan los servicios digitales a los que acceden. Las plataformas digitales son producto de fenómenos históricos, políticos y económicos. Analizar el contenido de internet, y la manera en que se producen estos fenómenos a través de plataformas digitales de uso cotidiano, es necesario para introducir al alumnado a los métodos de la investigación documental. Encaminar la formación de los métodos propios de investigación requiere acercar a los estudiantes a temas que sean de su interés, utilizando herramientas informáticas.

La plataforma virtual de la Prepa en línea es la rama tecnológica fundamental del modelo híbrido de este caso, pero hablar de tecnología en la investigación educativa tiene

dos vertientes: “tecnología de la enseñanza” y “tecnología educativa, educacional o de la educación”. Ambos conceptos tienden a encontrarse como sinónimos. Sin embargo, la primera se refiere a instrumentos para el aprendizaje. La tecnología de la enseñanza:

...va más allá de la consideración de cualquier medio o dispositivo especial. [...] Es una manera sistemática de diseñar, llevar a la práctica y evaluar el proceso total del aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos, basada sobre la investigación acerca del aprendizaje y comunicación humanos y mediante el empleo de una combinación de recursos humanos y no humanos para lograr una enseñanza más eficaz (Armsey *et al*, 1975, p. 15).

La relación que se da con los medios de comunicación es propia de la tecnología educacional, o educativa. La definición que da Cabero (2001), en su libro sobre la utilización de medios en la enseñanza, es un ejemplo de lo vasto que puede llegar este segundo término, al describirlo como: “... un proceso complejo e integrado, que implica a personas, procedimientos, ideas, recursos y organizaciones, para el análisis de problemas y para diseñar, aplicar, evaluar y administrar soluciones a los problemas implícitos en todos los aspectos del aprendizaje humano” (2001, p. 78).

Apliquemos un filtro a la tecnología, y mirémosla como la ciencia de la técnica. Para los griegos clásicos, describe María Jesús Gallego, la *técnica* significó “una capacidad originada a partir de la experiencia, pero que no se reducía a la misma. De ahí que pasara de ser entendida como un determinado procedimiento a ser considerada como el conocimiento del procedimiento que hay que aplicar [...]” (1997, p. 20). Las raíces etimológicas, dice la misma autora, llevan a concebir la tecnología como un “SABER + HACER”. Es decir, que no hay acción sin conocimiento, en tecnología: “no existe práctica sin teoría” (1997, p. 23).

Al ensayar este proyecto de investigación, concluí que más que aparatos electrónicos, la tecnología aparece como algo abstracto que toma lugar en las acciones. Su manera de proceder “...busca la aplicación de lo conocido, y es éste aspecto práctico el que no debe ser confundido con los instrumentos materiales que influyen en su labor” (De la O, 1998, p. 62). La práctica educativa es resultado de la acción deliberada que tiene fundamentos intelectuales. Desde este lugar, las ciencias sociales adquieren carácter tecnológico, porque se aplican las teorías en la práctica. De acuerdo con A.J. Colom, la

finalidad de las teorías generales, producidas por los investigadores sociales, es que sirvan de base para que:

[...] sean los científicos aplicativos los que relacionen estas teorías generales con los casos concretos o singulares, con lo que se ayuda a la comprensión situacional más o menos particular y, sobre todo, a la toma de decisiones más adecuadas para modificar la realidad. De ahí se desprende el sentido tecnológico de algunas de las ciencias sociales, entre ellas la pedagogía [...] (2002, p. 36).

Por tanto, si la tecnología se basa en el conocimiento, y éste es puesto en práctica, entonces la tecnología son ideas llevadas a la acción. La pedagogía, por ejemplo, permite relacionar la teoría social de ámbito general, con la resolución de situaciones concretas. La tecnología, al sistematizar, puede responder al cómo hacer determinada acción. Si el objetivo es que los estudiantes aprendan a aprender, tomamos conocimiento de las ciencias sociales para estudiar desde dónde viene el concepto, hasta cómo son los estudiantes, su contexto y la institución con la que se relacionan.

La retroalimentación que obtuve en el primer coloquio sirvió para darme cuenta de que el problema de investigación que planteaba era amplio y requería acotarse. Todavía no tenía claro el plantel para hacer el estudio, pensaba en el CCH Sur, sin embargo descubrí que el análisis es amplio sobre este plantel en la literatura. Durante las vacaciones seguí procurando lecturas sobre tecnología y educación. La intención era crear una experiencia educativa que sirviera para practicar la lectura, la redacción y la investigación documental, utilizando tecnologías de la información y la comunicación con fines didácticos.

En diciembre de 2017 apliqué a PADHIA para el puesto Titular de secundaria. Mi objetivo fue adquirir experiencia docente. Inicié labores el 17 de enero de 2018, aún con la idea de conseguir algún grupo del CCH Sur para la tesis. Al cursar el segundo semestre en la maestría, y seguir elaborando el problema de investigación sobre tecnología, advertí que el planteamiento podía trasladarse hacia otro contexto. Preferí dejar de mirar el CCH como modelo de prueba y análisis, para enfocarme en lo que acontecía en PADHIA, que ni siquiera sabía cómo nombrar. Resultó relevante para mí aportar a los estudios sobre la Prepa en línea – SEP principalmente por sus recursos tecnológicos. Lo que hizo aún más

particular el caso fue su carácter presencial que, como se verá más adelante, sirvió para demostrar insuficiencias por parte del programa de la Secretaría de Educación Pública.

Esta vez formulé el problema de investigación con apoyo del programa CmapTools, que conocí en “Didáctica de las Ciencias Sociales”. El juego didáctico consistió en sumar dos categorías principales de tal forma que equivalieran a una tercera, bajo la fórmula básica $A+B=C$. Al embarcar en el caso, “A” representó ambos programas educativos, “B” a los estudiantes y “C” las relaciones que establecen las y los jóvenes estudiantes con esos programas educativos. Este ejercicio de mapear conceptualmente las características de A y B, con algunas de sus posibles consecuencias, me hizo proponer la voz de los estudiantes como la fuente de donde brotan dimensiones de posibilidad, que puedo confrontar con los tipos ideales planteados en los documentos de la SEP, y en la pedagogía de PADHIA.

A través de los mapas organicé también el estado de la información que fui recabando. Como parte de la misma clase de Didáctica elaboré una lista de 374 artículos que se relacionan con el tema. Así, llegué a uno sobre el Bachillerato Híbrido de la ciudad de México, mientras filtraba bajo la palabra clave “educación a distancia”. El concepto llamó mi atención, y comencé a buscar al respecto en catálogos a los que tuve acceso gracias al Centro de investigación e información digital (CIID), de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Por tratarse de un tema que implica la tecnología como parte fundamental, los acervos digitales han sido los sitios donde más hallé información. Para consultar y descargar documentos oficiales de la SEP, el sitio indicado es gob.mx, aunado al Diario oficial de la federación. Respecto a los catálogos de revistas científicas usé Redalyc, donde resaltan los artículos que abordan la educación en aspectos generales. De allí extraje 243 vínculos a textos que podrían relacionarse con lo que yo estoy trabajando. Tal cantidad proviene de más de 30 revistas que contienen pesquisas recientes sobre la tecnología en la educación, así como formas innovadoras de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la investigación educativa y la tecnología educacional en Springer recolecté 41 artículos en inglés. En Sage journals hallé 32 artículos sobre investigación de métodos y estrategias de enseñanza. Acerca de la relación de la tecnología y la cultura con los jóvenes,

de Jstor retomé principalmente tres revistas que abordan también las experiencias y la creatividad de los estudiantes. Finalmente está Latindex, que contiene artículos de América Latina, de donde tomé temas de redes digitales en la educación. Memorias, *papers* y artículos académicos están indexados en cada una de las revistas.

De todas las fuentes consultadas, la *Revista mexicana de bachillerato a distancia* es la de mayor coincidencia con mi tema. Es donde he encontrado investigaciones sobre otras experiencias a distancia, virtuales, mixtas e híbridas.

Existen estudios que tienen como propósito conocer el perfil de estudiantes y docentes de educación media superior en línea en México. Tales pesquisas consideran los ámbitos sociocultural, educativo y laboral de los sujetos para analizar sus interacciones, y ayudar a encontrar formas de enseñanza y de aprendizaje que satisfagan las necesidades de los involucrados (Hurtado, *et al*, 2017; Maldonado, 2015; Velasquez, Frías, 2017; Guerra, 2000; Carrión, *et al*, 2017). Sin embargo, la información sobre el perfil de los estudiantes de Prepa en línea, está limitado a la información oficial de la SEP, que aborda los fundamentos de la institución, y un artículo publicado por el entonces subsecretario de educación media superior (Tuirán, *et al*, 2016).

Cualificar a los estudiantes asesorados en PADHIA arrojará información que sirve para explorar las particularidades de un segmento específico de la población registrado en el sistema nacional de bachillero en línea. El Programa de autodesarrollo humano integral del adolescente proporciona el espacio adecuado para acercarme al contexto y las demandas de los jóvenes, lo cual permita el diseño de ambientes de aprendizaje.

3.7 Observación participante

Para lograr comprender el fenómeno, requiero utilizar métodos que sirven como herramientas para la obtención e interpretación de datos. Guiado por un interés en métodos alternativos de educación elegí PADHIA como lugar de práctica e investigación docente.

Para la primera etapa de esta pesquisa entré como asesor de secundaria y preparatoria a PADHIA San Ángel, y estuve de enero a noviembre de 2018. A partir de entonces adopté la observación participante como método para problematizar el objeto de

estudio. Estuve a cargo de la clase presencial de ciencias sociales en ambos niveles, una hora por semana en preparatoria y dos horas en secundaria. Durante ese tiempo observé cómo funciona la organización dentro del plantel, cómo trabajan los asesores entre ellos, con el grupo y con cada estudiante. Vale mencionar que en dicha organización educativa encontré flexibilidad para el trabajo investigativo y experimental de los medios de enseñanza.

Usé la observación participante como herramienta de producción de datos. Es un método que sirve como “<<espacio de reflexión>> desde el que se gestiona el proceso etnográfico” (Jociles, 2018, p. 123). Esta técnica sirve para observar las prácticas de los agentes educativos en situaciones ordinarias y en “escenarios naturales”. Asimismo técnicas como el diario de campo abren ese espacio de reflexión, en este caso, pedagógico. Al enfocar la investigación en el quehacer de las personas, la observación participante es adecuada porque a través de ella podemos “conocer ‘el hacer’ de los sujetos sobre los cuales se investiga” (p. 126). Igualmente es una herramienta que permitió hacerme un lugar en el campo de investigación, desde donde adquirí claves culturales que resultaron útiles para desarrollar otras técnicas que facilitaran la aproximación a los sujetos y a la información (Jociles, 2018).

Ser docente durante la construcción de esta investigación sirvió de trabajo de campo. Considero la docencia como una actividad que está constantemente en un proceso de observación participante: se requiere estar conociendo a los estudiantes, a la vez que se toman decisiones respecto al trabajo pedagógico en las aulas.

La figura del asesor no tiene cabida en los fundamentos del Servicio nacional de bachillerato en línea, sin embargo, ocupa un lugar central en la formación de los estudiantes que asisten a PADHIA. Es de notar que el bachillerato híbrido de la UNAM y la SEDU, llaman de “asesores” a quienes acuden diariamente a las instalaciones para trabajar con los estudiantes.

3.8 Etnografía Digital

La renovación de nuestro arsenal metodológico, apunta Edgar Gómez, “debería ser una cuestión en constante evolución, que tuviera como objetivo tanto repensar los objetos desde perspectivas novedosas y originales como buscar expandir nuestras preguntas y teorías” (2017, p. 80). En esa línea el investigador de la University of New South Wales, Australia, define la etnografía digital como “una forma de hacer investigación que cuestiona, incorpora y se pregunta por el rol de lo digital, tanto como objeto de investigación como instrumento para ella” (p. 81).

No es solamente una etnografía en línea, explica Gómez para diferenciarla de enfoques como la ciberetnografía, la etnografía virtual y la netnografía, de hecho desde su visión podría no ser tecno-céntrica. Para explorar este camino, el autor citado invita a entender “la etnografía como una forma de relación con el mundo, una aproximación a la investigación que echa mano de técnicas diversas, no siempre las mismas...” (p. 85).

Bajo esta orientación recopilé información de la plataforma Prepa en línea – SEP en sus foros de discusión, el perfil de los facilitadores y actividades de los módulos respondidas por estudiantes de PADHIA. Para el desarrollo de la investigación fue de utilidad un celular, con el cual registré las entrevistas, clases y juntas de asesores o con las familias de los estudiantes, y una cámara de video para registrar mi práctica docente. En el sentido amplio del término descrito, el trabajo etnográfico implicó también observar el uso que los jóvenes del caso dan a los dispositivos digitales, en qué redes sociales navegan o qué aplicaciones utilizan.

Así, consideré que emplear un cuestionario en línea elaborado en *Google Forms* era una buena forma para obtener información relevante que me hiciera tener una idea de cada joven y del grupo en general. Además la herramienta sirve para sacar gráficas y porcentajes sobre la situación socioeconómica y de consumo cultural entre los jóvenes, cuyos resultados comparto en el siguiente apartado de este capítulo.

3.9 Cuestionario en línea y perfil estudiantil en PADHIA San Ángel

Basado en la encuesta a estudiantes de bachillerato de la UNAM 2014, apliqué un cuestionario donde recuperé varias de las preguntas propuestas y trabajadas por el Seminario de investigación en juventud (SIJ), ya que en esta investigación comparto el fin de “reconstruir las condiciones de vida, subjetividades, experiencias y expectativas de los estudiantes de EMS...” (Poghliagi *et al*, 2015, p. 25).

Los objetivos del instrumento² se estructuran en cinco conceptos clave que, resumidamente, consisten en conocer las percepciones, necesidades, prácticas, valoraciones y proyectos de los jóvenes. Con esa misma finalidad tomé de los módulos que componen el cuestionario del estudiante aplicado por el SIJ (2015), los siguientes:

- Familia y hogar: 6 preguntas
- Socioeconómica: 12 preguntas
- Tiempo libre y consumo: 13 preguntas
- Experiencia escolar: 6 preguntas

Hasta octubre de 2018 el plantel de San Ángel contaba con 24 estudiantes: 18 que cursan la Prepa en línea, y seis que cursan la secundaria del INEA. Del total para el nivel medio superior, diez son mujeres y ocho varones. La mayoría de las jóvenes que asisten a PADHIA, son estudiantes registradas en el Servicio nacional de bachillerato en línea de la SEP. El 100% de los jóvenes estudiantes en dicha sucursal cuentan con, al menos, un dispositivo electrónico portátil para conectarse a Internet. La organización brinda la señal *Wi-fi* en sus aulas. Esta filial otorga descuento en el pago de la colegiatura de acuerdo a los requerimientos socioeconómicos de los estudiantes.

Este cuestionario fue respondido por 16 estudiantes de Prepa en línea en septiembre de 2018, arrojando los siguientes resultados. El 25% comparte su hogar con otros dos habitantes; otro 25% mencionó vivir junto con cuatro o cinco personas, mientras que un

² Las preguntas del cuestionario respondido por estudiantes puede consultarse en los apéndices incluidos al final.

estudiante dijo vivir con diez o más familiares. El 68.8% vive con su madre, el 56.3% también con su padre, y el 50% cohabita con hermanos o hermanas. El 75% tiene un cuarto propio dentro de casa. Ocho de 16 mencionaron que su madre trabaja, mientras que 12 marcaron “sí” en la casilla sobre si su padre trabaja.

Obtuve datos acerca del trabajo que realizan ambos progenitores, donde se hallan respuestas como: “Mi padre vende croquetas de perro. Mi madre enseña alemán...”, “Mi mamá es ama de casa”, “Trabajan en una tintorería que es de mi padre”, “Padre: arquitectura agroindustrial. Madre: seguros y bienes raíces”, “Mi padre es conductor de Uber”, “Mi madre es ama de casa y mi padre es estilista”, “Mi padre es militar y mi madre en psicología”. Cuatro contestaron que sus padres cuentan con posgrado, frente a dos madres que alcanzaron este nivel académico. Dos de sus madres sólo tienen la primaria, tres la secundaria, siete cuentan con estudios de bachillerato y seis tienen licenciatura. De los papás, dos estudiaron la primaria, dos la secundaria, cinco el bachillerato y dos más educación superior.

Respecto a la situación socioeconómica el 12.5% respondió tener dos habitaciones en total, sin contar baños ni patios. El 25% dijo tener tres habitaciones, el 31.3% cuatro habitaciones. Tres de ellos manifestaron vivir en un lugar con siete habitaciones, y dos restantes mencionaron un total de cinco y diez habitaciones. El 75% de la muestra vive en un espacio que cuenta con piso recubierto, y el 25% dijo que era de cemento. Doce estudiantes (75%) habitan una casa propia, mientras que el otro 25% se divide por igual en casa rentada y prestada. El 100% cuenta con estufa de gas o eléctrica. Tres jóvenes tienen una televisión funcionando en casa, cuatro más cuentan con dos, tres respondieron tener tres. El 25% declaró tener cinco televisiones, un estudiante más seis, y finalmente uno respondió tener siete.

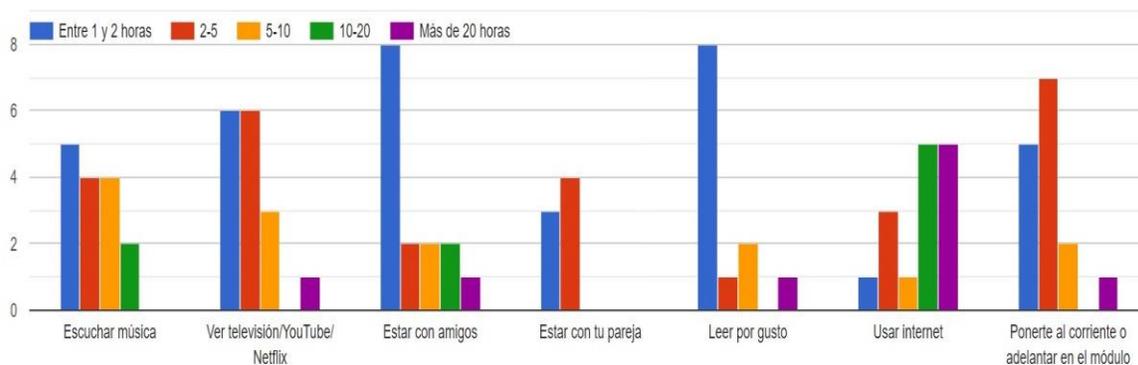
Ante la pregunta de cuántas computadoras personales tienen funcionando en casa, 25% respondió que una, otro 25% dos, otro cuarto dijo tener tres, 12.5% cuenta con cinco y el 12.5% restante declaró detentar seis. El 100% expresó tener acceso a internet en casa, 87.5% tiene además servicio de televisión por cable o *streaming*, y el 75% refiere tener consola de videojuegos. La mayoría, el 37.5%, dijo que solamente una persona aporta dinero regularmente al gasto del hogar; el 31.3% dio como respuesta dos personas; el 25%

entre tres y cuatro; finalmente un estudiante respondió que eran seis personas las que aportaban.

El ingreso mensual aproximado en el hogar de cuatro estudiantes va de los \$1,701 a los \$4,500. Uno de ellos dijo que el ingreso en su caso se encontraba entre los \$4,501 y los \$7,500. Uno más posicionó el dato entre \$7,501 y \$15,000. El 6.7% equivalente a un estudiante, contestó que entre \$15,000 y \$22,500, seguido de otro compañero que lo ubicó entre los \$22,500 a \$30,000. Tres jóvenes (20%) respondieron entre \$30,000 y \$50,000. Otro 20% pulsó la casilla “Más de \$50,000”.

En el área de tiempo libre y consumo, 15 estudiantes dijeron practicar alguna actividad física con frecuencia, entre las que se encuentran: abdominales, caminar, escalada vertical, gimnasio, futbol, danza aérea y ejercicios de resistencia. Tales actividades las realizan, según sus respuestas, por gusto, por salud, por necesidad, porque es una actividad escolar, y alguien dijo que para estabilizar sus problemas. Sobre las actividades culturales que practican con mayor frecuencia, cinco replicaron que ir al cine o ver películas. Dos indicaron que salir a fiestas, y en las demás respuestas abiertas se encuentran: visita a museos, cenas familiares, danza árabe y salir de paseo. Las razones para llevar a cabo las actividades culturales también son variadas, dentro de las que están: porque me gusta, para conocer más de la vida, por diversión, porque me entretiene, para convivir con mi familia.

Las gráficas siguientes muestran las horas que dedican los jóvenes semanalmente a las actividades abajo especificadas:



Gráfica 1. Horas y actividades del tiempo libre.

En relación al tipo de programa de televisión el más gustado fueron las series con el 68.8% de afinidad. Respecto al género musical, el pop fue una respuesta constante, junto con el reggaetón. El teléfono celular, en su mayoría con servicio de prepago, es usado generalmente por 13 estudiantes para enviar y recibir mensajes SMS o por WhatsApp. Igualmente, 11 indicaron que lo usan para ingresar a las redes sociales, escuchar música y tomar fotos o videos. De estos 13, el 46.2% destina entre \$200 y \$500 mensuales al pago del servicio.

Sobre el uso de internet entre los jóvenes estudiantes de PADHIA, obtuve 16 respuestas, cuyos resultados son mostrados a continuación:



Gráfica 2. Uso de internet.

Acerca de la experiencia escolar, 14 estudiantes tardan menos de una hora en llegar a las instalaciones, los otros dos lo hacen entre una y dos horas. Para trasladarse utilizan diversos medios, ya sea caminando, en carro, motocicleta o transporte público. De 16 estudiantes el 50% dijo contar con beca o algún apoyo económico para estudiar, del cual el 60% mencionó recibir el apoyo por parte de PADHIA. Las respuestas a esta pregunta consideraban el Programa nacional de becas de apoyo a estudiantes de educación media superior de la SEP, casilla que no fue marcada por ninguno de los jóvenes.

Debo mencionar, por último, que en este módulo del cuestionario omito los resultados sobre lo que más les gusta de PADHIA a los estudiantes, porque al compartir los datos obtenidos con el grupo, nos dimos cuenta que existía confusión acerca de la escala

que iba del 1 al 10, siendo el uno lo que menos gusta y diez lo que más, algunos calificaron su experiencia de manera inversa.

3.10 Experiencia narrativa

Decidí mostrar los resultados del cuestionario al grupo, porque me pareció un ejercicio por el cual enseñar el tipo de datos que trabajamos en las ciencias sociales, y cómo podemos interpretarlos. El hecho de que se tratara sobre ellos hizo que se identificaran individual y grupalmente al leer la información. Incluso, no faltó quien delataba su respuesta al exclamar frases como “¡Eso lo puse yo!”

El ejercicio comenzó al responder el cuestionario en clase. Aproveché que cada estudiante tuviera su computadora enfrente para abrir el enlace del cuestionario. En esa ocasión hubo un error en el *link* que transcribí, pero de inmediato comenzaron a enviar el correcto por WhatsApp. Durante la sesión surgieron preguntas sobre cómo responder algunos puntos y cómo se medirían algunos datos. Más tarde hubo quien me dijo haberse roto la cabeza recordando cuántos focos había en su casa.

Semanas después preparé las gráficas para proyectar en el pizarrón frente al grupo. Esta vez el ejercicio era para observar objetivamente la conformación social de la población estudiantil, y de paso para integrar al grupo. Sirvió igualmente para reflexionar sobre los sujetos-objetos de estudio en las ciencias sociales, partiendo de la experiencia de los mismos jóvenes estudiantes.

Hacer el cuestionario, en primer lugar me permitió conocer algunos de los gustos y hábitos del contexto familiar cultural de los y las estudiantes. Utilicé esa información para diseñar, planear y llevar al aula cuatro sesiones que fueron del origen de la música a la problematización en las ciencias sociales. En el capítulo siguiente retomo esta experiencia en particular por ser de la que hay registro de planeación y del trabajo frente al grupo. Por el momento, explicaré la relación que tiene la experiencia con la narración, porque el objetivo final de esta investigación es conocer los beneficios y limitaciones de la propuesta híbrida de aprendizaje del PADHIA, a partir de analizar las experiencias educativas de estudiantes y docentes.

Como expuse en las oscilaciones metodológicas, todo lo que he escrito hasta ahora parte de mi propia experiencia como maestrante y como docente. Hablar de experiencia en la investigación educativa es sobre todo “acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (Contreras y Pérez, 2010, p. 23). En este caso se entrecruza mi experiencia estudiantil y de investigador social, con las diversas experiencias de las y los jóvenes de PADHIA.

Si lo que buscaba al inicio de la maestría era aprender a enseñar a aprender; y aprender, como anoté antes, es pensar y reflexionar sobre las experiencias, entonces mi labor docente estudiantil implicó el ejercicio meditativo de volver a pensar y renovar los significados que tenía del hacer educativo. Comprobé que en esta profesión enseñar a aprender es también enseñar a hacer, así era el modelo del CCH donde estudié. Ya se profesaba en la UNESCO desde la década de 1990 con los cuatro pilares de la educación:

...aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio” (Delors, 1996, p. 91).

La educación, continuando con el discurso presidido por Jaques Delors, habría de ser “una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico” (1996, p. 92). Pensar, en realidad, es en sí ya algo que se hace. El *hacer* referido sería más bien algo como el concepto de “arte” de Pestalozzi. Y para pensar hay que tener lenguaje, exponía anteriormente, pero tener algo sobre lo qué pensar, diría Hannah Arendt, no es posible sin experiencia personal. Siguiendo esta idea, tomaré las palabras de José Contreras y Nuria Pérez (2010) quienes magistralmente determinan que:

Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la

experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar (2010, p. 21).

Escribir la tesis es esto, volver a pensar lo que pasó, y cómo ha transformado mi visión del mundo. Para dar cuenta de tal experiencia, utilizo la narración como medio por el cual puedo dar sentido y comunicar lo que sucedió. El oficio de enseñar, como cualquier otro arte, implica exploración introspectiva sobre la propia vida. Entiendo por qué de aprendices siempre percibimos que los maestros nos cuentan mucho de su vida, no podría ser de otra forma.

Pero es curioso cómo lo que sabemos de los demás es siempre una ficción, puesto que es aquello que nos resulta ajeno, lo que no vivimos cotidianamente y que responde a tipos de prácticas distintas a las propias. Lo decía Marc Augé en *Las formas del Olvido* (1998), que como investigadores, al observar nuestros sujetos de estudio lo hacemos como si vivieran una especie de ficción que no compartimos. Esto lo nota sobre todo en el estudio etnográfico, ya que las comunidades estudiadas responden a reglas y sintaxis totalmente ajenas a la cosmogonía del investigador. De este autor tomo el término “ficción en sentido amplio (no como ficción antónima de la verdad del relato supuestamente «verdadero» de los historiadores, sino como narración, como un guion que obedece a un cierto número de reglas formales)” (1998, p.41). Entiendo la ficción como narración, mimesis o representación de la realidad que, al no presentar los acontecimientos sino describirlos, no es la realidad misma.

Como concluyó también Jorge Volpi, “todos somos ficciones.” Declaraba el escritor mexicano: “Ficciones verdaderas de las que el ‘yo’ es nuestra mayor invención... La realidad existe, pero todo a lo que puedo tener acceso está en mi cerebro” (Río negro, 2011). Por tanto la ficción sería justamente como una forma del olvido, porque el cerebro al no mantener recuerdos fieles “adelgaza las experiencias y crea patrones más o menos reconocibles para que podamos contrastar situaciones y reaccionar en consecuencia” (2011).

Es decir que para interpretar y explicar aun mi propio ser utilizo la ficción como método para sintetizar las experiencias e interactuar con el entorno. Este proceso implica narrar la vida primero a nosotros mismos y luego a los demás. Decía Paul Ricoeur: “Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada. Y en la interpretación, la ficción desempeña un papel mediador considerable” (Ricoeur 2006, 17). Considero relevante retomar lo del papel mediador de la ficción de Paul Ricoeur porque coincide con la idea que he dicho anteriormente sobre aprender a mediar el propio aprendizaje. Y es precisamente para mí la mediación explicada arriba el fin principal de la docencia.

Continuando con el filósofo y antropólogo francés: “...es a través de las variaciones imaginativas sobre nuestro propio ego que intentamos alcanzar una comprensión narrativa de nosotros mismos...” (p. 22). El autor, indica Ricoeur, “se disfraza de narrador y lleva la máscara de sus múltiples personajes y, entre todos ellos el autor es la voz narrativa principal que cuenta la historia que leemos” (p. 21-22).

Al escribir este texto he construido un autor que da sentido a la narración que tengo de mis experiencias, donde me he *implicado* como profesor, estudiante e investigador. De esta manera he practicado formas – que me gusta pensar como artísticas – de representar lo que me pasa a través del lenguaje escrito. Este ejercicio de ordenar las palabras ha servido para mediar mi yo, o mis múltiples yo, y el entorno cultural que me rodea, para poder explicar un fenómeno social. Cuando narro mis acciones, éstas ya están articuladas en signos, escribe Ricoeur, “la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (2006, p. 18). Y la enseñanza es una acción mediada por un sinfín de símbolos, que van desde cómo me nombro, si profesor, maestro o docente, asesor o facilitador, hasta cómo nombro también a los jóvenes, ¿estudiantes, alumnos, educandos, discípulos o aprendices?

Retomando el análisis que hace Mèlich sobre “El narrador” de Walter Benjamin, dice que éste:

...toma lo que narra de la experiencia, la que él mismo ha vivido, o bien la que le han transmitido. Pero, a su vez, hay narración en el momento en que esta experiencia *vuelve a ser transmitida*. Si la experiencia no fuera comunicable, si no se transmitiera, la narración

no sería posible. Pero, advierte Benjamin, esta experiencia del narrador se torna, a su vez, en experiencia para el que escucha, para el oyente (2000, p. 132).

Es complejo, y no por menos curioso, cómo las personas cuando nos comunicamos interpretamos las palabras de los otros, de acuerdo a los referentes simbólicos que llegamos a conocer en la vida. Compartimos experiencias, y sin embargo, como dice la voz popular “nadie experimenta en cabeza ajena”. Pero el acto de leer o escuchar a alguien es ya en sí mismo una experiencia, donde lo que nos cuentan es lo que ha pasado, y se hace presente al momento de estar frente a una narración.

El tiempo es también un concepto que me interesa elaborar. Está, por un lado, el periodo que trabajé como asesor en PADHIA, que incluye el tiempo que me tomó conocer a la comunidad educativa. Por ponerle un número, pasé cerca de 1400 horas en las instalaciones de San Ángel. También existió el tiempo en que diseñé, planeé, preparé y llevé a la práctica las sesiones. Podría decir que al mismo tiempo me dediqué a las clases, lecturas, investigación y escritos de la maestría. Está el tiempo en que pienso y redacto esta tesis. Finalmente habrá un tiempo para leerla.

Diría Rius que es una linda tontería, sin embargo retomaré algo de la lindura bíblica para ejemplificar esta cuestión del tiempo. Elijo el pasaje principalmente porque coincido con sus alegorías, que me parece describen una razonable noción del tiempo. Pero sobre todo porque el tiempo apremia, y entre el acervo de información que he acumulado, en este momento no hallo la fuente de donde tomé la idea de que existe el pasado donde tuvieron lugar los acontecimientos, después el presente en que el autor narra, escribe o habla, luego el futuro de escucha o lectura que se entremezcla a la vez con el presente del receptor para dar paso a otras experiencias futuras. Haciendo presente entonces lo dicho en el Eclesiastés (libro de enseñanzas) en su capítulo tercero, versículos dos a ocho:

Todo tiene su momento oportuno; hay un tiempo para todo lo que se hace bajo el cielo: un tiempo para nacer, y un tiempo para morir; un tiempo para plantar, y un tiempo para cosechar; un tiempo para matar, y un tiempo para sanar; un tiempo para destruir, y un tiempo para construir; un tiempo para llorar, y un tiempo para reír; un tiempo para estar de luto, y un tiempo para saltar de gusto; un tiempo para esparcir piedras, y un tiempo para recogerlas; un tiempo para abrazarse, y un tiempo para despedirse; un tiempo para intentar,

y un tiempo para desistir; un tiempo para guardar, y un tiempo para desechar; un tiempo para rasgar, y un tiempo para coser; un tiempo para callar, y un tiempo para hablar; un tiempo para amar, y un tiempo para odiar; un tiempo para la guerra, y un tiempo para la paz.

La biblia ha sido transmitida por los siglos de los siglos, y continúa presente en el futuro de quien la consulta. La palabra, cuando se escribe, se vuelve un discurso que ha quedado fijado en el tiempo. Como en las fotografías capturamos un instante de la luz que entra por el obturador, al escribir tomamos momentos esparcidos en nuestra memoria que adquieren forma de palabras dando sentido a lo narrado, “impresas” para la posteridad.

Así como aparecen los acontecimientos, desaparecen, y para resolver ese problema de fijación, dice Ricoeur, inscribimos el alfabeto, el léxico y la gramática que sirven para fijar el discurso. “El sistema atemporal del lenguaje ni aparece ni desaparece, simplemente no sucede. Sólo el discurso ha de ser fijado, porque el discurso como acontecimiento desaparece” (Ricoeur, 2006, p. 39). Para mí esta es la razón de una tesis, fijar el discurso del pensamiento filosófico y científico, para que éste suceda (en el sentido de lo que pasa después) a los acontecimientos, y sirva como referente en el futuro. Tal cual ha funcionado en la estructura de mi propio texto donde retomo discursos del pasado.

Recupera el doctor Paul Ricoeur las palabras de San Agustín, que ahora transcribo para explicar la idea mediante el ejemplo de recitar un poema:

...cuando voy a recitar el poema, éste está por entero presente en mi espíritu, luego, a medida que lo recito, sus partes pasan una después de la otra del futuro hacia el pasado transitando por el presente hasta que, agotándose el futuro, todo el poema se haya vuelto pasado (2006, p. 20-21).

Siguiendo el análisis del filósofo francés, sobre el tratado del tiempo de San Agustín, hace la anotación de que el también llamado Doctor de la Gracia “...ve nacer el tiempo de la incesante disociación entre los tres aspectos del presente, la expectativa, que llama presente del futuro; la memoria, que llama presente del pasado; y la atención, que es el presente del presente” (Ricoeur, 2006, p. 20).

Tal cual como al recitar el poema, estaría mediando entre las palabras escritas del autor y mi interpretación. Al expresar ese discurso hay que sentir la emoción y encontrar la entonación adecuada para darle sentido al lenguaje poético de los símbolos. Lo que realmente fija la escritura, escribe Ricoeur, es: “lo <<dicho>> del habla, eso es, la exteriorización intencional constitutiva del binomio <<acontecimiento-sentido>>” (2006, p. 40). Es decir que al acontecer el recital poético, tendrán que ver significaciones como quién escribió el poema, a qué imágenes enlaza, frente a quién lo recito, para qué, etcétera.

El mismo filósofo que fue preso durante la invasión alemana a Francia en la Segunda guerra mundial, explica la mediación como sigue:

La mediación entre el hombre y el mundo, es lo que se llama referencialidad, la mediación entre el hombre y el hombre, es la comunicabilidad; la mediación entre el hombre y sí mismo, es la comprensión de sí. Una obra literaria implica estas tres dimensiones de referencialidad, comunicabilidad, y comprensión de sí” (Ricoeur, 2006, p. 16).

Comprendernos a nosotros mismos, anotaría Ricoeur, tiene los mismos rasgos que la comprensión de una obra literaria. “Por ello aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida” (Ricoeur 2006, p. 21). Además de saber cómo narrar la vida, hay que saber cómo actuar en ella, y considero que este conocimiento es fundamental transmitirlo en momentos coyunturales de la juventud.

La narración fue una práctica que estuvo presente en tres de los cuatro semestres de mi formación profesional en la MADEMS. Esto me llevó a la comprensión de mí como docente. También a reflexionar en detalles de la educación como la disposición del espacio escolar. Como por ejemplo, plantear la escuela en analogía con el teatro, donde hay un escenario, actores, público, diálogos y ensayos. Pero sobre todo, mi interés se enfocó en cuestiones como la expresión del rostro de los estudiantes, lo cual me permitió observar comportamientos y acercarme a conocer historias de vida.

Con lo dicho hasta el momento, la narración y las experiencias de vida son parte de una misma cosa. Al respecto registraría Paul Ricoeur, “las historias son narradas y no vividas; la vida es vivida y no narrada” (Ricoeur, 2006, p. 9). Agrega páginas más adelante

“la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella” (2006, p. 20). De aquí la importancia de los registros sobre las historias de las y los estudiantes como algo que interpretar sobre su experiencia de vida en la educación media superior.

Pestalozzi diría que es la naturaleza del potencial humano nacer con esto que Ricoeur llamó cualidad pre-narrativa de la experiencia humana: “Es gracias a ella que tenemos el derecho a hablar de la vida como una historia en estado naciente y, por lo tanto, de la vida como una actividad y una pasión en busca de relato” (Ricoeur, 2006, 18). Basta con preguntar a alguien cómo ha estado para disparar su memoria y escuchar lo que tiene por decir sobre sí. No sólo es lo que pienso, sino lo que he vivido, o sea lo que pienso de la vida, y además lo que elijo para narrar.

Al entrevistar mantuve las preguntas abiertas ante la responsabilidad de la voz del Otro, y lo importante que es para la investigación docente la escucha de lo otro. Es la idea que anota Mèlich:

*...de que la verdadera escucha implica un olvido de sí para prestar atención a lo otro, al Otro. La escucha reclama una deserción de la propia identidad y en esa <<deserción>> radica la <<fidelidad a uno mismo>>. Sólo deponiéndose de su yo, puede el yo ser verdadero yo. Ésta es una *identidad ética*. Aparece entonces el yo-responsable, un yo que no es solamente responsable de lo que ha hecho, sino de lo que no ha hecho. La fragilidad del otro me hace responsable de él (2000, p. 133).*

Así que el trabajo docente se hace para los otros. Es un ejercicio de ida y vuelta entre lo abstracto y lo concreto, lo que pienso y lo que hago, un desdoblamiento del ser que ocurre también al escuchar o leer narraciones, e imaginar ficciones desde la otredad. A pesar de profesar mis saberes, valores, conocimientos y creencias en las aulas, considero que la educación tiene un fin colectivo, el cual implica compartir las historias que conocemos o inventamos. He escuchado constantemente entre docentes comentar lo tanto que aprendemos de los estudiantes.

Es así como se construyen y transmiten las cosmovisiones, con lo que otros nos cuentan, lo que escuchamos e interpretamos para nuestra propia vida. Mitos y leyendas han sido enseñadas de boca en boca a través de las generaciones, para dar sentido a los

acontecimientos que atestigüamos en este universo. Pienso que efectivamente la educación es un acto de fe, entendida como la creencia en aquello que no se ve, pero que bien podría ser.

Para escribir sobre la teoría y el contexto histórico del caso relacioné un entramado de historias, que me llevó a un conflicto cognitivo al deconstruir los significados que tenía sobre la educación en mi vida académica, profesional y personal. Es finalmente en la práctica docente donde se conjuga lo que leo, proyecto y escribo. En el mundo de la acción es donde se encuentra todo sentido (Ricoeur, 2006). Hacía años me había preguntado cómo le hacían los maestros para conocer tanto. En mi caso ha sido una formación reflexiva y de lectura solitaria, que se completa con la acción docente dentro y fuera del aula.

¿Qué sería de un maestro sin aprendices? Son ellas y ellos también protagonistas de la historia que relato en el capítulo que sucede a este. La experiencia docente en la comunidad educativa ha sido transformadora. Tuve oportunidad de ensayar estrategias de aprendizaje diversas conmigo y los estudiantes.

Los meses que colaboré en PADHIA intervine en la vida comunitaria de diferentes formas, desde participar en las juntas de asesores ideando y diseñando opciones de enseñanza-aprendizaje, hasta en cuestiones como la mudanza del plantel a otra ubicación, o conversando con las y los jóvenes. Cada una merecería su propia narración. Para el objetivo de la tesis centro la atención en las sesiones que preparé y presenté en la materia de Práctica docente II en la MADEMS, mismas que trabajé entre septiembre y noviembre del año 2018.

Capítulo IV

La experiencia educativa en PADHIA San Ángel

Considerando entonces el proyecto sobre tecnología que trabajé durante los primeros semestres de la MADEMS, y observando el fenómeno educativo en PADHIA, decidí enfocar mis estudios en el concepto de hibridación de los medios de enseñanza y la teoría de la mediación del aprendizaje. El primero nombrado así por la unión de la plataforma virtual a distancia y el modelo presencial. El paradigma mediador, por su parte, despertó mi interés debido al trabajo de asesoría requerido para el desarrollo humano integral del adolescente. Cabe notar, igualmente, la mezcla entre el sistema estatal de educación pública con la iniciativa privada.

Continué con el método de los mapas conceptuales de la clase de Didáctica, que nos compartió el profesor José Arellano. Resolví tomar el camino de la observación participante y sus técnicas para recopilar información. También recurrí a instrumentos etnográficos, como el cuaderno de campo, las grabaciones, entrevistas y la encuesta.

Finalmente, basado en la experiencia y la narración explicadas en el capítulo previo, elaboro el siguiente relato sobre las formas de enseñar y aprender en el PADHIA donde tuve un lugar por once meses, donde asesoras y asesores están constantemente en búsqueda de alternativas educativas que apoyen la formación de jóvenes estudiantes.

La experiencia particular del caso no se encuentra aún en los textos, es algo que personas concretas vivieron. Este capítulo, por tanto, requiere modos de escritura literaria, y no académica como los primeros apartados, porque se trata de lo vivido y de dar cuenta sobre un fenómeno que implica la convivencia entre seres humanos. Asimismo, escribir una tesis al respecto es una manera de fijar acontecimientos que de otra forma se perderían en el tiempo.

4.1 El antiguo camino a Acapulco que nos llevó a Jalapa

El primer día que visité las instalaciones de PADHIA San Ángel fue para entrevistarme personalmente con la directora del plantel. Llegué veinte minutos antes de la cita, por considerar posibles contingencias en el camino. Tomé asiento en la acera de enfrente, para no mostrar impuntualidad, y terminé de leer las últimas páginas de la novela “Balas de plata” de Élmer Mendoza, mientras veía de reojo el arribo y entrada de jóvenes a la escuela.

La comunicación que había mantenido hasta ese momento con Flor Wollenstein había sido por correo electrónico, mensajes de texto SMS, y si acaso una llamada telefónica. Por la manera en que se expresaba, el timbre de su voz y por el cargo que detenta, imaginé un rostro que rondaría los 40 o 45 años de edad. Faltando un minuto para las ocho de la mañana atravesé el Antiguo camino a Acapulco para hacer sonar la chicharra metálica al toque de mi índice derecho. Adentro, desde el patio, se escuchaba el barullo juvenil. Pocos segundos después me abrió la puerta una señorita que pensé era más joven que yo, quien vestía sudadera, *leggings* deportivos de tonos rosados con morado y tenis, de cabello corto y rizado, tez blanca, ojos verdes. Le dije que iba a entrevista. Sonriendo me saludó con un beso en la mejilla y me dio la bienvenida indicándome que ella era Flor, y que ese día la comunidad saldría de paseo escolar. Sorprendido crucé el patio, ante las miradas suspicaces de jóvenes que observaban a un extraño de camisa de mezclilla entrar en su espacio, camino a la oficina de la dirección.

Flor me interrogó sobre mi formación académica, experiencia laboral y situaciones de la vida personal. Después de contarle sobre mí, ella me platicó sobre el enfoque del programa escolar que dirige, el cual presta especial atención a la formación humana de las y los jóvenes estudiantes de secundaria y preparatoria. Explicó a grandes rasgos sobre las funciones de los asesores titulares y la situación particular del grupo de secundaria donde estaría a cargo. Pensé que la entrevista sería breve considerando la inminente salida escolar. Sin prisa se le dedicó el tiempo justo para llegar a conocer nuestras visiones sobre la educación y la vida. Mientras conversábamos noté el parecido que mantenía con una amiga que hice desde el CCH, quien también se había formado en psicología. Nunca había sentido verdadera paridad en una entrevista de trabajo. Aquella primera conversación con Flor me

hizo sentir en confianza, noté que era una escuela realmente alternativa a las que conocía tradicionalmente. Debido a los ejercicios de introspección que declaré practicar, y por los estudios de maestría, me invitó a dar una clase muestra en el grupo algunos días después. No preparé una clase con temática de las ciencias sociales, sino una plática sobre mi experiencia académica y laboral, sobre lo que he aprendido a hacer con las ciencias sociales y las humanidades. Quería que la comunidad educativa que recién me abría sus puertas conociera quién soy.

En ese momento el personal docente constaba de cinco asesoras y asesores, dos titulares y tres auxiliares. Supe que el sueldo como titular era de 8,000 pesos, más un bono por puntualidad de 50 pesos al día si se llegaba entre 7:30 y 7:45 horas. Tanto el asesor titular de preparatoria, como la asesora que estaba a cargo de la secundaria, acudían de lunes a viernes. Los auxiliares se rotaban cada tercer día. Los viernes era requerida la presencia de toda la plantilla, debido a la junta semanal de asesores con la directora. Sobre el sueldo de mis colegas, solamente supe del apoyo económico de 1000 pesos mensuales que la organización daba a dos de ellos, quienes eran estudiantes de psicología en la Universidad de las Américas y realizaban sus prácticas profesionales asesorando.

Antes de ingresar a la comunidad de PADHIA San Ángel, estudiantes, asesoras y asesores, son invitadas a vivir la experiencia para probar las prácticas que propone el programa de autodesarrollo. En el caso de estudiantes se ofrecen tres días de prueba sin costo, a los cuales deben asistir en el horario escolar ordinario, de ocho de la mañana a dos de la tarde. Si desde el cuarto día han tomado la decisión de sumarse a la matrícula de esta sucursal, se les admite de inmediato, considerando una plática con padres, madres o tutores, donde se hace responsable al estudiantado sobre su autoformación, generando acuerdos y metas que son revisados por la dirección, familias, estudiantes y asesores titulares cada dos meses. La organización educativa funge como mediadora también en el proceso de registro estudiantil a la Prepa en línea y al INEA en la secundaria.

El día de la entrevista di un recorrido por las instalaciones que contaban con cuatro aulas, una de ellas dispuesta como sala para asesores, otra destinada al grupo de secundaria, y las dos restantes para estudiantes del nivel medio superior. En el salón de quienes resolvían las guías del INEA, había nueve sillas con sus respectivas mesas que son como

pequeños pizarrones blancos, trapecios fáciles de organizar y disponer en el espacio. Uno de los salones de prepa también tiene esos muebles, pero suelen acomodar la mayor parte del tiempo las mesas en forma circular. El aula más espaciosa cuenta con tres mesas rectangulares, que al principio estaban acopladas en una sola fila a lo largo, lo que me hizo pensar más tarde en un taller artesanal con las y los jóvenes alrededor trabajando.

Con la mudanza, en el nuevo espacio se individualizaron esas mesas, y frente a sus computadores parecían más una agencia digital que una escuela. De hecho supimos que ese mismo domicilio en la calle de Jalapa antes era, precisamente, usado como oficinas de una agencia del tipo. Encontramos una red de cables Ethernet que corría por las cuatro habitaciones superiores de esta casona con jardín. Mantuvo sus cuatro salones, uno para secundaria, dos para preparatoria y el más pequeño para asesorías individuales y grupo de meditación. En un salón de prepa está la biblioteca y un proyector colgado del techo. Hay contactos eléctricos a la mano en casi todas las paredes. Es requerido por la institución que cada estudiante lleve su propio medio de conexión a Internet, generalmente inalámbrica, ya sea computadora portátil, tabletas o celulares.

En las instalaciones actuales, la comunidad también cuenta con una cocina que sirve como sala de asesores y se usa para el taller culinario. También tiene unos metros cuadrados de tierra destinados como huerto y un par de oficinas al fondo del terreno utilizadas en atención terapéutica. En el jardín empastado hay un árbol al centro de aproximadamente quince metros de altura, una pared cubierta por enredaderas, otra con un mural comunitario. Hay un par de mesas largas con bancas en dos de sus lados y una banca más que fue hecha por estudiantes anteriores del plantel con tablas y tabiques durante un taller.

4.2 Horario semanal

Cuando atendí la invitación a dar una muestra de mi trabajo docente, se me indicó que podría llegar minutos antes de las ocho para ver cómo se trabajaba desde el calentamiento. Mientras acontece esta actividad es común que suene el timbre ante la llegada de estudiantes. Entre asesores ya está organizado quién guiará los ejercicios, y quién abrirá la puerta e irá pasando lista.

La tolerancia para estudiantes es de quince minutos después de las ocho. Pasado este tiempo, se anota en lista los minutos de retraso, y se pierde la libertad de salir a la calle durante el receso más largo. En caso de llegar después de las 9:00 la entrada está vetada, a menos de que los motivos que expongan estudiantes y sus familias, ante la directora y titulares, sean considerados como excepciones. La salida de estudiantes los viernes es al mediodía. Si hay minutos de retraso acumulados, deberán compensarse el último día de la semana permaneciendo ese tiempo después del horario de salida, según indica el Encuadre (PADHIA San Ángel, 2018).

No hay uniformes, más que la recomendación de usar ropa cómoda, acercándose a deportiva, por aquello del *warm up* que inicia a las ocho, y dura media hora. Es recurrente que quien lo guía use música, y está abierta la posibilidad de que estudiantes propongan canciones para hacer ejercicios y despejar la mente antes de subir a los salones. Estas actividades no son solamente físicas, por ejemplo se participa también en juegos de psicomotricidad, memoria, trabajo colaborativo y práctica de expresión corporal.

Los lunes, después del calentamiento, están considerados otros cincuenta minutos para emplearse en actividades deportivas. En estas ocasiones las y los asesores se dividen en tres grupos: uno que visita la cancha de fútbol rápido de la colonia, otro que utiliza los aparatos de gimnasio públicos; y uno más que permanece en el plantel guiando yoga o rutinas de acondicionamiento físico. Al volver hay diez minutos de receso, tiempo que es aprovechado para beber agua, enjugarse, y de ser necesario cambiar de ropa o usar desodorante.

Este primer día de la semana las asesoras titulares, que trabajan con estudiantes de Prepa en línea, les instan a revisar sus bandejas de correo electrónico, descargar la guía con las actividades de la semana, y acompañan la planeación de cada estudiante para visualizar sus metas. Una de las paredes largas del salón es un pizarrón blanco donde se ven líneas de cinta decorativa roja acomodadas en columnas y filas. La primera columna, y todas las filas debajo de ésta, indican el nombre de cada estudiante. Las otras cuatro columnas sirven para anotar datos sobre el desempeño que son los siguientes: módulo y semana que se está cursando; el porcentaje avanzado de actividad; la resolución de cuestionarios y la

participación en foros dentro del campus virtual, que reciben marcas de verificación positiva cuando se han llevado a cabo, o un círculo en caso de que aún estén por realizarse.

Nombre	Módulo/Semana	Actividad	Cuestionarios	Foro
Susana	7/2	95%	✓✓✓○	○○○○○
Antonio	3/1	50%	✓✓✓✓✓	✓✓○○○

Cuadro 1. Bitácora de trabajo escolar

En el horario escolar de PADHIA hay 150 minutos por día para trabajar las actividades de Prepa en línea. En total son doce horas y media por semana, que a final de mes suman 50. En su mayoría cada módulo, según el Plan de estudios (PEL-SEP), implicaría 40 horas con el facilitador y 80 horas independientes. Casi la mitad del tiempo que los estudiantes pasan en la casa de San Ángel se lo dedican exclusivamente a resolver los módulos del programa virtual. Como se observa en la gráfica 1 del capítulo anterior, 12 de 16 estudiantes dijeron dedicar de una a cinco horas de su tiempo libre semanal a ponerse al corriente o adelantar en el módulo. No es común que las y los estudiantes realicen actividades escolares fuera del plantel, porque existe una política de no tareas por parte de la organización educativa. Sin embargo hay ocasiones en que el tiempo dedicado a la Prepa en línea dentro de PADHIA no alcanza para terminar los módulos, y es necesario trabajar en casa.

Lunes, miércoles y viernes hay espacio de 20 minutos para práctica de meditación, cuyo objetivo “busca que los jóvenes tengan mayor consciencia de sí mismos y buscar estados de tranquilidad y paz desde ellos mismos” (PADHIA San Ángel, 2019, p. 4). El método de la estructura general propone una dinámica guiada por el asesor de entre cinco y diez minutos, en la que considere postura corporal y respiración primordialmente, para después socializar la experiencia individual que se tuvo. Para esta actividad se mezclan estudiantes de secundaria y preparatoria divididos en tres grupos.

Los martes se llevan a cabo actividades artísticas y artesanales al final del día. Ha existido el taller de impresión de camisetas, joyería, cocina vegana, bailes, música, radio y crónica. Para éstas la finalidad es desarrollar “la sensibilidad, socialización, la reflexión y expresión corporal y emocional” (PADHIA San Ángel, 2019, p. 3). A inicios del ciclo

escolar se proponen tres talleres diferentes a los cuales el estudiantado puede aspirar. En un papel escriben en orden las opciones donde más les gustaría participar, numeradas del uno al tres. Basados en esa información asesoras y asesores organizan los grupos.

El tercer día de la semana hay asamblea, donde asesores y estudiantes dialogan acerca de situaciones que consideran importante resolver o crear en la comunidad. La mesa es dirigida por estudiantes que son elegidos luego de exponer los motivos por los que quisieran ocupar los cargos de presidencia y secretaría. El objetivo de esta práctica es “desarrollar habilidades de comunicación asertiva, escucha, exposición de emociones y percepciones, propuestas de soluciones, generación de acuerdos y seguimiento de los mismos” (PADHIA San Ángel, 2019, p. 3).

Quincenalmente, los jueves, se turnan los grupos de preparatoria y el de secundaria entre actividades lúdicas y cineclub. Quienes analizarán material audiovisual toman dos horas completas al final del día, mientras quienes participan en actividad lúdica sólo ocupan la última “hora” de 50 minutos.

Los viernes, finalmente, de 8:30 a 11:40 es el tiempo asignado para que estudiantes de Prepa en línea concluyan las actividades del módulo en curso y suban sus materiales a la plataforma. Cuando alguien no termina para el mediodía, existe la posibilidad de que se le acompañe una hora más, a opinión del grupo de asesores, porque de 12 a 14 horas está programada su reunión semanal. Las actividades de Prepa en línea resueltas pueden subirse hasta la última hora del domingo cada semana a su plataforma para ser evaluadas. Si algún estudiante no completó la actividad hasta el viernes, debe encargarse de terminarla y subir los archivos desde casa, mandando evidencia a su asesora titular.

Cuando llegan a la semana de recuperación y han aprobado los módulos, las y los estudiantes tienen horas personales para trabajar en proyectos que sean de su interés. Las posibilidades están abiertas para desarrollar habilidades bajo la guía de asesoras y asesores. Hubo quien redactó un manual de entrenamiento básico canino, quienes practicaban algún instrumento musical, quien leía, y hasta quien veía alguna serie por internet para desarrollar una reflexión escrita.

Antes de iniciar el ciclo escolar directora y asesores organizan el horario semanal, en función de la disposición y aptitudes individuales de cada docente. Este trabajo se realiza durante una “capacitación”, en la que se exponen los valores de la organización, se crean los propios del equipo de trabajo y se hacen ejercicios de integración. Aquí se da tiempo para proponer la estructura que mejor convenga, y decidimos quién tomará las asignaturas de inglés (básico o avanzado) y ciencias sociales, quién dará algún taller y quién guiará meditaciones.

4.3 Proceso didáctico de diseño

El tiempo que se destinaba al estudio de las ciencias sociales durante mi estancia, era de dos horas a la semana en el grupo de secundaria y una hora en preparatoria. Cuando recién ingresé a laborar en secundaria llevaba la clase Yayo, uno de los practicantes becados, con temas de filosofía. Y en preparatoria estaban libres de ella porque no tenían un docente asignado para el trabajo. En ambos casos PADHIA no cuenta con currículo establecido para la materia, dejando el diseño y la planeación totalmente en manos del docente. Al principio no me terminaba de quedar claro cómo sería asesorar en los módulos. Un profesor de la maestría describió atinadamente que mi trabajo era como el de un hermano mayor, que ayuda a los más jóvenes con sus tareas.

Durante la primera clase que tuve con el grupo de preparatoria abordamos la noción de cultura, porque era un tema que yo tenía estudiado y porque hubo poco tiempo para planearla. El acomodo del espacio de trabajo al inicio era como estar en una sala de juntas, con el profesor al frente exponiendo y el grupo alrededor de una gran mesa. En general las y los estudiantes se mostraban participativos ante mis interrogantes sobre los temas problematizados en la hora de clase.

En la sesión que resultó más provechosa para esta investigación compartí en el grupo algunos datos de la Prepa en línea que recién iba conociendo. Durante esa hora observé que los jóvenes inscritos en PADHIA no conocían la normatividad del programa a distancia. Expuse que según el plan de estudios de Prepa en línea, durante los módulos se deben dedicar 40 horas con el facilitador y 80 horas independientes, a excepción de los últimos dos módulos donde las horas indicadas están invertidas. Mencioné que cada

módulo vale doce créditos, y que a su vez cada crédito equivale a diez horas de trabajo, manifestaron desconocimiento sobre lo que son los créditos y uno de ellos comentó respecto al tiempo que dedicaba: “¡No tengo eso ni a patadas! No voy a llegar a eso. ¿Y si no lo tengo?”³

Aquella ocasión me interesaba conocer su visión sobre la modalidad a distancia y lo que esperaban de las asesorías presenciales, para saber cómo planear las clases de ciencias sociales y qué contenido podría serles de utilidad para realizar las actividades de la plataforma virtual. Pregunté entonces, frente al grupo, que si bien podían cursar la preparatoria a distancia desde sus casas ¿por qué asistían diariamente a la escuela? Dusu, quien ya estaba próximo a terminar el módulo 21, contestó: “...aprendes un poquito más. Con lo que te dan en la Prepa en línea, o sea, está explicado con las patas. En los módulos de matemáticas ni siquiera hay información.” Supernova, complementando la opinión de su compañero, agregó:

Creo que necesitas como clases extras porque de lo que puedes aprender aquí, de los temas que abarca no es tanto como si fueras a una clase normal. [...] como tal en Prepa en línea no le puedes preguntar al maestro acerca de un tema de tu interés, porque no existe. Le podrías preguntar al facilitador, pero no es lo mismo.

Mediante entrevistas individuales supe que ninguno de los estudiantes conocía la Prepa en línea antes de entrar a PADHIA. Ante la pregunta de si conocía el plan de estudios a distancia, Fa respondió:

No, hasta que llegué yo aquí, dije ¡ah mira! Al principio yo me fui por eso, porque era mucho más fácil, no había tareas; se adaptaba a mis necesidades de no estar todo el tiempo en las tareas o en exámenes. Pero ahorita que ando viendo, yo siento que sí le hace falta más pulida a la Prepa en línea.

Llegar a PADHIA significaba para la mayoría de estudiantes haber pasado por experiencias educativas negativas, desde no haber alcanzado los aciertos necesarios en el examen de admisión de la COMIPEMS, o reprobado materias en otras escuelas, hasta diagnósticos cognitivos desfavorables y capacidades físicas limitadas. Lo confirma Flor, al decir: “los

³ He procurado guardar la identidad de las y los estudiantes. Cuando se llega a mencionar un apelativo es bajo los seudónimos que eligieron.

chicos que vienen acá, generalmente en su gran mayoría, han sido jóvenes que han pasado por al menos tres o cuatro escuelas anteriores a venir a esta” (Wollenstein, 2018b).

Los jóvenes estaban en busca de mayor información para llevar a cabo las actividades propuestas en la plataforma *online* y requerían asesoría personalizada para concluir sus estudios de educación media superior. Excepto una de las estudiantes que hizo la secundaria abierta en el mismo PADHIA, los demás provenían de secundarias tradicionales. Probablemente por su formación en escuelas presenciales, estaban acostumbrados a tomar clases con profesores en el aula. A pesar de ser una generación que se formó bajo los ideales de la Reforma educativa en la educación básica, que ya basaba la autonomía del aprendizaje en los estudiantes, era evidente que no estaban capacitados para autodirigir sus estudios. Como explícitamente lo dijo Fa, una de sus necesidades era: “Ampliar mis conocimientos principalmente, porque tengo muchos huecos que he rellenado poco a poco, pero sí me hace falta. Más que nada eso. Más conocimiento, más sabiduría.”

La plataforma a distancia, a pesar de proponerse objetivos en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, no cubre las expectativas de los jóvenes, quienes han expresado su preferencia por asistir a un centro educativo presencial, que resolver los módulos virtuales por sí solos. ¿Qué se les enseña a un grupo de jóvenes que buscan contenido diferenciado del plan de estudios de la prepa en línea? ¿Cómo se aprende a autodirigir el aprendizaje? ¿Qué métodos de las ciencias sociales sirven para crear técnicas de aprendizaje significativo?

Por la estructura del programa de autodesarrollo humano, me sentía responsable de buscar formas alternativas de enseñanza y aprendizaje, porque la mayoría de estudiantes habían probado en escuelas regulares sin obtener los resultados que esperaban. Era demandado personalizar su educación y por tanto debía conocer sus necesidades particulares para idear cómo enseñarles individual y grupalmente a aprovechar por sí mismos los recursos académicos y sociales a su alcance. Así lo explicó claramente Flor en la capacitación de inicio de cursos en septiembre de 2018:

Y personalizada ya que por eso cada viernes nosotros tenemos junta donde vamos trabajando los casos que sea necesario hacer ciertos cambios en específico. Y la intención es que cada uno de los asesores tenga la sensibilidad y la visión de adaptar estrategias a los

chicos en específico a cada uno de ellos. Esto no significa, y quiero subrayarlo, las famosas adecuaciones. No significa que voy a adecuar todo el universo para que el chico esté bien. Más bien es cómo pienso yo que el chico puede ser más autónomo a partir de sus habilidades y yo qué cosa puedo plantear para que él logre eso (Wollenstein, 2018b).

Las y los asesores en PADHIA trabajan cercanamente con cada estudiante. En los recesos se convive con ellos, de hecho es requerido que así sea para cumplir con la personalización de la experiencia educativa que promete. Mediante conversaciones y observación llegamos a conocer datos cualitativos sobre los estudiantes. Acercarnos a sus problemas implica empatía y apertura para escuchar. Cuestioné a Flor sobre cómo en PADHIA saben qué necesidades tienen los estudiantes y contestó:

Por medio de las entrevistas y de las juntas, y de la experiencia de los asesores en el salón de clases. Por eso la observación es tan importante. [...] No hay una forma objetiva o cuantitativa de poder conocer eso o de aplicar porque no creo en eso, no creemos en esta parte de las pruebas psicológicas porque no nos arrojan algo más valioso de lo que nosotros podemos observar (Wollenstein, 2018b).

Bajo la línea de trabajo en esta organización nos ocupamos sobre todo de la formación humana, antes que de la académica. Al respecto indicaba Flor en esa capacitación: “Muchas veces lo académico no es lo más importante para nosotros, lo más importante es qué habilidades, qué actitudes, qué conocimientos vamos a ayudar a desarrollar para que ellos puedan resolverse la vida de una forma mejor” (Wollenstein, 2018b).

Como resultado de la búsqueda por estrategias de enseñanza que sirvieran también de aprendizaje para los estudiantes, en el equipo de trabajo elegimos temáticas mensuales que nos sirvieran de guía para crear proyectos de investigación y artísticos junto con los jóvenes, las cuales abordaríamos en las clases presenciales, talleres, cineclub y actividades lúdicas.

Para el mes de octubre el tema fue la música. Notamos el interés de los bachilleres por expresarse con la música que les gustaba en los recesos y en la activación física. Igualmente se ligaba con la temática del mes anterior que había sido la integración. A través de la música se pueden compartir no sólo los gustos, también los recuerdos y demás significaciones que trae consigo dicha arte.

Desde los primeros módulos se requiere del análisis y la construcción de textos. Observé que a buen número de estudiantes se les dificultaba crear relaciones entre conceptos. Para iniciar investigaciones interdisciplinarias, como las que propone el modelo educativo de la Prepa en línea, los estudiantes requerían un instrumento que les sirviera para problematizar fenómenos y desarrollar la creatividad.

Construir conocimiento necesita procedimientos que en este caso no conocían los estudiantes. Para resolver los módulos, por ejemplo, solían pasar directamente a las instrucciones de las actividades sin revisar la guía semanal ni los recursos de la plataforma. Presentar el método de relación de columnas para observar las posibles relaciones entre conceptos serviría como práctica para estructurar y facilitar el aprendizaje.

En el trabajo individual noté ciertas áreas de oportunidad que requerían ser abordadas. Una de ellas fue la necesidad de conocer instrumentos que permitan comenzar una investigación. Hay módulos donde se pide a los estudiantes indagar sobre aspectos de su comunidad, por ejemplo, contaminación ambiental. Más de uno, en diferentes momentos, recurrió al tema de la contaminación del agua en el lago de Xochimilco. Consideré entonces apropiado compartir con el grupo el método de relación de columnas bajo las características de la fórmula $A + B = C$.

El cuestionario, cuyos resultados expuse en el capítulo anterior, sirvió para planear estas sesiones presenciales. Sabiendo que diez de ellos pasaban a la semana entre diez a más de 20 horas navegando en Internet, de las cuales en promedio se le dedican 5 horas a ver videos, me hizo considerar el uso de recursos audiovisuales en la clase. Además las preguntas durante las sesiones enriquecían los datos sobre el grupo. En una ocasión la mayoría de estudiantes, excepto uno, manifestaron escuchar música por gusto todos los días.

4.4 La música como fuente para la problematización en las ciencias sociales

Fue de tal forma que diseñé un plan de cuatro sesiones que partiera de la temática musical, de sus posibles usos como fuente para las ciencias sociales, utilizando un instrumento de problematización para llegar a preguntas de investigación.

El objetivo principal fue construir un problema de investigación a partir de la relación entre dominios para elaborar hipótesis. Igualmente, planteé como metas las siguientes:

- Observar y analizar la música como un proceso histórico
- Reconocer la problematización como relaciones, no como cosas que requieren solución
- Indagar en las posibilidades que tiene la fórmula $A + B = C$ en la búsqueda de problemas de investigación
- Reconocimiento del entorno inmediato como campo de estudio

Desde la primera sesión le pedí a Roco que tomara en sus manos la cámara que registraría la experiencia. A partir de entonces fue el comisionado porque tenía un proyecto de producción audiovisual. El tema que dio inicio a esta práctica se enfocaba en conocer los orígenes de la música por medio de un estudio etnomusicológico, que plantea la biología, la psicología y la sociología como las tres disciplinas que ayudan a comprender las raíces musicales. Siguiendo el mismo orden, en primer lugar está el instinto sexual que conlleva en muchos casos, además del humano, a generar sonidos para conseguir parejas de apareamiento. La segunda tiene que ver con la voluntad humana para expresarse y comunicarse. En tanto que la última se refiere al análisis de la actividad humana (Nadel y Bake, 1930). Así abordamos el tema de la música como un proceso histórico. Antes de mi exposición pregunté al grupo lo que sabía o imaginaba sobre cómo se había originado la música. Tomando sus ideas previas introduje la presentación con diapositivas. Para hacerla consideré aspectos visuales, como la inclusión de memes como referencia a la cultura juvenil.

La idea de que los problemas son algo que requiere solución está arraigada en los estudiantes. Probablemente se ligue con las matemáticas. Pero es curioso, porque en la segunda sesión retomé una fórmula propia del área uno, para explicar que la problematización en las ciencias sociales son relaciones que pueden dar gran variedad de resultados. La primera actividad fue elegir una canción que hiciera pensar en un ser

querido. A partir de esa selección presenté la fórmula $A + B = C$ (Arellano y Santoyo, 2009, 53-68) para comenzar a problematizar de forma esquematizada las relaciones entre esas dos partes: por un lado A como igual a las características de la persona querida, y en B una columna con las características de la canción elegida. Finalmente C representaba los posibles resultados de ligar dos características de los dominios anteriores. Así, por ejemplo, Ana obtuvo como resultado “bailar cumbia y salsa” luego de sumar A y B. A partir de ahí tomé su caso para explicar que podríamos realizar preguntas de investigación desde los resultados de C, como ¿por qué la gente baila cumbia? ¿Cómo nacieron estos géneros musicales? ¿Qué dicen las letras para que le gusten a la gente?

En la tercera sesión se proyectó un corto documental, resultado de una investigación histórica acerca de un grupo femenino de rock and roll en México que se llamó “Las Mary Jets” durante la década de 1960, (Oliva, 2013).

En la última clase de esta secuencia se hizo un repaso de la fórmula y se aplicó en diversos ejemplos. Uno de ellos fue el de relacionar el tema de la música con el de noviembre que era la sexualidad. El resultado más inmediato que arrojó el grupo fue “reguetón”.

A la par que se llevaban a cabo estas sesiones, el grupo realizó un *soundtrack* de sus vidas como proyecto personal del mes, y como actividad que partió no sólo de la clase de ciencias sociales, sino como parte del programa de autodesarrollo. Las y los jóvenes seleccionaron diez piezas musicales que relacionaron con momentos de su vida.

El camino no estuvo exento de calamidades. Las sesiones se atrasaron un par de ocasiones, lo cual dificultó el seguimiento de la secuencia, ya que el horario de clase es solamente una vez por semana. Esto, aunado al hecho de que en el grupo eran los menos quienes tomaban nota y llevaban un cuaderno de la clase, fueron dos factores que influyeron al momento de evaluar las intervenciones. Al no tomar notas, ni tener un orden de su trabajo *offline* se puede llegar a perder el hilo de la clase. De igual forma, la secuencia por la rotación del grupo obstaculizó algunos objetivos.

En la tercera sesión se tuvo que hacer un repaso bastante amplio que tomó el tiempo de la resolución de un cuestionario sobre el documental. El asunto de dejar tareas en casa es

controversial en nuestro centro educativo, ya que una norma es que no debe haberlas, pero en el equipo de trabajo resolvimos que en ocasiones es necesario. Sin embargo los estudiantes muestran rechazo a realizarlas. Más que una negación explícita, observé un “simple” olvido del trabajo.

Sin embargo, los resultados de la puesta en marcha del tema mensual en PADHIA, mostraron interés en la música por parte de los estudiantes. Chofi, por ejemplo, empezó a llevar un teclado y a aprender de tutoriales en sus horas personales. En los recesos se hizo común que los estudiantes pusieran música en el altavoz del patio. Descubrieron canciones del año en que nacieron. En las sesiones de ciencias sociales se habló de la identidad, de cómo a través de la música conformamos nuestro ser, que también nos ayuda a comprender de dónde venimos.

Tomando como excusa el tema elegido en cualquier mes, se puede continuar por este camino y aplicar los mapas mentales en niveles más avanzados u otros instrumentos para el aprendizaje.

4.5 Implicaciones padhianas

Las habitaciones de la casa en Jalapa #62 las ocupamos para dormir la noche antes de viajar a la casa de Roco en Tequesquitengo. Fue una piyamada con fogata, discursos, “caricaturas presenta” y películas de terror. Para aquella ocasión expusimos en plenaria docente que el campamento propuesto hasta el momento como viaje escolar tenía un costo elevado tanto para las familias como para la organización. Así surgió la idea de pasar la noche en las instalaciones. Había música en las escaleras del pasillo que resonaba en sus paredes altas. Cenamos pizza, celebramos cumpleaños y nos despedimos de Mildred y Yayo alrededor del fuego. Una forma de concluir el ciclo escolar.

PADHIA es un espacio comunitario donde se busca constantemente crear experiencias de pertenencia al grupo. En los talleres, los calentamientos, las meditaciones, siempre el objetivo que teníamos en mente era que el estudiantado se cuestionara a sí mismo. Asesorar es como ser entrenador, desde afuera de la cancha tenemos planes, estrategias y hasta trucos que pueden aportar a la visión de los jugadores para mejorar su

desempeño. El campus presencial y virtual son de entrenamiento, donde aún los partidos más importantes están por disputarse.

El asunto de las tareas era uno de los grandes temas a resolver. La pedagogía aplicada al autodesarrollo humano integral, en la que se basa el programa PADHIA, plantea no dejar tareas. Es una norma organizacional bien conocida por los estudiantes. ¿Qué más alternativo que una escuela que promete no dejar tareas? En la práctica, sin embargo, se requería de la colaboración estudiantil para realizar alguna actividad fuera del horario escolar. Lo que más les gustaba de PADHIA, según resultados del cuestionario, era justamente el horario, no se sentían obligados a realizar actividades que consideraran “escolares” al salir de las instalaciones.

Durante la práctica docente que reporto, observé que los estudiantes no están habituados a hacer actividades relacionadas con las materias extra-curriculares fuera de la escuela, como es el caso de la clase de Ciencias sociales. En la planeación incluí completar la ficha de una canción como tarea. Ningún estudiante presentó la ficha. Inclusive la mayoría había perdido la hoja donde resolvieron un ejercicio de la primera sesión en el salón.

El tema sobre dejar o no tareas fue abordado en más de una reunión del consejo docente. Se propusieron esquemas de las actividades a manera de *checklists* para que cada asesor(a) pudiera dar seguimiento personal a cada estudiante que acompañase. Debatimos que si bien el Programa de autodesarrollo propone que el estudiantado no lleve trabajo a casa, debemos ser flexibles en los casos de quienes costaba más tiempo resolver los módulos. Sobre la mesa se puso que dejar tarea puede ser formativo en la toma de responsabilidades. Es cierto que ir a una escuela donde no dejan tarea es relajado, pero algunos estudiantes reportaron que por las tardes no realizaban ninguna actividad fuera de casa, no sabían qué hacer en su tiempo libre. Sugerir, entonces, ejercicios sociales o emocionales que no necesariamente tuvieran qué ver con el módulo, podría servir para la formación humana. Quizá el asunto es que se llame “tarea”, cuya connotación hace pensar en algo que se tiene que hacer por obligación, no por gusto.

En este punto también nos preguntamos sobre las consecuencias que tendría el hacerla o no. ¿Se premiaría a quien la haga? ¿Cuál sería el incentivo? Si no la hacen ¿qué pierden? El tema se hace complejo porque las asesorías en PADHIA no evalúan directamente el avance académico de la Prepa en línea. No se tiene el poder sobre la calificación. Pero cuenta con evaluación cualitativa del desempeño estudiantil que considera el estado socioemocional. Esto nos da herramientas para crear formas de aprendizaje que alienten a la juventud a observar su entorno en relación con sus vidas y el conocimiento científico. Tal vez ayudaría transformar el concepto de tarea, por el de “reto”, acompañado de una evaluación personal que vaya desbloqueando logros, con los que se alcancen beneficios. Quizá técnicas cercanas a la gamificación. Pero ¿qué beneficios obtendrían? ¿Días libres? ¿Flexibilidad de horario? ¿Cómo sin transgredir las reglas del encuadre del Programa presencial? La mayoría de veces que algún estudiante requirió terminar o adelantar actividades de Prepa en línea, lo cumplían. Considero que a razón de sus horas de navegación en Internet desde casa. Y esto mismo lo interpreto como un avance en la meta de ligar la escuela a la vida, si de por sí estoy en la computadora en mi casa, podría encontrar algo útil mientras navego.

El cuestionamiento sobre el punto de la “tarea” es sólo un ejemplo. El trabajo en PADHIA es de diálogo constante. Aun tomando decisiones individuales, había que comunicarlas con el grupo docente. La búsqueda de alternativas es fundamental para desarrollar el aprendizaje autónomo. Así como la creencia en que la tarea es algo que no hace sentido para la vida diaria, existían otras características culturales del grupo, como los alimentos que consumían en los recesos.

Una veintena de estudiantes, pero cientos de experiencias alrededor. Tanto que observar, datos que analizar, tanto para reflexionar y crear nuevas formas que sean útiles para darle significados a la vida. Las juntas de asesores se quedaban cortas, porque nos rebasaba el tiempo para cubrir todos los puntos de la agenda. Cada viernes rotábamos el registro de los acuerdos en una minuta que se compartía por *email*. De tal forma podíamos dar seguimiento a nuestro trabajo, consistente en mostrar los lazos que unen la escuela con la vida.

Me fui con la debida ceremonia de despedida. Estudiantes y asesoras me dedicaron unas palabras frente a la comunidad. Además dejaron buenos deseos sobre la cartulina donde aparezco en una foto con algunos de ellos. Nunca había implicado tanto para mí un trabajo. Colaborar en PADHIA significó formación docente, autodescubrimiento, experiencia laboral, vocación, tesis. La experiencia universitaria me llevó a concluir que el objeto de estudio era mi propia vida. Observaba y analizaba lo que hacía. Dejaba fluir mis pasiones. Me hacía sentido lo que aprendía y enseñaba en la escuela. Puede haber normas, teorías, misiones, visiones, pero al final son las relaciones humanas las que pueden conducirnos al fin último de la educación, la transformación.

En este capítulo he descrito el espacio, así como las actividades del horario en la comunidad educativa. Expuse el diseño que me llevó a planificar una serie de cuatro clases en las que se abordó la música como tema para hallar fuentes en las Ciencias sociales. La práctica docente registrada tuvo como objetivo enseñar un instrumento para la problematización de objetos de estudio, que llevara a preguntas de investigación. La narración ha servido para mostrar detalles del conjunto, que van develando los beneficios y limitaciones de un modelo híbrido.

Escribir la experiencia educativa de estudiantes y docentes ha sido un ejercicio de análisis que sirve como paso metodológico para la redacción del capítulo siguiente. Allí recuperaré los conceptos de híbrido y Experiencia de aprendizaje mediado, las normativas que fundamentan las prácticas escolares, así como el caso recién expuesto para concluir.

Pero antes de continuar, considero pertinente incluir un relato que escribí mientras cursaba Diseño y elaboración de material didáctico en la maestría. El texto a continuación se trata de la entrevista con un estudiante que cursaba el módulo 17 en ese entonces. Recientemente ingresó a la licenciatura en psicología. Es una muestra que condensa la experiencia estudiantil de PADHIA donde se sintetiza una respuesta a la pregunta sobre la que he guiado la investigación: ¿Para qué asisten los jóvenes estudiantes a un programa de autodesarrollo que retoma la Prepa en línea como plataforma académica?

4.6 Fa sostenido

Este día me he quedado en el salón acompañando a Fa. Así le decimos, como la cuarta nota musical. Es una abreviación de su nombre italiano. No ha bajado al receso porque la puerta del aula, que va directamente al jardín, está trabada. Para los demás esto no es un impedimento, y salieron gustosamente a tomar su almuerzo.

A lo lejos se escuchan risas. Para Fa, utilizar los otros escalones implica una inversión de diez minutos adicionales. En lo que baja y vuelve a subir, prácticamente ha terminado el descanso. Sentado en su lugar se dispone a comer unas galletas Oreo, que vienen sin empaque dentro de un *tupper*, y se las va a bajar con un yogur de fresa. Abrir el envase nos tomaría menos de cinco segundos a cualquiera de nosotros. Pero él batalla al cumplir este cometido, a pesar de que su nombre significa “el que trabaja con las manos”.

Nuestra conversación se abre cuando le pregunto qué está viendo en el celular. Suele abstraerse en la pantalla, de la que no alcanzo a reconocer la interfaz donde navega.

—Es Telegram—, me dice mientras sigue *scroleando*.

— ¿Y cómo la conociste? — Su red social favorita surgió de una tarea.

— ¿Quién iba a pensar que por un trabajo de línea iba a descubrir Telegram?

— ¿Qué otra cosa que te haya gustado has descubierto en la Prepa en línea? Creo que nada más eso— responde riendo —. De redes sociales, nada más eso.

—Pero de materias me ha gustado mucho la última, la que vimos en el módulo 16, te puedo decir que ha sido una de mis favoritas. Fue de la resistencia microbiana y como esos tipos de ciencia, me gustó mucho, y le entendí muy fácil.

Probablemente, Fa se sintiera atraído por el tema debido a su germofobia. Con la lengua espesa y chocolatosa, me comenta que su proyecto integrador de aquel módulo fue sobre cómo se hacen los antibióticos.

Luego de confirmar que su educación media ha sido solamente en línea, dice que piensa aventarse la universidad en línea también, le gustaría estudiar derecho.

— ¿En la UNAM tendrán en línea esa? ¿Para derecho? ¿O tengo que investigar?

Le exhorto a investigar, porque desconozco si la oferta universitaria cuenta con un programa de tales características.

—Otra opción—, continúa—, que también estaría buena, sería el abrir una tienda en línea, yo digo que también estaría padre. Estaría bien tener las dos, para tener más chamba: más chamba, más dinero.

La Prepa en línea de la SEP cuenta con facilitadores, que son quienes fungen como profesores de cada materia o módulo; y con tutores que están al pendiente del grupo toda su estancia en el campus virtual, tales docentes dan seguimiento al desempeño académico de los estudiantes. En teoría, estas dos figuras son suficientes para atender las dudas e inquietudes de los estudiantes, pero no lo son para Fa. La única vez que se ha comunicado con su tutora fue para avisarle que no realizaría el módulo en turno, debido a una intervención quirúrgica.

Me causa curiosidad si los tutores o facilitadores saben que los estudiantes asisten a un programa educativo adicional al programa virtual. Pregunto a Fa si su tutora sabe que viene a PADHIA. Contesta que sí, que aquella vez que le avisó sobre su cirugía, mencionó algo de que tampoco iría a la institución donde le apoyan con las actividades. Acerca de esta cuestión, la tutora estuvo de acuerdo y le otorgó una extensión.

— ¿Hacer la prepa fue una idea tuya?

—Sí, yo lo decidí desde que empecé la secundaria. Responde firmemente a mi pregunta para saber si había sido un imperativo de sus padres. Estuve en escuelas regulares desde chiquito, desde primero de primaria hasta, pues hasta sexto. Entonces la bronca fue que me mandaron a una de esas escuelas especiales, a un Centro de atención múltiple.

Agrega:

— Y entonces todos los grados que daban no eran acordes a lo que yo iba, porque secundaria haz de cuenta que era primaria; primaria era preescolar, y preescolar era

maternidad, entonces era todo un relajo, pues porque veía temas que yo ya había visto, y que únicamente pues a repetir.

“Como hay de todo tipo de niveles yo era uno de los más altos, todos los demás eran intermedio o muy bajo, entonces tenían que adaptarla a un nivel donde ellos pudieran entender los temas, y a mí me ponían otro trabajo aparte, entonces era todo un relajo y bla bla bla. Fue cuando yo le dije a mi mamá, cuando estaba en tercero de secundaria, le dije ¡ya!, necesito una escuela que se adapte a mis necesidades.

“Necesito una prepa regular, o al menos una que lleve un sistema de prepa abierto, necesito aprender más cosas. Pero ahora como no aprendí lo de la secundaria, lo que tienen que llevar de secundaria, pues a mí se me ha hecho muy complicado, pero ahí va poco a poco.”

—Poco a poco, dices, pero ya vas en el módulo 17 de 22, estás a cinco meses de terminar la prepa. Sonríe gustosamente ante mi comentario.

Continúa:

Pero como dice Edu — cita a su compañero de salón — aprendes lo básico, pero no todo. Tienes que aprender mucho más, bueno, yo siento. Igual si hubiera sido por exámenes, hubiera sido más difícil, pero yo creo que habría aprendido muchísimo más. Yo creo que a esta prepa le hacen falta muchas cosas.

— ¿Sabías que existía la prepa en línea?

—No, hasta que llegué yo aquí, dije ¡ah mira! Al principio yo me fui por eso, porque era mucho más fácil, no había tareas; se adaptaba a mis necesidades de no estar todo el tiempo en las tareas o en exámenes. Pero ahorita que ando viendo, yo siento que sí le hace falta más pulida a la Prepa en línea.

— ¿Cuáles considerarías que son tus necesidades?

—Ampliar mis conocimientos principalmente, porque tengo muchos huecos que he rellenado poco a poco, pero sí me hace falta. Más que nada eso. Más conocimiento, más sabiduría.

— ¿Hay alguna otra necesidad de tu aprendizaje? Por ejemplo, que no haya tareas, ¿te acomoda, no?

—Me acomoda porque si no imagínate, tendría que estar toda la noche y todo el día haciendo tareas, entonces no tendría, como digamos, tiempo para mí, por eso más que nada, y por lo fácil que es el sistema. Te tardas menos que si lo haces en un sistema de prepa abierta en examen, porque lo máximo que te tardas en una prepa por examen es tres años completos, y en la prepa en línea te haces dos años y cuatro meses, ni siquiera los tres años, terminas si es que no debes ningún módulo.

“Y se adapta a tu tiempo, te puedes tardar cuanto lo necesites. O sea si repruebas todos los módulos, simplemente te quedas un año más y repites, hasta que acabes y ya. Cosa que en la prepa normal no sucede. En la prepa normal si no aprendiste, sales, pero sales todo burro”.

La prepa en línea, Fa, dicen que de lo que se trata es que cada estudiante sea capaz de aprender todo por sí mismo. En teoría cada quien podría hacer la prepa en línea solo, sin recibir más ayuda que la del facilitador y el tutor.

— ¿Crees que en tu caso eso es posible?

—No. —contesta triturando las galletas.

— ¿Por qué no?

— Yo necesitaba mucho apoyo porque estos temas no los había visto en mi vida, ni siquiera los de las TICs, bueno me daba una idea por las siglas. Fue hasta el módulo primero que yo supe que eran las tecnologías de la información y la comunicación. O sea yo necesito apoyo para estos módulos porque no todo el tiempo el facilitador y el tutor te van a estar contestando las dudas; tienen que estar al pendiente, pero si a mí me surge una pregunta de pronto, de que oye ¿y esto qué significa? O ¿Para qué sirve esto? O ¿Qué tiene como finalidad? Y le mando un mensaje al tutor y no es en el horario en que a él le corresponde contestar, lo que va a pasar es que me voy a quedar con la duda, y no voy a poder hacer bien el trabajo. A diferencia que si vengo aquí, que si tengo algún problemita,

si me trabé con algo, te puedo preguntar, o le puedo preguntar a Tom, o le puedo preguntar a quien esté, aquí todo el tiempo está alguien, allá no.

— ¿Recomendarías la Prepa en línea a tus conocidos?

—Dependiendo de lo que quieren. Digamos, si quieres ampliar tu conocimiento hasta donde la prepa debe de llegar, no me acuerdo hasta qué nivel llega una prepa por examen, creo que son seis trimestres, ¿no?

Una prepa “normal”, le explico, comienza en cuarto grado, como si fuese una continuación de la secundaria, y llega hasta sexto.

—Ah ya. Entonces si quieres eso, entonces una prepa regular. Si quieres terminar rápido y tener lo básico para estudiar una carrera, y te olvidas de todo lo demás, entonces una prepa en línea, dos años cuatro meses, listo.

— ¿Esto lo vas a poner en el debate que sigue? — Pregunta Fa— cambiando brevemente de rol en la entrevista.

—No, esto va para mi tesis.

—Ok, ya, ¿todavía no terminas?

—Uh no, casi apenas voy empezando.

Le comento que cambié de tema, que para entrar a la maestría propuse un proyecto para el CCH, y le interpreto las siglas del colegio que solamente le sonaban. Entonces trabajando aquel proyecto me fui dando cuenta que no sabía por dónde llevar la investigación.

Resolví que aprovecharía más la información que obtendría de PADHIA para hacer una tesis original, porque casi no existen lugares donde hagan esto, que den asesorías para la Prepa en línea, que supuestamente cada quien podría resolver a solas.

Sí, si tienes los conocimientos básicos de una secundaria regular, adelante, échatelo, pero si no, no te la recomiendo, apunta Fa.

— ¿Dirías que entraste acá por esa onda de conocimientos?

—Sí, por cómo era mi secundaria. Yo quiero ir más por eso, cuando termine la prepa, me quiero aventar la universidad.

Retomando la idea de hacer una carrera también en línea, le digo que tal vez se acomode a ese sistema, pues ya estará acostumbrado después de cursar la prepa.

Qué bueno, exclama Fa, podría tener las dos, porque estuve seis años estudiando de manera normal, con exámenes, y dos años estudiando en línea, entonces yo creo que puedo tener una de las dos cosas.

El descanso ha terminado. En el *tupper* de galletas sólo quedan moronas, y en los labios de Fa, las marcas rosas del yogur para beber. Con la entrada de sus compañeras y compañeros me apresuro a agradecerle antes de ponerle *stop* a la grabadora.

A sus 19 años, Fa está practicando el caminar solo. La fuerza de sus brazos contrasta con las de sus piernas, porque siempre ha tenido que apoyarse de instrumentos que le permitan moverse. Su vida transcurre en *tempo larghissimo*. Buscando ampliar sus conocimientos y habilidades, Fa está aprendiendo a sostenerse por sí mismo, no sólo para andar, también para cargar sus sueños.

Capítulo V

La cosecha de tesis

Asesorar significó aprender, porque cuando llegué a PADHIA no sabía qué eran las competencias, cómo significar el desarrollo integral, nunca había guiado meditaciones, ni dado clases en inglés. No sabía cómo planear clases con objetivos que reunieran las metas estatales con la filosofía del autodesarrollo humano. Tomé en mis manos el compromiso de conocer métodos de enseñanza y aplicarlos en los procesos de aprendizaje conmigo y con otras personas.

Hubo que analizar discursos y prácticas para confrontarlos con la propia experiencia, y concluir métodos posibles para que cada estudiante aprenda a adaptar la información y el conocimiento a su vida. Las semillas del saber echan raíces que se cruzan con otras. Reconocer sus orígenes nos ayuda a prever qué podemos esperar de la combinación de dos o más especies.

En cuatro semestres de maestría cultivé ideas que llegaron a florecer en mi experiencia estudiantil y docente. Esta tesis sirve como depósito en donde guardar los frutos investigativos. En el capítulo actual confluye lo retomado de aquellas teorías educativas por las que explico el fenómeno, que fue contextualizado y descrito en páginas anteriores. Aquí, el objetivo es sintetizar tanto bondades como limitantes del modelo híbrido de PADHIA para dar término al trabajo de grado.

5.1 Los límites del beneficio

Las prácticas en PADHIA puedo explicarlas teóricamente desde la hibridación y la mediación del aprendizaje. En la práctica, sin embargo, la mezcla no es tan clara, porque se deben combinar los estatutos de la SEP y la PEL, con la pedagogía del programa de PADHIA. Tanto para estudiantes como para docentes era nuevo este modelo educativo. Respondiendo qué era eso que estaba haciendo, llegué a tales teorías. Por un lado, la pedagogía aplicada al autodesarrollo humano integral tiene una metodología cualitativa que obliga a conocer cercanamente a los estudiantes. La prepa en línea, por su lado, no puede

tener esa cercanía con los estudiantes. Los recursos de la plataforma virtual no logran conectar con las prácticas individuales. Un factor relevante para asistir a las asesorías era justamente el trato personal, eso facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Conversar con los jóvenes hace toda la diferencia. Convivir en el espacio físico aporta a los procesos de aprendizaje, de los cuales el docente debe estar pendiente. Para asesorar, los docentes tenían campo de experimentación para hacerlo, pero escasa formación teórica pedagógica.

Quizá hace falta conocer mejor los fundamentos de PADHIA y de Prepa en línea para guiar a los asesores en su búsqueda de métodos que empaten con sus objetivos. En PADHIA siempre había mucho por hacer. La práctica es esencial para la didáctica, pero hay que acompañarla con teoría. A pesar de estar abiertos a la crítica, al cuestionamiento de nuestras acciones, nos hacía falta sustento teórico. Es parte de la adaptación.

Las estrategias educativas estructurales de la Prepa en línea y de PADHIA, aunque compartieran objetivos, no coinciden en sus métodos. Al final, estudiantes y asesores estamos sometidos a las reglas del Sistema nacional de educación media superior. Es necesario abrir la paleta de colores para tratar de difuminar dos extremos: el intangible campus virtual que funciona por sí mismo y el trato personalizado que ofrece una escuela alternativa. Si el personal docente de una organización como PADHIA, intercambiara experiencias con docentes de Prepa en línea quizá podría mejorarse el servicio del modelo educativo. El objetivo de esta búsqueda sería aprovechar lo mejor de dos mundos para enriquecer la vida escolar.

El tiempo es un factor que interesa a todos los involucrados por igual. Todo se debe hacer rápido. Ya la información corre a *megabytes* por segundo, los estudiantes sienten prisa en muchos casos por terminar la prepa lo antes posible, porque se “han retrasado”. La Prepa en línea dura menos que una escolarizada. Además ofrece flexibilidad de horario, está abierta 24/7. El horario de PADHIA no puede ser tan abierto. Esto que en otros casos es un aliciente con el que los estudiantes consideran tener más tiempo para poder realizar actividades extra-escolares, merece consideración, porque tres estudiantes dejaron el programa de autodesarrollo mientras se hizo el trabajo de campo, debido a la inflexibilidad que la institución mostró con sus horarios.

Los estudiantes mostraron que fuera del horario escolar no entran a su campus virtual. Para la mayoría, el tiempo que están en el plantel es el único que le dedican a la Prepa en línea. Según los resultados de la encuesta, el horario es de lo que más les gustaba de PADHIA.

Otra atención que ofrecería un modelo híbrido, a diferencia de uno a distancia, es la formación disciplinaria que apoye la construcción de aprendizajes, como la organización del tiempo para hacer más eficientes los procesos de trabajo, que en gran medida cumple el estándar del discurso de las competencias. Pero no sólo es eso, las y los estudiantes, según se registró durante el estudio de caso, declaran sentirse en mayor comodidad asistiendo a un plantel escolar, que resolviendo los módulos virtuales individualmente. Al responder la pregunta de para qué asisten físicamente a la escuela, si existe la opción de hacer cursos en línea, una de las estudiantes del caso dijo: "...sí pero es complicado. Más bien para que te dé disciplina, para hacer las cosas". Mientras que otra de sus compañeras respondió:

Quando vine a preguntar, a mi mamá no le gustó mucho la Prepa en línea, porque ella pensaba que me tenía que quedar en casa, y eso implicaba que me iba a distraer fácilmente. Entonces ya cuando dijeron que no, que tenía que venir, pues ya le gustó la idea. Yo creo que una parte de venir es como no distraerte de una u otra manera. Si sacas el teléfono, o estás viendo en la computadora YouTube, o algo, es cuando te dicen "no, salte de ahí" y pues ya te pones a hacer tu trabajo.

La formación en disciplina, iría en este sentido, enfocada a aprender hábitos y crear conductas. Testimonios estudiantiles sobre experiencias escolares, también se generan a través de actividades propuestas por la Prepa en línea en su módulo propedéutico. Como la actividad integradora sobre el pasado y presente educativo que tiene como objetivo estimular la memoria sobre la educación primaria y secundaria, para luego compararla con la experiencia educativa que se espera de Prepa en Línea-SEP.

Durante la semana de recuperación que otorga la Prepa en línea a sus estudiantes cada fin de módulo, los jóvenes sienten que no deberían acudir a la asesoría, pues en caso de haber aprobado podrían tomarse una semana para descansar, o dedicarse a otras actividades. La postura en PADHIA es que si no van por cinco días, se corre el riesgo de tener retrocesos en el desarrollo de otras habilidades. Pierden la convivencia diaria con la

comunidad que, sin embargo, ofrece también espacio para que en horario escolar, en semana de recuperación los jóvenes se dediquen algunas “horas personales”.

Los grupos no mayores de doce estudiantes permiten conocer a cada quien y generar cercanía para brindar asesoría personalizada. Para la Prepa en línea no es fácil cubrir ese punto de personalización porque los grupos son de 70 estudiantes atendidos por un solo facilitador. Debe tomar bastante tiempo escuchar los audios, revisar las operaciones, las infografías, leer textos. Las retroalimentaciones de los facilitadores se sienten como copiadas y pegadas. Algo interesante de los grupos virtuales es su diversidad poblacional, reúnen a estudiantes de diferentes edades y Estados de la República.

El Servicio nacional de bachillerato en línea es público y gratuito. PADHIA es una organización privada. Para los estudiantes no tiene ningún costo registrarse a la Prepa en línea, ni cursar los módulos, solamente la inversión o el acceso a una computadora con Internet. Sin embargo sus familias pagan una colegiatura mensual por el programa de autodesarrollo. Para llevar el programa de Prepa en línea, PADHIA no hace más que registrar a sus estudiantes. No existe una incorporación explícita a la SEP. PADHIA San Ángel más bien está incorporada a PADHIA S.C. que vende la pedagogía aplicada al autodesarrollo como franquicia.

El examen de ingreso a PADHIA consiste en tomar la decisión de entrar. En realidad no hay una prueba para las admisiones. Ni siquiera la Prepa en línea hace examen para ingresar, basta con el certificado de secundaria. El ahorro que supone la teoría de los modelos híbridos, es un costo que asumen los estudiantes. Es probablemente el único requisito, pero de más importancia para cursar la Prepa en línea, contar con una computadora y acceso a Internet. Dependen de estas herramientas para “entrar a la escuela”. A los pocos días de la mudanza fallaba la *Wi-fi*, no alcanzaba a cubrir el espacio del plantel. Fue una situación como estar teniendo apagones. Lo electrónico puede representar un límite para los modelos híbridos.

La información corre en gran cantidad de formatos a través de diversos dispositivos. Todo optimizado para poderse visualizar correctamente en todas las pantallas. La escuela se

ha convertido en un lugar para explotar estos medios. Por eso existe algo como la Prepa en línea.

Utilizar un computador es imperativo. El teléfono se volvió celular, ahora es el “cel”, y quien no tiene uno corre el riesgo de estar incomunicado. Ya no recordamos la clave de Oaxaca para hablarle a la tía, le compartimos memes por el grupo de WhatsApp. Cómo usar Facebook es una pregunta de interés pedagógico, cuáles son las potencialidades y riesgos de las redes sociales, cómo filtrar información, son preguntas esenciales para la educación en el siglo XXI.

Sí, sabemos que las herramientas están ahí, pero ¿cómo las utilizamos? Es como saber manejar un automóvil. Vemos muchos circular diariamente, están ahí, sabemos que nos hacen llegar más rápido, son cómodos, ofrecen libertad de movimiento, pero hay que aprender a estar detrás del volante. Los jóvenes buscan la utilidad de lo que aprenden. ¿Y eso para qué me va a servir? Hemos escuchado preguntarse a la juventud. Exponer los objetivos claros antes de llevar a cabo una práctica educativa es básico para desarrollar tecnología de la enseñanza.

Las competencias son una tendencia teórica, que persiguen el centenario objetivo de formar estudiantes autónomos con habilidades para la sociabilidad y el trabajo. La tarea histórica de la educación sigue siendo crear conciencia para accionar y transformar nuestros contextos. El discurso de las competencias debe ser adoptado por todo el personal docente de educación media en México. Recordemos que sus orígenes vienen del *marketing*, sus conceptos sirven de base para capacitar a trabajadores de distintas industrias. De esta ideología, nacen por ejemplo, las competencias profesionales en los planes educativos. La misma raíz tienen los modelos “e-learning”, que hoy en día nos facilitan la formación a distancia con miles de cursos gratuitos y de paga en Internet. El aprendizaje híbrido también proviene de la búsqueda por mejorar la productividad. Son modelos con los que se puede ahorrar en infraestructura y alcanzar mayor número de “usuarios”.

Casi contradictorio, pero complementario, que en días donde se desarrollan plataformas de educación a distancia, los estudiantes demanden atención presencial para

alcanzar justo esas metas que les impone el sistema educativo. La más reconocida es obtener un certificado de educación media superior para conseguir “un mejor trabajo”.

La formación para la escuela, la vida o el trabajo, requiere enseñar formas de organización como horarios, agendas, *check lists*. Este tipo de prácticas ayudarán a que los jóvenes sepan racionar su tiempo frente a la computadora. Es el mismo lugar donde estudian y donde se entretienen. ¿Cómo hacer para separar mis obligaciones escolares del entretenimiento que también es absorbente? ¿Cómo hago para ignorar mi notificación mientras leo el recurso electrónico del módulo?

A diferencia del servicio totalmente virtual, PADHIA ofrece un lugar de encuentro para la convivencia estudiantil. Aunque los “recaditos” circulan a través de mensajería instantánea, los jóvenes encuestados marcaron, que de lo que más les gusta de PADHIA, es la relación entre estudiantes y asesores, así como un lugar dónde encontrarse con sus amigos.

De la práctica docente concluí, al igual que millones de colegas, que el pago no corresponde con el tiempo que las instituciones exigen dedicar. Intentar acercarse lo más posible a las normas educativas y a la teoría pedagógica requiere dedicación de tiempo completo. PADHIA San Ángel otorgaba una hora a la semana de planeación dentro del horario laboral. Aunque provechosa, no es suficiente para que los asesores planeen una semana de actividades. Preparar una clase ocupa tiempo que suele no estar considerado en el salario docente.

5.2 Posibles ramificaciones

Las oportunidades que, según observo, ofrece un modelo híbrido, requieren esfuerzos de distintas disciplinas para aprovecharse. Flexibilizar la educación requiere de todo el apoyo disponible para generar experiencias alternativas de enseñanza y aprendizaje. No sólo es un trabajo pedagógico, debería considerar los aportes de ingenieros en sistemas informáticos, diseñadores gráficos, psicólogos, historiadores, comunicadores, literatos, cineastas, estadistas, investigadores cualitativos y profesionistas de la educación.

Esto abre la posibilidad de poder planificar currículos que puedan adaptarse con facilidad a las necesidades estudiantiles, así como a diferentes contextos. Por medio de los sistemas virtuales de aprendizaje cada estudiante podría personalizar los contenidos que quisiera cursar de acuerdo a sus intereses. Es decir que gracias a los datos cualitativos del trabajo presencial, y cuantitativos que se generaran dentro de la plataforma en línea es posible diseñar ambientes de aprendizaje. Sería como un proyecto guiado por la “experiencia de usuario”, que analiza las interacciones entre personas y máquinas.

La raíz en *marketing* del *b-learning* provee los instrumentos necesarios para formar estudiantes capaces de buscar, filtrar y analizar información que les sirva para seguir aprendiendo en las experiencias de su vida cotidiana. Con la tecnología computacional habría oportunidad de segmentar a los usuarios por rangos de edad, para dotar de contenidos diversos que atiendan los intereses personales de cada estudiante. Así como Facebook procesa datos demográficos y de usabilidad, cabría imaginar una plataforma de educación que guíe la personalización de la experiencia.

Debe tomarse en cuenta, igualmente, los principales grupos de población que atiende el servicio de bachillerato en línea de la SEP, para saber de qué formas y por cuáles medios podremos comunicarnos asertivamente con las y los estudiantes:

1) jóvenes de 14 a 18 años; 2) jóvenes de 19 a 28 años; 3) adultos de 29 a 39 años; y 4) adultos de 40 años o mayores. Más de la mitad de quienes se interesan en ingresar a Prepa en Línea-SEP pertenecen a los dos primeros grupos, es decir, se trata de jóvenes (Tuirán *et al*, 2016, p. 23).

Durante el periodo de septiembre 2017 a junio 2018 la matrícula activa llegó a los 118,984 estudiantes. Según datos del sexto informe de gobierno, en 2018 la matrícula aumentó a 120,120 estudiantes activos, de los que declararon tener alguna discapacidad el 3.6% (GobMx, 2018, p. 349). De las primeras seis generaciones egresaron 19,243 estudiantes, de los cuales el 62% son mujeres, y de ellas el 26% tenían entre 14 y 29 años de edad. Al primer semestre de 2018 la Prepa en línea emitió 20,367 certificados electrónicos. De 2014 a 2017, registra el mismo informe, aumentó en un 290.1% la matrícula atendida.

El incremento de la matrícula refleja el potencial de penetración que tiene una propuesta alternativa a la educación escolarizada, como la Prepa en línea con su opción educativa virtual y a distancia. Si el programa es, además, impulsado con acciones docentes que sirvan para mediar entre los recursos académicos y el aprendizaje estudiantil, es posible que las y los estudiantes adopten y desarrollen mejor las competencias descritas en el proyecto del Sistema Nacional de Educación Media Superior.

Dado a que el tipo de contenido más consumido por los estudiantes de PADHIA son videos, cabe pensar en la producción o curaduría de material audiovisual educativo como recurso de las plataformas virtuales. Las y los estudiantes del grupo en observación no seguían las sesiones en vivo de sus facilitadores de Prepa en línea, aun cuando estaban disponibles en YouTube para visitarlas después. Sin embargo la mayoría de videos que consumían eran de la conocida red, hogar de *youtubers*. Es interesante recapacitar en esta figura propia del Internet, que también funge como mediadora del aprendizaje. No hace falta que la Prepa en línea produzca sus propios videos de docentes *youtubers*. Bastaría con que asesores y facilitadores seleccionen piezas de contenido que sirvan como ejemplo a los estudiantes que están aprendiendo a filtrar información.

Finalmente el trabajo de facilitadores y asesores implicaría la gestión de comunidades que se reúnen tanto en espacios físicos como virtuales. Del *marketing* digital también nació esta figura que se dedica a compartir información y atender a los usuarios en las redes sociales. Comúnmente bajo el anonimato, *community managers* de todo el mundo publican mensajes con la intención de vender. La educación también es cuestión de ventas. Dentro de Prepa en línea, la similitud se hace evidente con la figura de facilitadores, quienes comparten información, guían conversaciones, dan seguimiento al grupo en turno y atienden a los estudiantes para canalizarlos con los equipos de tutores y SAC.

También habrá que recurrir al conocimiento económico para analizar la inversión que requiere un proyecto de esta amplitud. Lo que me dicta el caso presentado es que si bien se economizan recursos abriendo campus virtuales de educación a distancia, un modelo híbrido quizá no representa, necesariamente, disminución de costos en infraestructura y talento. Si bien una plataforma de aprendizaje virtual puede albergar el

equivalente a más de 50 planteles, no servirá de mucho si no cuenta con personal capacitado y comprometido con el desarrollo de semejante campus educativo.

Los proyectos híbridos en la educación media superior pueden iniciar utilizando plataformas de educación a distancia como la Prepa en línea y B@UNAM. En colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Secretaría de educación de la Ciudad de México mantiene el Bachillerato híbrido de la CDMX, basado en un marco constructivista y conectivista.

En el caso de PADHIA la iniciativa privada conjunta la Prepa en línea con métodos pedagógicos propios. Esto da origen a empresas que captan segmentos de población en busca de alternativas para cursar el nivel educativo. Es un fenómeno que está aconteciendo ante la demanda estudiantil por flexibilidad en horarios y personalización del aprendizaje. Ofrecer una opción que conjunte recursos digitales con acompañamiento personal puede aportar en la consecución de las metas educativas.

En la complejidad de estudiar a la educación se entraman disciplinas de las ciencias sociales y tecnológicas. Queda aún por explorar puntos de análisis que aportan a la mediación del aprendizaje híbrido en la educación media superior. El proceso de investigación y la experiencia docente me han llevado a concluir las siguientes tesis. Son proposiciones donde diserto sobre la teoría, el contexto histórico y el caso práctico. Uso tal recurso escrito para condensar la interpretación hecha del fenómeno y como desenlace de la travesía metodológica.

Tesis 1: La educación no sólo es híbrida podría ser transgénica

Los híbridos se adaptan a las condiciones ambientales. La educación, como parte de la preservación misma de la vida, busca caminos inusitados para prolongarse. En varias ocasiones la adaptación no fue fácil, transitar de mi propia formación “tradicional” a programas abiertos de educación a distancia, a veces traía frustración. ¡Tanto que abarcar y tan poco tiempo! Confirmando que recaen sobre los hombros del personal docente que se cumplan todas las expectativas, desde los padres de familia, la dirección escolar, las de estudiantes, las de las instituciones y aun las suyas propias.

El concepto que he formulado basado en teorías educativas, es una forma de nombrar al fenómeno que observé y del que estuve participando, como un modelo híbrido donde el aprendizaje es mediado por asesores. A pesar de que PADHIA se fundamenta por sí mismo como un programa que ya reúne teorías y prácticas psicopedagógicas, no es planteado como una receta en las capacitaciones, ni existe una forma doctrinaria de evaluar resultados. Partiendo de que todos estamos en un proceso de aprendizaje, acepta aportaciones, puesto que no es una metodología acabada. Como tampoco lo son el constructivismo o la mediación. Podríamos compararlas con los programas de código abierto que cualquiera se apropia para actualizar y mejorar.

El híbrido estudiado conjunta la Prepa en línea - SEP y un programa presencial que forma parte de la organización de la sociedad civil denominada Pedagogía aplicada al desarrollo humano integral (PADHIA S.C.). En principio el fenómeno es un híbrido que se adapta a la descripción sobre el concepto, definido como la combinación de tecnologías de la información y la comunicación con cursos presenciales. Pero el término puede extender su significado y ser cualquier mezcla de los medios para la enseñanza. Una primera combinación posible es la escuela pública con la iniciativa privada.

El Programa de autodesarrollo humano e integral del adolescente, tiene como objetivo que los jóvenes sean sus propios agentes de cambio, por medio de sus capacidades y habilidades físicas, psicológicas y sociales. Para lograrlo, la organización otorga a sus docentes margen de experimentación, para potencializar el desempeño de los estudiantes, identificando, analizando y atendiendo sus dificultades en el ámbito emocional, social y académico. Se plantea la misión de ser una comunidad educativa donde los jóvenes concluyan de manera alternativa y personalizada la secundaria o la preparatoria.

Plataformas virtuales de educación pública como la Prepa en línea de la SEP, o el bachillerato a distancia B@UNAM, en México pueden ser aprovechadas como el componente *online* para generar proyectos de aprendizaje híbrido. Se ha comprobado, en estudios arriba citados, que los estudiantes disfrutaban y aprendían mejor en esta modalidad, más que en cursos totalmente presenciales o virtuales.

Sus objetivos empatan con los del constructivismo y las competencias planteadas en el capítulo primero. Para que un modelo híbrido inicie, recordando la teoría de Llorente Cejudo (2010), hay que definir las competencias a las que estará destinada la acción formativa. Para el caso, el personal docente sigue la normatividad del Sistema nacional de educación media superior, ya también descrita. Y aunque los ideales confluyan en su diversidad, está en cada profesional de la educación mediar entre los criterios axiológicos de los modelos estandarizados, las visiones institucionales y los contextos estudiantiles.

Así pues, el trabajo docente en este caso implicó mediar entre los valores que busca desarrollar PADHIA, las competencias dictadas en el Marco curricular común, mis experiencias y observaciones, así como la información que interpreté sobre los estudiantes. Aunque desde diferentes aristas, vi que compartíamos las ideas sobre el significado de la educación en la vida humana.

En todos los casos se requiere un uso constante de tecnologías de la información. Si *modelo híbrido* es aquel que combina la enseñanza presencial con herramientas tecnológicas de la información y la comunicación para construir aprendizaje, entonces hay modelos híbridos por doquier. Sé que hay escuelas con clases de *iPad* desde primaria, hay salones de cómputo, incluso no ha faltado la iniciativa de llevar dispositivos electrónicos a comunidades sin energía eléctrica.

Encontrar las TIC como parte fundamental de los proyectos educativos implica, por tanto, que el sistema educativo mismo está virando hacia lo que defino como híbrido. Los trabajos a los que llegarán los jóvenes que se forman en nivel medio, son híbridos. Es muy probable que sea cual fuere su área de especialidad deban saber operar máquinas y trabajar en equipo presencialmente o por medios de comunicación a distancia.

Es un deber que docentes y estudiantes sepan utilizar las herramientas tecnológicas que son empleadas en un sinnúmero de actividades. En el estudio de caso, traté con estudiantes que estaban la mayor parte del horario escolar navegando en Internet. En PADHIA acontece que el celular es tan sólo un medio para conectarse. El mundo es una combinación de relaciones sociales y aparatos electrónicos. El contexto simbólico de los jóvenes

estudiantes requiere del uso de herramientas tecnológicas de comunicación. Por eso podemos aprender con memes.

Hay tantos tutoriales, análisis y opiniones en la red, sobre cualquier tema que ¿cómo no quedarse horas pegados a la computadora? Ya también vemos en Netflix, en Twitter, en Facebook, en Instagram, en Youtube, pero además de la tele lo vemos en una pantalla de computadora, tableta o celular. Es un tiempo en que si digo que vi algo en mi celular, puedo estarme refiriendo a varias cosas como una nota periodística, a un video de gatitos, a una película o a un anuncio.

La evolución nos conecta por lazos antiguos. ¿Cómo llamar a esta clase de familia? Así como compartimos el ADN, transmitimos cultura, pero tenemos parientes que no tienen apelativos familiares. ¿Quién equivaldría a ser un tío de la educación? Pienso en un lugar como la secretaría de educación, que sería más bien como tía política, que se casó con una ideología y adoptaron métodos para que su unión funcionara. Pregunto ¿quién sería un tataraprofe? Desde que vi la figura de tutor o tutora en la Prepa en línea, me llamó la atención que sea la misma palabra para designar a un familiar que se encarga de orientar, dirigir, defender y educar.

Tesis 2: La tecnología de la enseñanza son ideas pedagógicas llevadas a la acción

Al hablar de tecnología es común traer a la mente las computadoras, los celulares y otras máquinas. Pensemos la tecnología como una búsqueda de eficiencia. La pedagogía, por su lado, es “la ciencia de la educación centrada en la fundamentación teórica de su objeto de estudio: la educación” (Ortiz de Barrón, 2012, p. 26).

Poner en práctica la teoría pedagógica permite el desarrollo de tecnología de la enseñanza. Así como las *apps* se actualizan con ajustes, las aplicaciones educativas también requieren evaluarse para buscar fallas y ponerse al día en sus procesos.

La tecnología es una herramienta, y la podemos usar en la investigación interdisciplinaria. Así como requerimos de varias ciencias para estudiar la educación, en el

caso de la tecnología de la enseñanza, también debemos considerar otras tecnologías, “cada una de ellas adecuada para una tarea particular” (Armsey, 1975, p. 30).

Tecnología es idear cómo hacer algo. La tecnología de la enseñanza, nos sirve para aprender cómo enseñar, para reflexionar sobre una técnica propia, que facilite las labores docentes. Sostengo que la tecnología es Saber + Hacer. Que proveniente de la técnica, es el conocimiento del procedimiento que hay que aplicar. Llevar la teoría a la práctica comprende ensayos, deducciones, creatividad.

La tecnología es una herramienta y no un fin. Es el instrumento que facilita la consecución de ciertos objetivos. De acuerdo con James Armsey y Norman Dahl, la elección del objetivo, y las prioridades de la tecnología de la enseñanza (también llamada “de la instrucción”) deben:

...determinarse mediante un proceso cuidadoso y lógico. Después de tomar esas decisiones políticas, la principal preocupación debe ser determinar las técnicas y las instituciones mediante las cuales debe lograrse el objetivo. ... Otros aspectos que deben tomarse en cuenta de manera principal son las cuestiones del equipo físico y de los programas o materiales, la elección de los medios y la evaluación de la investigación (1975, p. 17-18).

Los fracasos más desastrosos, mencionan Armsey y Dahl, ocurren por falta de objetivos definidos. Una investigación con las características de la tecnología de la enseñanza, debe tener objetivos claramente formulados, “centrados en rendimientos mensurables... en circunstancias controlables, con recursos realistas... En este caso, los “mejores” resultados serían los que pueden aplicarse de inmediato... para cambiar y mejorar la educación” (Armsey, 1975, p. 35).

De acuerdo con Skinner, a partir del análisis experimental del comportamiento, se produce una *tecnología de la enseñanza*, “a base de la cual es ciertamente posible deducir programas y planes y métodos de enseñanza” (1970, p. 73). “¿Qué es lo que refuerza al estudiante cuando estudia?” se pregunta Frederic Skinner, fijándose ante todo que las ventajas finales ofrecidas por los adultos, como mejores empleos y nivel de vida, no suelen ser refuerzos tan útiles para los jóvenes (1970, p. 154).

Los hombres trabajan a menudo por alcanzar metas lejanas. ... proceden así, no porque les afecten los eventos futuros y distantes, sino porque su cultura ha construido instrumentos de mediación en forma de refuerzos condicionados: el estudiante estudia porque si saca buenas notas se le admira, porque los cambios inmediatos de su conducta señalan un progreso hacia ulteriores reforzamientos, porque el ser culto e instruido es “buena cosa”, porque se libera la condición aversiva del no saber. Las culturas nunca construyen con demasiado éxito reforzadores de esta especie; de aquí la importancia del abordar directamente la cuestión en una tecnología de la enseñanza. El estudiante que sabe estudiar sabe cómo ampliar las consecuencias de su quehacer, de modo que resulten reforzantes. No sólo sabe, sino que sabe que sabe, y es reforzado conforme a este saber reflejo (Skinner, 1970, p. 163).

La tecnología de la enseñanza propuesta por Skinner, busca los efectos automáticamente reforzantes. Dice que haciendo notorio el progreso, “el estudiante sabe en todo momento dónde llega... en cambio, trabajando sobre un texto ordinario, ha de esperar a ver valorados sus logros por un examen o una prueba pendiente” (1970, p. 164). Esto implica un cambio progresivo de los refuerzos tradicionales, como obtener el certificado de bachillerato porque es obligatorio en cualquier trabajo. Pero los estudiantes de PADHIA no buscaban solamente aprobar y tener el certificado. Tomaban la opción en línea porque venía con el paquete del programa de autodesarrollo integral. Estaban en busca de una experiencia escolar que les enseñara a tomar las riendas de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.

La promesa de tener mejores oportunidades al terminar los estudios, son refuerzos que suelen proponerse a los jóvenes, quienes durante su adolescencia no están precisamente ocupados de visualizar su futuro. Por más que hagamos énfasis en las ventajas finales, esas remotas consecuencias son reforzadores condicionados que resultan débiles para motivar a los estudiantes. Desde la *Tecnología de la enseñanza* (1970), Skinner propone que: “El estudiante que sabe estudiar sabe cómo ampliar las consecuencias de su quehacer, de modo que resulten reforzantes. No sólo sabe, sino que sabe que sabe, y es reforzado conforme a este saber reflejo” (1970, p. 163).

Respondemos químicamente al recibir estímulos de aprobación. Tienen forma de estrellitas en el kínder, puntos por participar en clase, *likes*, comentarios y retuits. Una parte importante de la educación y los procesos de autoenseñanza-aprendizaje, es saber reconocer cuando hemos terminado alguna tarea y estamos o no satisfechos, reconocer qué y cómo

hemos aprendido, qué ganamos con las acciones ¿una calificación? ¿Un juguete? ¿Sabiduría? De cada individuo depende juzgarlo.

La individualización, o personalización del aprendizaje, es un tema relevante no sólo para la tecnología de la enseñanza, sino que es una necesidad recurrente en los modelos educativos contemporáneos. Al respecto, Lilia Sánchez (2013) describe los siguientes requerimientos:

... el modelo educativo necesita cambios que le hagan pasar de la estandarización a la personalización, considerando las necesidades del estudiante [...] tratando de introducir información en la mente del estudiante para ayudarlo a comprender y utilizar las capacidades de su inteligencia, de un aprendizaje pasivo a uno activo y, en vez de estar dirigido por el profesor, sea controlado por el estudiante o compartido con el docente, de un aprendizaje descontextualizado a tareas auténticas, conectadas con la realidad y significativas; se tiene que pasar de considerar el aprendizaje como un proceso finito en el tiempo y el espacio a una actividad continua que se extiende a lo largo de la vida” (2013, p. 166).

Se deben elaborar programas que enseñen al estudiante a sentirse satisfecho con lo que hace, sin tener que esperar la aprobación del profesor, cuyos comentarios también pueden reforzar, pero de forma intermitente. De esta manera, se beneficia igualmente el trabajo del docente, porque al tener gran cantidad de textos que leer, es probable que sus comentarios sean débiles e imprecisos. En cambio si el estudiante sabe que sabe, podemos, por ejemplo, recurrir a la retroalimentación hecha por sus pares.

De ahí resulta importante que el conocimiento impartido en clase virtual o presencial pueda relacionarse a la vida cotidiana, para que el estudiante pueda encontrar la utilidad de su aprendizaje. Debemos brindar claridad y transparencia desde el inicio de su proceso formativo y hasta el final (Ortiz y Murúa, 2012). Para el caso, y como un ejemplo, se ha desarrollado el método de los proyectos integrados, que:

...pone en diálogo tres elementos fundamentales para lograr un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: por un lado, *los intereses de los estudiantes*, por otro *el currículo establecido* y, junto a estos, *las necesidades y realidad del contexto* en el que se desarrolla la acción educativa (Blanchard, 2014, p. 48).

Empleando este método los estudiantes se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje, donde el profesor es un mediador – un *coach* – que apoya el desarrollo de las competencias del alumno “para la adquisición de aprendizajes aplicados a la vida” (Blanchard, 2014, p. 49). De tal modo que para lograr conectar con los alumnos, y que ellos relacionen su aprendizaje con sus experiencias cotidianas, es conveniente recurrir a diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje:

Entre más cambios de métodos de enseñanza y le pidas a los estudiantes que prueben diferentes actividades en el salón de clases, *online*, o tareas en casa, más permanecerán atentos e involucrados. Alternando modalidades verbales y visuales, formas de comunicación oral o silente, actividades individuales y grupales, actividades kinestésicas y cognitivas, y formas abstractas y concretas de procesar información, mantiene a la clase en movimiento, porque apela a diferentes elementos de las personalidades de los estudiantes y sus conjuntos de habilidades. [...] los estudiantes dicen que las clases donde estuvieron más conectados fueron aquellas donde tres o cuatro modalidades diferentes de enseñanza o aprendizaje fueron usadas (James y Brookfield, 2014, p. 9).

Por tanto, se puede decir que una estrategia que considere aplicar distintos métodos en las actividades escolares está actualizada con las herramientas tecnológicas de la enseñanza. Trabajando por proyectos, con tecnología digital, *coaching*, literacidades, juegos, imaginación, inteligencias múltiples, reforzando y personalizando la educación, es posible crear un plan para desarrollar las habilidades de aprendizaje en los estudiantes. Si bien cada uno de los métodos mencionados ha sido aplicado por separado, sería interesante conjuntarlos para estudiar el efecto que podrían causar en los estudiantes.

Tesis 3: La mediación del propio aprendizaje es clave para enseñar a aprender

El trabajo docente, para mí, ha implicado quebrar códigos, ser alguien que media entre significados y experiencias, discursos y formas de actuar, sentimientos e ideas. Responderme eso yo mismo es parte de la metodología didáctica que presento. Aunque no sería válido decir que lo he hecho por mí mismo. Están atrás las maestras y maestros de mis maestros, los autores que leyeron. Son humanas y humanos a los que estamos conectados

principalmente por textos. Ya sea porque alguien los leyó y nos contó, o porque lo leímos, las ideas crecen y se reproducen a sí mismas como células.

Debemos conocernos a nosotros mismos, saber escuchar para comunicarnos, saber aprender y formular soluciones. Que se logren las expectativas planteadas en las normas institucionales, es el atávico problema de conjugar la teoría en la práctica. Como dice la voz popular: “Del dicho al hecho hay un gran trecho.” Las teorías de las ciencias sociales para la educación no pueden ser más que recomendatorias, pues no son algo que funcione igual en todos lados, su propia genética les obliga a adaptarse en los más diversos contextos históricos y culturales.

¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Para qué y por qué me dedico a la educación? Son preguntas de índole didáctica útiles para crear metodologías propias de enseñanza. Reconocer qué aprendí y sigo aprendiendo de las experiencias ayuda a reinventar nuestras prácticas educativas. Ser docente quiere decir que debemos mediar nuestros procesos de significación. Continuamente estamos mediando entre el mundo concreto y la abstracción de las ideas. Plantear un “yo” que profese sus ideales, es fundamental para establecer comunicación con los estudiantes.

Implicarse en la formación de otros seres humanos, requiere que cada profesional de la educación cuestione y analice su ser y su trabajo. Lo que sea que esté buscando debe coincidir con el valor de la crítica. La práctica educativa, coincidiendo con Paulo Freire (2002), es una acción que en sí misma encierra deseos, dudas, emociones, miedos, pasión, sentimientos y razón crítica. El concepto es amplio en la educación, donde se realizan las acciones de aprender, enseñar, de pensar, de compartir y de construir el conocimiento.

Como dejó dicho el maestro Freire, no hay búsqueda sin esperanza. Ahí radica también la ética con la que compartir la estética del mundo. Anota el brasileño: “... no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética” (Freire, 2004, p. 43).

En tiempos en que Paulo Freire vuelve a ser censurado en su propio país, en días que la contingencia ambiental se hizo palpable sobre el cielo de la Ciudad de México,

momentos también en que se discuten reformas educativas y se habla de transformaciones, cabe poner sobre la mesa la reinención de las formas de lucha. Era cierto, la humanidad se está consumiendo al planeta, y a sí misma. Quedan pocos años, ya no para poder revertir el daño, sino para que al menos no sea peor. Y sí, suena incómodo porque es un problema antaño, pero sigue siendo una lucha política.

La pedagogía crítica plantea abrirse hacia lo otro, ve la educación como una vía por la cual reinventar las ideologías porque la historia está viva. Todo pareciera estar perdido, pero ese discurso inmovilizador también es viejo. ¿Entonces qué más hacer? Seguir observando y continuar en movimiento, trabajando y esperando a que suceda lo mejor. Tan vigente Freire, bien dice su semblanza que murió sin morir: “Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento” (Freire, 2004, p. 49).

Si el docente conoce su contexto y está consciente de su labor en el proceso de transformación de hábitos, conductas y creencias entonces estará en camino de poder apoyar la formación identitaria de estudiantes que serán críticos tanto con ellos mismos como con su entorno. La educación media superior se caracteriza por tener una matrícula principalmente compuesta por adolescentes. La transformación del niño en adulto trae consigo cambios identitarios que pueden resultar en el desinterés y fracaso escolar.

Respecto al desinterés por la escuela, Anny Cordié (1998) explica: “Las conmociones de la adolescencia tienen por sí solas la capacidad suficiente para perturbar a un sujeto hasta el punto de vedarle todo interés por los estudios” (p. 218). En este periodo de la vida el joven está atravesando un “momento de perplejidad e incertidumbre pues debe cumplir *simultáneamente* un trabajo de duelo y de renacimiento... (p. 219).

Absorbido por sus transformaciones corporales, por sus amores y sus conflictos con la familia, las enseñanzas del programa de estudios pueden parecerle lejanas e insignificantes. Han surgido nuevos polos de interés que él comparte con sus pares: atracción por ciertos grupos musicales, búsquedas vestimentarias, adhesión activa a causas humanitarias... Si esta apertura al mundo es una fuente de enriquecimiento, a veces ocasiona una dispersión que resulta perjudicial para el trabajo intelectual; se dice entonces del joven que «tiene la cabeza en otra parte» (Cordié, 1998, p. 236).

Estas distracciones, de cierta forma inconscientes, acarrearán una baja en el desempeño de las actividades académicas. Es posible indagar en la didáctica para incluir esos nuevos polos de interés, e incentivar la motivación en el bachillerato. Al ver alejados sus intereses con la enseñanza escolar, el estudiante puede sentir que su poca comprensión del currículo es muestra de su incapacidad intelectual.

La motivación escolar está fuertemente condicionada por el modo en que se ve el alumno a sí mismo ante las exigencias escolares y [...] la mayor parte de los alumnos que vienen experimentando el fracaso escolar desde cursos anteriores, sienten que no tienen capacidad para rendir aceptablemente (Carrasco y Jovaloyes, 2015, p. 76).

Es así que los estudiantes requieren prestar atención a sus procesos mentales y emocionales, para no renunciar a la escuela ante sus fracasos. Este ejercicio es parte fundamental del aprendizaje hoy en día, pues “la capacidad para el aprendizaje autodirigido y continuo se ha convertido en la capacidad necesaria más importante para sobrevivir en el futuro” (Costa, 2016, p. 3). Ante la deserción escolar en el nivel medio superior, a los jóvenes hay que “Hacerles ver que lo que vale, cuesta. Y que merece la pena” (Carrasco y Jovaloyes, 2015, p. 81). Aunado a lo anterior una de las acepciones con la que concuerdo, es ver la educación como “la autosuperación del individuo, atendiendo a las necesidades, intereses e ideales de la comunidad, bajo la guía discreta del maestro” (González, 2014, p. 32).

Encaminar la formación de los métodos propios de aprendizaje requiere acercar a los estudiantes a temas que sean de su interés.

Si los maestros buscan que el estudiante lea y escriba, entonces ellos deben alentar a los estudiantes a leer y escribir sobre algo que les interese [...] El maestro debe estar dispuesto a guiar a los estudiantes a fuentes que les puedan dar información adecuada, útil y precisa (Hall *et al*, 2017, p. 408).

Sí, hay que llamar la atención de los jóvenes, sin embargo no olvidar lo que a nosotros como docentes nos llama la atención, lo que nos gusta y lo que deseamos hacer con la enseñanza. Es importante considerar la valoración que tiene el estudiantado sobre la organización escolar a la que están inscritos, ya que esto puede significar actualizaciones didácticas y de las aulas virtuales. Entre los estudiantes entrevistados para la investigación,

se observó una percepción negativa del programa de Prepa en línea. Hubo quien declaró: “Es como una prepa para adultos. [...]Escucho lo que dicen mis amigos, y yo no veo ninguna escuela donde una materia se llame ‘Hacia un desarrollo sustentable’ y cosas así.” Esta información indica falta de atención en la valoración que el estudiante tiene sobre sus estudios. Habrá que enfocarse en eliminar la sensación de que se está perdiendo de algo, o que su formación es mediocre. Con esto se podría mejorar la valorización que tienen los estudiantes, incluso de su propia persona.

Los entornos digitales a menudo se alejan del discurso institucional del aula de clase, cuestión que puede llegar a cautivar a los jóvenes para acercarse a la información por este tipo de medios. El humor es una aproximación evidente en las formas en que la juventud se acerca a nuevas tecnologías y va cultivando nuevas prácticas de literacidad. El juego multimodal, que incluye exploraciones textuales, reconfigura la relación de enseñanza y aprendizaje, y el desempeño de nuevos roles e identidades con y a través de las nuevas tecnologías de los medios, permite que los educadores estén mejor capacitados para hacer conexiones pedagógicas con las literacidades en evolución de los adolescentes (Alvermann, 2016).

Al respecto, sobre los lugares donde puede desarrollarse el aprendizaje, Robert Dillon (2015) expone que los estudiantes ya no esperan que el salón de clases sea el espacio principal en el que recibirán conocimiento, sino que están recurriendo a espacios *online* para dirigir su aprendizaje basado en aquello que les apasiona. El mismo autor refiere que los estudiantes, al aprender de una comunidad de pares o iguales, más que de una autoridad singular, suelen contribuir más, a esmerarse por la excelencia y responden mejor a la retroalimentación.

Mientras ejercí como asesor en PADHIA, pasé la mayor parte del tiempo con el grupo de secundaria, con quienes experimenté diseños de organización del aprendizaje. Teníamos más tiempo para profundizar en los mapas conceptuales, en las actividades lúdicas, en el cineclub. Algunas ocasiones planeábamos las actividades de la semana, incluyendo sus metas personales, en modo asamblea. Así podría estar el grupo al corriente con lo que ocurre dentro del espacio escolar, sus experiencias y relaciones con otros compañeros.

Comenzamos a generar contenido para desarrollar proyectos enfocados a sus propios intereses. No es fácil llegar a conocer los propios intereses. Cuando llegué a trabajar con este grupo hacían un proyecto de “ciencias” que no lograban terminar de aterrizar, pues se perdían en los conceptos. No sabían mediar entre lo sencillo de sus preguntas de investigación, tipo ¿cómo nacen las estrellas? Con respuestas complejas que abarcan las grandes incógnitas del universo. Había que mediar entre lo inductivo y lo deductivo, lo real y lo abstracto.

Al tiempo que aprendía en el aula universitaria los mapas conceptuales como didáctica de las ciencias sociales, se los enseñaba a los de secundaria para problematizar los conceptos encerrados en sus pensamientos. Dos de ellos partieron de “videojuegos”, y llegaron a buscar información sobre los accesorios, a preguntarse ¿por qué son caros los juegos? ¿Cómo se desarrolla una historia? ¿Quién compone la música? A esto se dedicaba una parte del grupo en horas que llamamos de “proyecto”, y que fueron negociadas en base a los avances en la resolución del módulo. Un objetivo que se plantearon fue el crear un canal de YouTube o un *podcast* para difundir sus descubrimientos. Preferían dedicarse a su proyecto, así que trabajaban para terminar sus obligaciones. A la par, motivaron mi interés en la búsqueda de métodos educativos relacionados con la tecnología.

La experiencia en el nivel secundaria daría para otra investigación que sirva como precuela a esta que se enfoca en la educación media superior. Al formar parte de la misma organización estuvo siempre en mi campo de investigación y me ayudaba a comprender la situación de la población en la Prepa en línea, permitiéndome crear situaciones escolares y tomar acciones que facilitarían el aprendizaje.

Hablar de la educación desde el enfoque híbrido, merece apertura metodológica para tomar de las ciencias de la educación lo que sirva para responder con acciones a los requerimientos de cada contexto. Se trata de analizar los modelos, para efectivamente reformar algunas normas que mencionan la formación humana en sus discursos, pero que en la práctica se preocupan más por puntajes en las evaluaciones de organismos políticos y económicos internacionales. Las competencias son el claro ejemplo. Es hacer efectivo en la práctica el discurso que centra los objetivos en torno al aprendizaje de las y los estudiantes. La conciencia sobre la intencionalidad, la trascendencia y el significado de la formación de

una persona, es característica esencial de esta propuesta que se erige para encarar la complejidad de la tarea docente y guiarla pedagógicamente hacia las respuestas que servirán de apoyo para que las y los jóvenes estudiantes puedan construir sus mentes con autonomía.

Aprendizajes finales

Luego de cuatro semestres regando las semillas del saber que me regalaron mis maestras y maestros, llega el momento de concluir con los aprendizajes que tuve como estudiante, que me servirán para reiniciar el ciclo al otro lado de los pupitres.

Como si de una película se tratara, este es el momento en que aparecen imágenes del *making of*, mientras comienzan los créditos. Son *flashbacks* a las experiencias que viví en la MADEMS con piano de fondo. Recuerdo, por ejemplo, los rostros de compañeros que salen en los videos del quince aniversario de la maestría, quienes cuentan su experiencia del programa profesionalizante. Vienen a mi mente las láminas de exposiciones, la revista de material didáctico, las anécdotas docentes, los tacos de guisado, las dinámicas grupales, las discusiones sobre los textos que recuperé para escribir estas páginas.

Resulta complejo condensar la avalancha de aprendizajes que obtuve en los últimos dos años. Aprendí que el espacio escolar es un lugar donde puedo ejercitar la expresión del pensamiento. Es un escenario que cambia constantemente de fondo, pero conociendo la trama de la obra se puede estar preparado para la improvisación. También a hacer de la historia, contextual y de vida, parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual acaba cuando acaba la vida.

Sé que planear las actividades de cada clase con detenimiento, investigación y creatividad ayudará a construir formas de aprendizaje acordes a la visión que profeso. Pero sobre todo aprendí a ampliar la perspectiva de la formación humana. Somos seres inacabados que luchan por adaptarse y vivir. Como docente no poseo conocimientos ni verdades absolutas, pero sí herramientas científicas y tecnológicas para indicar los posibles caminos a generaciones que trazarán nuevas rutas de exploración. La tarea docente más importante, considero, es enseñar a nunca dejar de aprender.

Apéndices

Cuadro registro de grabaciones

Fecha	Participantes	Duración	Formato
24 de abril 2018	Grupo Prepa en línea	44:48 minutos	Audio - Clase
31 de mayo 2018	David	18:01 minutos	Audio - Entrevista
25 de mayo 2018	Roco, Emi, Majo, Erin	23:55 minutos	Audio - Entrevista
29 de mayo 2018	Jessy, Ana	16:53 minutos	Audio - Entrevista
5 de junio 2018	Fa	21:11 minutos	Audio - Entrevista
3 de septiembre 2018	Flor y plantilla docente	100:32 minutos	Audio - Capacitación
3 de octubre 2018	Grupo Prepa en línea	36:27 minutos	Video - Clase
17 de octubre 2018	Grupo Prepa en línea	39:25 minutos	Video - Clase
7 de noviembre 2018	Grupo Prepa en línea	39:44 minutos	Video - Clase

Cuestionario del estudiante

PREGUNTAS

RESPUESTAS

16

Sección 1 de 4



Familia y hogar

Cuestionario del estudiante

- 1.1 Actualmente ¿con quién vives? *
- 1.2 ¿Cuántas personas viven en tu hogar? *
- 1.3 ¿Con cuántas personas compartes tu cuarto?
- 1.4 ¿Hasta qué nivel educativo estudiaron tu padres?
- 1.5 Actualmente, ¿tu padre trabaja? ¿Y tu madre trabaja?
- 1.6 ¿De qué trabaja tu padre? ¿De qué trabaja tu madre?

Socioeconómico

Cuestionario del estudiante.

2.1 ¿Cuál es el total de cuartos y/o habitaciones que hay en tu hogar? Sin incluir baños, medios baños ni patios.

2.2 Contando todos los focos que se utilizan para iluminar tu hogar, incluyendo los techos, paredes y lámparas de buró o piso, ¿cuántos focos hay en tu hogar?

2.3 ¿Cuántos baños con excusado funcionando hay para uso exclusivo de tu hogar?

2.4 ¿El piso de tu hogar es predominantemente de tierra, de cemento o de algún otro tipo de acabado (madera, mosaico u otro recubrimiento)?

2.5 La casa donde vives es...

2.6 ¿En tu hogar cuentan con estufa de gas o eléctrica?

2.7 ¿Cuántas televisiones tienen funcionando en tu casa?

2.8 ¿Cuántas computadoras personales, ya sea de escritorio o laptop, tienen funcionando en tu casa?

2.9 Actualmente, ¿con cuáles de los siguientes servicios cuentas en tu casa?

2.10 Regularmente, ¿cuántas personas aportan dinero para el gasto de tu hogar?

2.11 Considerando el ingreso de todos los que aportan al gasto de tu hogar, ¿cuál es el ingreso mensual aproximado en tu hogar?

2.12 ¿En qué colonia, delegación o municipio y entidad federativa vives?

Tiempo libre y consumo

Cuestionario del estudiante.

- 3.1 ¿Qué actividad física realizas con mayor frecuencia?
- 3.2 ¿Cuál es el lugar donde principalmente practicas dicha actividad?
- 3.3 Principalmente, ¿por qué realizas actividades deportivas o ejercicio físico?
- 3.4 ¿Qué actividad cultural practicas con mayor frecuencia?
- 3.5 ¿Cuál es el lugar donde principalmente realizas dicha actividad?
- 3.6 Principalmente, ¿por qué realizas actividades culturales?
- 3.7 En una semana normal, aproximadamente, ¿cuántas horas a la semana dedicas a las siguientes actividades?
- 3.8 ¿Qué tipo de programa de televisión te gusta más?
- 3.9 ¿Qué género musical te gusta más?
- 3.10 En general, ¿usas tu teléfono celular para algunas de las siguientes opciones, sí o no?
- 3.11 Tu teléfono celular, ¿es de prepago o de renta mensual?
- 3.12 Usualmente, ¿cuánto dinero cargas de prepago o pagas de renta mensual del celular?
- 3.13 En general, ¿para cuáles de las siguientes opciones usas internet?

Experiencia escolar

Questionario del estudiante

4.1 ¿Cuánto tiempo haces diariamente para trasladarte de donde vives a la escuela?

- Menos de una hora
- Entre una y dos horas
- Más de dos horas

4.2 Normalmente, ¿cómo te trasladas de donde vives a la escuela?

Texto de respuesta breve

4.3 ¿Tienes beca o algún apoyo económico para estudiar, sí o no?

- Sí
- No

4.4 ¿Quién te otorga la beca o el apoyo?

- Programa nacional de becas de apoyo a estudiantes en educación media superior (SEP)
- Programa nacional de becas para la retención de estudiantes de educación media superior (SEP)
- Otro programa de becas de la SEP
- PADHIA
- Un familiar
- Otra persona no familiar
- Otra...

4.4.1 ¿Para qué utilizas la beca?

Texto de respuesta breve

4.5 De las siguientes opciones, ¿cuál es la que más te gusta de PADHIA?

⋮



Cuadrícula de opción múltiple

El número 1 es lo que más te gusta.

Filas		Columnas	
1. El programa de estudio	×	<input type="radio"/> 1	×
2. La relación entre estudiantes y asesores	×	<input type="radio"/> 2	×
3. Que tiene buen nivel académico	×	<input type="radio"/> 3	×
4. Las instalaciones	×	<input type="radio"/> 4	×
5. Que ahí me encuentro con mis amigos	×	<input type="radio"/> 5	×
6. Que queda cerca de mi casa	×	<input type="radio"/> 6	×
7. El horario	×	<input type="radio"/> 7	×
8. El ambiente de estudio	×	<input type="radio"/> 8	×

Cuestionario del entrevistador

Instrumento basado en el propuesto por Pogliagi, L *et al*, 2015, “La experiencia Estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM”, Seminario de investigación en juventud, UNAM.

- I. Identificación del alumno
 - 1.1 Módulo / Semana
 - 1.2 Sexo
 - 1.3 Edad
 - 1.4 Estado civil
- II. Procedencia
 - 2.1 ¿En qué año ingresaste a la Prepa en línea?
 - 2.2 ¿Fue esta la primera vez que intentaste ingresar al bachillerato, sí o no?
 - 2.3 ¿Qué hiciste principalmente durante el tiempo que pasó entre tu primer intento y tu ingreso al bachillerato que estás cursando actualmente?
 - 2.4 ¿Dónde estudiaste la secundaria?
 - 2.5 En comparación con tus compañeros, ¿consideras que tus estudios de secundaria te han dado ventajas o desventajas en el bachillerato?
 - 2.6 ¿Cuál es el principal motivo que influyó en tu decisión para estudiar el bachillerato? Numerar tres respuestas jerarquizadas.
 - 2.7 ¿Cuál fue el principal motivo para estudiar el bachillerato en línea? Numerar tres respuestas jerarquizadas.
 - 2.8 Comparando la Prepa en línea con la secundaria, ¿qué piensas de la exigencia académica, es mayor igual o menor, en la prepa en línea que en la secundaria? 1. Exigencia académica 2. Tus libertades 3. Tus responsabilidades
- III. Experiencia escolar
 - 3.1 ¿Cuánto tiempo haces diariamente para trasladarte de donde vives a PADHIA?
 - 3.2 Normalmente, ¿cómo te trasladas de donde vives a PADHIA?
 - 3.3 ¿Tienes beca o algún apoyo económico para estudiar, sí o no?
 - 3.4 ¿Quién te otorga la beca o el apoyo?
 - 3.5 De las siguientes opciones, ¿cuál es la que más te gusta de PADHIA?

1. El programa de autodesarrollo integral
2. La relación entre estudiantes y asesores
3. Que mejora mi nivel académico
4. Las instalaciones
5. Que queda cerca de mi casa
6. La socialización
7. Las actividades como talleres o cineclub
8. Otro:

3.6 ¿Qué es lo que menos te gusta de PADHIA?

1. Que me distraen otros al hacer mis actividades
2. La relación entre estudiantes
3. El ambiente
4. El horario que le dedico a mis módulos
5. Hay muchas exigencias
6. Otro:

3.7 De las siguientes opciones, ¿cuál es la que más te gusta de la Prepa en línea?

1. La flexibilidad de horario
2. Que las actividades son fáciles de responder
3. No tener que ir a una escuela tradicional
4. Que aprendo a dirigir mi aprendizaje
5. Que los recursos de investigación están en línea
6. El plan y programa de estudios
7. Otro:

3.8 ¿Cuál de las siguientes opciones son las que menos te gustan de la Prepa en línea?

1. Que no tiene buen nivel académico
2. Los temas de los módulos
3. La carga de trabajo
4. La relación con facilitadores y tutores
5. El tiempo disponible para estudiar cada módulo

6. Las instrucciones son confusas

7. Otro:

3.9 ¿De qué manera aprendes más al hacer tus trabajos escolares: haciéndolos solo, haciéndolos con un asesor, o haciéndolos con otro u otros compañeros?

3.10 ¿Cuántas horas dedicas a la semana a las actividades de Prepa en línea?

3.11 ¿Dedicas tiempo a la Prepa en línea fuera de PADHIA?

3.12 ¿Cuántas semanas has reprobado en lo que llevas de la PEL?

3.13 Durante tu bachillerato, sin considerar vacaciones, ¿has dejado de estudiar?

3.14 Aproximadamente, ¿por cuánto tiempo dejaste de estudiar?

Referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas

Acuerdo 01018. (2018) Por el que se establece y regula el Sistema nacional de educación media superior. Diario oficial de la federación. Recuperado el 13 de enero 2019.

Acuerdo 090914. (2014) Por el que se establece el Plan de estudios del servicio nacional de bachillerato en línea, Prepa en línea-SEP. 24 de septiembre. Diario oficial de la federación. Recuperado el 19 de enero 2019.

Acuerdo 442. (2008) Por el que se establece el Sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. Diario oficial de la federación. Recuperado el 13 de enero 2019.

Acuerdo 444. (2008) Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco curricular común del Sistema nacional de bachillerato. Diario oficial de la federación. 21 de octubre. Recuperado el 18 de enero 2019.

Acuerdo 445. (2008) Por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. 21 de octubre. Diario oficial de la federación. Recuperado el 19 de enero 2019.

Acuerdo 447. (2008) Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. 29 de octubre. Diario oficial de la federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

Aguilera, R. (2013) Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. Estudios Políticos, vol. 9, núm. 28, enero-abril. México, D.F. UNAM. 81-103

Aguirre, M. A. (1994) Reformas educativas en México. Una perspectiva de largo alcance. En: La formación de profesores en las universidades públicas de los noventas. México. ENEP Aragón, UNAM.

Alvermann, D. E., ed, (2016), *Adolescents' online literacies: connectig classrooms, digital media, and popular culture*, Nueva York, Peter Iang.

Andrade, R. (2008) El enfoque por competencias en educación. Ide@s CONCYTEG. Año 3, núm. 39. Septiembre. 53-64

Andrade, R.A., Hernández, S.C. (2010) El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. 8, núm. 1, enero-junio. 481-508.

Arellano, J., Santoyo, M. (2009) Investigar con Mapas Conceptuales. Madrid. Narcea.

Arfuch, L. (1995). La entrevista: una invención dialógica. Papeles de comunicación, 8. México. Paidós.

Armsey, James W., Dahl, Norman, (1975) Tecnología de la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

Augé, M. (1998) Las formas del olvido. Barcelona. Gedisa.

Bartolomé, A. (2004) Blended learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, mayo, núm. 23. Universidad de Sevilla. 7-20.

Biglia, B. y Jiménez, E. (2012) Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e investigación social, vol. 12, núm. 3, noviembre. 71-93.

Blanchard Giménez, M, coord., (2014), *Transformando la sociedad desde las aulas: metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en El Salvador*, Madrid, España, Narcea S.A. de ediciones.

Bruner, J. (2006). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. México. Alianza.

Cabero, J. (2001) Tecnología educativa. Diseño y utilización de medio en la enseñanza, Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.

Cabero, J. (2016) Tendencias educativas para el siglo XXI. España. CEF-UDIMA.

Cabero, J.; Llorente, M. y Román, P. (2004) Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, mayo, núm. 23. Universidad de Sevilla. 27-41.

Cáceres, M. A. (2009) Diseño planeación y realización de PADHIA *Desarrollo humano*, la publicación creada en un centro pedagógico alternativo. Informe académico de actividad profesional. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

Campos, V. (2004) Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Entorno histórico y contribuciones a la teoría educativa. Tesis de licenciatura en historia, FFyL, UNAM.

Carrasco, J.B., Javaloyes Soto, J.J., (2015), *Motivar para educar*, Madrid, Narcea.

Carretero, M. (2011) Constructivismo y educación. Buenos Aires.

Chavero, N. (2014) Entre la ilusión y el fracaso escolar de los jóvenes preparatorianos. Estudio de caso entre la preparatoria abierta de la SEP y el centro escolar PADHIA en el D.F. Apuntes para una formación docente. Informe de práctica profesional de la licenciatura en sociología, Facultad de ciencias políticas y sociales, UNAM.

Contreras, J., Pérez, N. (2010) Investigar la experiencia educativa. España. Morata.

Cordié, A. (1998), *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva visión.

Delors, J., *et al* (1996) La educación encierra un tesoro. México. Correo de la UNESCO.

DGB. (2013) Antecedentes. Dirección general de bachillerato. Recuperado el 18 de febrero 2019. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb

Díaz, Á. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo. pp. 7-36

Dillon, R. (2015), *Leading connected classrooms: engaging the hearts and souls of learners*, California, Estados Unidos, Corwin.

Escobar, N. (2011) La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, núm. 20, enero-diciembre. 58-73

Favela, D.M. (2010) Complejidad e interdisciplina en las Ciencias Sociales. En: Estrada C.A.T. (coord.), *Interdisciplina: enfoques y prácticas*, México, CEIICH-UNAM.

Feito, R. (2008) Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía educativa*, núm. 66, abril. 24-26.

Freire, P. (2004) *El grito manso*. México. Siglo XXI.

Gadotti, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.

Gallego, M. (1997), *La tecnología educativa en acción*, Universidad de Granada, Colección Monografías FORCE, núm. 11.

Galván, L. y Martínez, E. (2014) Introducción. En: Martínez, E (coord.) (2014), *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*, Puebla, México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Publicaciones de la Casa Chata.

GobMx, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2018) 6to Informe de gobierno 2017-2018.

Gómez, E. (2017) Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital. *Virtualis*, 8 (16). 77-98.

González, D., (2014) *Didáctica o dirección del aprendizaje*, México, D.F. Editorial Iztaccíhuatl.

González, M.I., et al. (2015) La reforma integral de la educación media superior: una mirada desde el asesor virtual. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. Núm. 14, año 7, agosto.

González, R., Carreto, F. (2018) La reforma integral de la educación media superior (RIEMS) en la Universidad autónoma del estado de México (UAEM); una mirada desde los

documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. Revista RedCA. Vol. 1. Núm. 1, junio-septiembre, p. 150-165.

Gutiérrez, G. (1986) Metodología de las ciencias sociales II. México. Harla.

Hall, G. E., Quinn, L. F., Gollnick D. M., (2017) *Introduction to teaching: making a difference in student learning*, Los Angeles, Estados Unidos, SAGE.

Horta, J. (2005) As metáforas nas ciências sociais. São Paulo: Humanitas.

James, A., Brookfield, S.D., (2014), *Engaging imagination: helping students become creative and reflective thinkers*, San Francisco, Jossey-Basso.

Jociles, M. (2018) La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. Revista Colombiana de Antropología, vol. 54, núm. 1. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. 121-150

Jornada (2017) Falleció Mariano Gamboa Zúniga, impulsor de la computación en México. 2 de abril. <https://www.jornada.com.mx/2017/04/02/sociedad/030n1soc#>

Llorente, M. (2010) Formación semipresencial apoyada en la red (Blended Learning). Bogotá. Ediciones de la U.

Llorente, M. y Cabero, J. (2009) La formación semipresencial a través de redes telemáticas (Blended Learning). Barcelona: Da Vinci.

López, F. (2015) La inevitabilidad de la hermenéutica en las ciencias sociales. En Castañeda, F. Aguilera, R. (2015) La administración pública en el debate contemporáneo de las ciencias sociales. México. UNAM.

Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003) Blended instruction: Adapting conventional instruction for large classes. Online Journal of Distance Learning Administration, vol. 6, núm. 4. University of Georgia.

Martínez de la Escalera, A.M., (2004), Interdisciplina. En: CONACULTA, Interdisciplina: escuela y arte: Antología Tomo 1. México, D.F. Consejo nacional para la cultura y las artes.

McMillan, J.H., Shumacher, S. (2005) Investigación educativa. Madrid. Pearson Educación S.A.

Meirieu, P. (1996) Frankenstein educador. Barcelona. Laertes.

Mèlich, J.C. (2000) Narración y hospitalidad. Anàlisi 25. Universitat Autònoma de Barcelona. 129-142.

Mishler G., E. (1979) Meaning in context: Is there any other kind? En: Harvard Educational Review 49 (1). 1-19

Mishler G., E. (1986) Research interviewing. Context and Narrative. Harvard University Press.

Morin, E., Roger, E., Domingo, R. (2003) Educar en la era planetaria. Barcelona. Gedisa.

Nadel, S., Bake, T. (1930) Origins of music. En: The Musical Quarterly. Vol. 16, No. 4 (Oct., 1930). 531-546.

Navarrete, Z., Manzanilla, H. (2017) Panorama de la educación a distancia en México. Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia). Vol. 13, núm. 1, enero-junio. 65-82.

Negrín-Fajardo, O; Vergara-Ciordia, J. (2014) Historia de la educación: de la Grecia Clásica a la Educación Contemporánea, Madrid, Dykinson.

Noguez, S. (2002) El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 2, noviembre, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. 133-147.

Oliva, A. (2013) La música silenciada. Corto documental. México: CUEC-UNAM.

Ortiz de Barrón, I.C., Murúa Cartón, H., (2012) Teoría e historia de la educación. Madrid. Delta, publicaciones universitarias.

Osorio, L. (2010) Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. RUSC. Universities and knowlegde sociey journal, vol. 7, núm. 1. Barcelona. 1-9.

PADHIA San Ángel. (2018) Capacitación 2018-2019. Documento interno.

PADHIA.mx (2018) <http://padhia.mx/>

PADHIA-FB (2018) PADHIA San Ángel #TedaTuLugar.
https://www.facebook.com/padhiasanangel/posts/?ref=page_internal

PEL, Prepa en línea – SEP (s/f) Seguimiento a las funciones sustantivas de facilitadores.
http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/portaltv1/images/preparat-e/servicios-estudiantiles/tutoria/Documentos_Rectores/Seguimiento_a_las_funciones_del_facilitadora.pdf

PEL, Prepa en línea – SEP. (2018) Guía para la tutoría.
http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/portaltv1/images/preparat-e/servicios-estudiantiles/pdf/Guia-tutoria-2018_optim.pdf

PEL, Prepa en línea - SEP. (s.f.) Facilitadores. Recuperado de
<http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/portaltv1/component/content/article?id=83:facilitadores>

PEL-SAC, Prepa en línea – SEP (s/f) Supervisores de aseguramiento de calidad (SAC).
<http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/perfiles/aseguramiento-de-calidad-sac>

Pérez, M. (2011) La humanidades y la barbarie de la RIEMS. La Jornada. Recuperado el 13 de febrero 2019, <https://www.jornada.com.mx/2011/06/16/opinion/020a2pol>

Perrenoud, P. (2008) Construir competencias desde la escuela. Chile. J.C. Comunicaciones y ediciones noreste LTDA.

Pestalozzi, E. (2003) Canto del cisne. Sevilla. Laertes.

Pilonieta, G. (2003) Una mirada desde la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Cisne.org
[Documento de texto]

Poghliagi, L., Mata, L., Pérez, J. (2015) La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. México. Seminario de investigación en juventud. UNAM.

Razo, A. E. (2018) La reforma integral de la educación media superior en el aula: política, evidencia y propuestas. Perfiles educativos. Vol. 11, núm. 159, p. 90 - 106. IISUE-UNAM.

Real Academia Española RAE . (2018). Híbrido. En Diccionario de la lengua española (versión electrónica 23.2). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=KIgo5mN>

Ricoeur, P. (2006) La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora papeles de filosofía*. Vol. 25, núm. 2. 9-22.

Ricoeur, P. (2006b) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México. Siglo XXI.

Río Negro. (2011) Jorge Volpi: Todos somos ficciones. Consultado el 11 de abril 2019. Recuperado de: https://www.rionegro.com.ar/jorge-volpi-todos-somos-ficciones-KTRN_754284/

Sánchez, L. (2013) Los modelos educativos en el mundo: comparación y bases históricas para la construcción de nuevos modelos, Editorial Trillas, México.

SEMS (2015) Conferencia de prensa sobre el servicio nacional de bachillerato en línea Prepa en línea – SEP, realizada en la sala de prensa de la Secretaría de educación pública. <https://www.gob.mx/sep/prensa/conferencia-de-prensa-sobre-el-servicio-nacional-de-bachillerato-en-linea-prepa-en-linea-sep?idiom=es>

SEMS. (2017a) Misión. Subsecretaría de educación media superior. Recuperado el 18 de febrero 2019. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/mision_sems

Skinner, B.F. (1970), *Tecnología de la enseñanza*, España, Labor.

Steiner, G. (2009) Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

Taylor y Bodgan (1990). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Buenos Aires. Paidós-Studio.

- Tébar, L. (2014) El profesor mediador del aprendizaje. Ciudad de México. NEISA.
- Thorne, K. (2003) Blended learning: how to integrate online & traditional learning. Londres: Kogan.
- Tuirán, R., *et al* (2016) Prepa en Línea—SEP, un servicio innovador. Revista mexicana de bachillerato a distancia. Vol. 8, núm. 15. 20-35.
- Valdez, I.S. (2006) El enfoque de competencias en la virtualidad educativa. Revista Apertura. Vol. 6, núm. 4, agosto. 20-30
- Weinberg, G. (1984) Modelos educativos en la historia de América Latina, Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD.
- Wollenstein, F. (2018) Junta con padres de familia de primer ingreso.
- Wollenstein, F. (2018b) Capacitación 2018-2019.
- Yurén, M.T. (2008) La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores, México, Trillas.
- Zaragoza, O. M. (2013) La reforma integral de educación media superior y su relación con el desempeño laboral de los docentes del Colegio nacional de educación profesional técnica (CONALEP) plantel Ixtapaluca, ciclo escolar 2009-2010. Tesis de licenciatura. Universidad pedagógica nacional UPN.