



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada:
El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación,
Campus Ensenada”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Tania Elisabet Zavala Martínez

Ensenada B. C. México, Noviembre de 2012

INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO



Ensenada, B.C. a 19 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

DR. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Tania Elisabet Zavala Martínez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

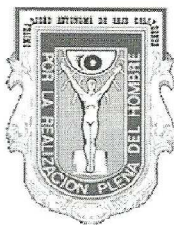
“El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada: El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Campus Ensenada”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Mtra. Evangelina Dávila Rivera



Ensenada, B.C. a 19 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

DR. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Tania Elisabet Zavala Martínez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada: El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Campus Ensenada”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Rosa Heras Modad



Ensenada, B.C. a 19 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

DR. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Tania Elisabet Zavala Martínez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

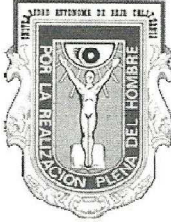
“El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada: El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Campus Ensenada”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "G. López Bonilla".

Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C. a 19 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

DR. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Tania Elisabet Zavala Martínez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

“El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada: El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Campus Ensenada”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Carmen Pérez Frago



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada: El caso de la
Licenciatura en Ciencias de la Educación, Campus Ensenada”**

TESIS

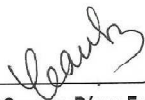
Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

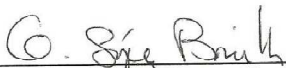
Presenta

Tania Elisabet Zavala Martínez

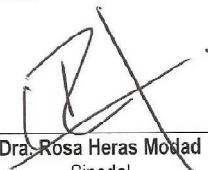
APROBADO POR:



Dra. Carmen Pérez Fragozo
Directora de tesis



Dra. Guadalupe Lopez Bonilla
Sinodal



Dra. Rosa Heras Modad
Sinodal



Mtra. Evangelina Dávila Rivera
Sinodal



El uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada: El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Campus Ensenada

Tania Zavala Martínez

Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

Resumen:

El trabajo de investigación explora el uso de las tecnologías en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la modalidad semiescolarizada de la UABC como herramienta de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El marco teórico se divide en dos partes; la primera aborda el contexto sociohistórico de las modalidades apoyadas con el uso de las tecnologías; y la segunda describe los factores más importantes, de acuerdo a la literatura sobre la formación universitaria en ambientes mediados por tecnologías, que deben ser considerados para el éxito de los programas. Estos incluyen aspectos personales, como la autorregulación y la motivación en el aprendizaje; interpersonales, como la comunicación y la retroalimentación recibida de parte del docente; e institucionales, como el sentido de pertenencia y el clima institucional. Para realizar la investigación, se utilizó la metodología iluminativa propuesta por Parsons y Hamilton (1983), centrándose en el uso de las tecnologías en cuatro cursos impartidos en la modalidad semiescolarizada. El trabajo presenta los resultados obtenidos de la revisión documental, observaciones y entrevistas individuales y grupales realizadas a estudiantes y maestros.

Los resultados muestran que, en general, los estudiantes y maestros no tienen una concepción clara sobre la modalidad ni sobre el papel que les corresponde desempeñar, mostrando un sentido de pertenencia hacia la institución débil y una falta de comunicación entre los actores. En cuanto al uso de las tecnologías, se evidencia un vacío en la planeación curricular y una falta de conocimiento y preparación técnica, lo cual trae como consecuencia que tanto maestros como estudiantes apliquen -bien o mal- los conocimientos aprendidos previamente. Finalmente, con base en los resultados obtenidos y los estudios revisados, el trabajo concluye con la presentación de una propuesta integrada por sugerencias y estrategias a realizar para orientar la mejora de los cursos impartidos en la modalidad semiescolarizada.

Palabras clave: modalidad semiescolarizada, uso de las tecnologías.

INDICE

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN	-----	1
I. Antecedentes Generales	-----	2
II. Planteamiento del Problema	-----	7
III. Objetivo	-----	8
IV. Preguntas de investigación	-----	8
CAPITULO 2: MARCO DE REFERENCIA	-----	11
I. Contexto Socio-histórico: Tendencias hacia la despresencialización de la educación superior	-----	11
i. América Latina	-----	12
ii. México	-----	16
II. Factores que inciden en la formación mediada por tecnologías	-----	19
i. La autorregulación del aprendizaje	-----	19
I. La motivación en el aprendizaje	-----	21
ii. La retroalimentación del docente	-----	24
iii. Sentido de pertenencia y clima escolar	-----	26
III. Implicaciones en el Aula: los roles del estudiante y del docente en la formación mediada por tecnologías	-----	30
i. El rol del estudiante	-----	30
ii. El rol del maestro y las competencias docentes	-----	32
IV. Los planes y programas de estudio	-----	38
i. Propuestas alternativas en modalidades híbridas	-----	43
ii. Experiencias universitarias	-----	46
II. Universidad de Guadalajara	-----	46
III. Universidad Nacional Autónoma de México	-----	48
IV. Instituto Politécnico Nacional	-----	49
V. Síntesis y conclusiones	-----	50
CAPITULO 3: METODOLOGÍA	-----	52
I. Diseño del estudio	-----	52
II. Contexto institucional	-----	53
III. Participantes	-----	54
IV. Instrumentos	-----	55
i. Entrevistas semiestructuradas	-----	55
ii. Grupos de discusión	-----	57
iii. Observación no participante	-----	59
iv. Investigación documental	-----	61
V. Procedimiento	-----	63
VI. Análisis	-----	64
VII. Limitaciones del estudio	-----	66
VIII. Síntesis y Conclusiones	-----	67
CAPITULO 4: RESULTADOS	-----	69
I. Análisis Documental	-----	69

i.	Cartas Descriptivas	-----	69
ii.	Modelo educativo, Lineamientos generales para la modalidad y Modalidad semiescolarizada	-----	72
iii.	Perfiles de ingreso y egreso	-----	73
II.	Observaciones	-----	74
i.	Observaciones Generales	-----	74
ii.	Observaciones Presenciales	-----	77
iii.	Observaciones en Línea	-----	80
III.	Entrevistas y Grupos de discusión	-----	83
i.	Bloque I: Modalidad Educativo y Alistamiento Institucional	-----	83
ii.	Bloque II: Factores que inciden en la formación mediada por tecnologías	-----	85
iii.	Bloque III: Implicaciones para los actores involucrados en la modalidad semiescolarizada	-----	88
iv.	Síntesis y conclusiones	-----	92
	CAPITULO 5: DISCUSIÓN Y PROPUESTA	-----	94
I.	Primera parte de la discusión	-----	94
i.	Resultados generales	-----	94
ii.	Respuesta a preguntas de investigación	-----	98
II.	Segunda parte de la discusión y propuesta	-----	107
i.	Aspectos Curriculares	-----	107
a.	Modelo basado en competencias	-----	107
b.	Visión inclusiva y Diseño curricular	-----	111
c.	Introducción a la modalidad y Capacitación Técnica	-----	115
ii.	Propuesta	-----	119
iii.	Síntesis y conclusiones	-----	126
	CAPITULO 6: CONCLUSIONES	-----	128
	REFERENCIAS	-----	131
	ANEXOS	-----	141
a)	Anexo 1 “Guía de entrevista inicial a maestro”	-----	141
b)	Anexo 2 “Guía de entrevista final de Maestros”	-----	142
c)	Anexo 3 “Guía de entrevista a la coordinación”	-----	143
d)	Anexo 4 “Guía de grupo de discusión”	-----	144
e)	Anexo 5 “Perfil de Ingreso y Egreso”	-----	145
f)	Anexo 6 “Modelo Educativo”	-----	146
g)	Anexo 7 “Modalidad Semiescolarizada”	-----	147
h)	Anexo 8 “Lineamientos Generales para la Operación de la Modalidad Semiescolarizada”	-----	148
i)	Anexo 9 “Observaciones Generales”	-----	152
j)	Anexo 10 “Observaciones Presenciales”	-----	157
k)	Anexo 11 “Observaciones en Línea”	-----	163

CAPITULO 1 INTRODUCCIÓN

Con la incorporación de las tecnologías para el ámbito educativo - que han dado pie a nuevas estrategias de enseñanza-, y las actuales necesidades de formación que la sociedad requiere, dirigida a estudiantes con múltiples actividades, en especial, a estudiantes que combinan el estudio con el trabajo; la educación superior se ha visto en la necesidad de ofrecer sus carreras de formas distintas a las cuales estaba acostumbrada, caracterizadas por la enseñanza de forma presencial, con una interacción entre maestros y estudiantes cara a cara.

La UABC, como respuesta a las demandas de formación de las nuevas generaciones de estudiantes, se ha dado a la tarea de ofrecer carreras en diferentes modalidades ya sean escolarizadas y semiescolarizadas. El trabajo de investigación que a continuación se presenta, muestra un especial interés en la modalidad semiescolarizada debido a que las carreras impartidas bajo esta modalidad son relativamente recientes y se han incrementado con el paso de los últimos años, por lo cual no existen suficientes investigaciones.

El trabajo de investigación comprende seis capítulos; el primero aborda los elementos que dan pie al surgimiento de la investigación, y que, a lo largo del trabajo orientan cada uno de los capítulos (antecedentes, planteamiento del problema, supuestos, preguntas de investigación); el segundo capítulo se encarga de abordar los elementos teóricos y empíricos que guiarán los análisis y la interpretación de los resultados (marco sociohistórico y factores de incidencia en la formación mediada por tecnologías, roles y competencias de estudiantes y maestros, así como propuestas curriculares para modalidades híbridas); el tercer capítulo aborda los aspectos metodológicos para la realización del trabajo (contexto, participantes, instrumentos, procedimiento, entre otros.); por otra parte, los capítulos cuatro y cinco, muestran los resultados y la discusión de la investigación, así como las conclusiones finales (discusión y recomendaciones); finalmente, se proporciona una sección dedicada a los anexos, con la finalidad de proporcionar información adicional que ayude al entendimiento y comprensión del trabajo de investigación.

Antecedentes Generales

El presente estudio analiza el uso de las tecnologías como apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje en una licenciatura impartida en la modalidad semiescolarizada (Ciencias de la Educación) de la UABC; dada la naturaleza de la modalidad semiescolarizada, es necesario comprender primeramente su significado, y posteriormente revisar experiencias reportadas por diversas instituciones educativas.

Hablar de la modalidad semiescolarizada implica conocer su significado, por lo que, para poder sacar una definición clara se revisaron, entre otras, las definiciones que ofrecen seis universidades del país: la Universidad de Guadalajara, la Universidad Olmeca, la Universidad América Latina, la Universidad Mexicana del Noroeste, el Instituto Universitario del Sur y la Universidad Autónoma de Baja California.

Si bien la concepción de la modalidad propuesta por las universidades implica una serie de características, éstas se pueden englobar en dos dimensiones: la primera se enfoca en lo pedagógico, al considerar la modalidad como una educación activa y participativa que fomente el auto aprendizaje de los estudiantes, y una flexibilidad al combinar la formación escolarizada con otras actividades:

El sistema semiescolarizado promueve una educación activa, participativa, mediante la estructuración y la adquisición de materias que fomentan el auto aprendizaje de los alumnos (UDG, 2008).

Por otra parte, se encuentra la dimensión geográfica, al considerarla una modalidad que no necesita de asistencia diaria, estableciendo como requisito su presencia en uno o dos días a la semana:

Propicia la optimización del tiempo libre, sustituyendo la asistencia tradicional a clases por el estudio apegado a las especificaciones espacio-temporales de la gente que combina el estudio con cualquier otra actividad (Universidad de América Latina, s.f.).

Se ha identificado que las apreciaciones de los diferentes conceptos con los cuales se describe la modalidad semiescolarizada dependen en su mayoría del énfasis y/o características

particulares de la institución educativa donde se ofertan las carreras en esta modalidad; sin embargo, considerando una visión general, la modalidad semiescolarizada es explicada desde un enfoque pedagógico, pero en ocasiones, el énfasis se efectúa en la forma de referirse a la dimensión espacio temporal en la cual se imparte.

Cabe destacar que, complementado las definiciones mencionadas, se encontraron definiciones que integran características tanto de la dimensión pedagógica como de la geográfica; un ejemplo es la definición que ofrece la Universidad Autónoma de Baja California (2003) para la modalidad semiescolarizada, al entenderla como una alternativa de aprendizaje que ofrece la posibilidad de un estudio personal promoviendo distintas situaciones de aprendizaje entre estudiantes y maestros, asistiendo a la universidad los días viernes y sábados.

Se puede inferir entonces, que la modalidad semiescolarizada se orienta hacia la dimensión escolar en cuanto al diseño y/o estructuración (referente a planes y programas, actividades de aprendizaje, y a las cuestiones referentes a la enseñanza); sin embargo, se necesita aclarar que cuando se hable de la modalidad semiescolarizada, nos estaremos refiriendo a lo largo de este trabajo a la modalidad que promueve una educación que fomenta el autoaprendizaje y el diálogo colectivo entre los estudiantes y maestros, mediante la combinación de actividades ya sea presencial (con interacción cara a cara en un lugar y tiempo determinado) o híbrida (caracterizada por una asistencia parcial y que se apoya en multiambientes de aprendizaje).

Otro elemento que se desea resaltar en los antecedentes, es conocer de antemano experiencias de otras universidades que hayan realizado cambios en sus programas para adecuarlos a esta modalidad. Algunos estudios revisados para sustentar el proyecto de investigación son los siguientes:

En el contexto iberoamericano, la experiencia que nos mencionan González y Mauricio (2006) de la Universidad Garcilaso de la Vega se enfoca en el desarrollo de una plataforma tecnológica basada en un software libre, la cual servirá de apoyo para el curso de Laboratorio de Sistemas de la Facultad de Ingeniería en Sistemas, Cómputo y Telecomunicaciones. La propuesta de este curso está basada en el modelo de diseño instruccional ADDIE (Análisis, Desarrollo, Diseño, Implementación y Evaluación), y busca realizar un seguimiento para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje del estudiante, para lo que se creó un modelo que

permite mejorar deficiencias en el desempeño académico. Esta propuesta combina las dos modalidades: presencial y virtual, donde el estudiante será el constructor de su aprendizaje a través de ambas modalidades, que serán guiadas por el docente. Esta investigación resalta la necesidad de capacitación previa del profesor, sobre todo en el dominio de los temas, en el manejo de tecnologías y en su función de guía del estudiante a lo largo de su formación, para poder ofrecer un curso de calidad.

Por otro lado, la experiencia reportada por la Universidad de Madrid es práctica; si anteriormente se observaron los puntos a considerar en el diseño de un curso, la Universidad de Madrid nos ofrece la oportunidad de conocer a grandes rasgos los resultados de un curso ya implementado en esta modalidad. Como mencionan Bravo Ramos, Sánchez Núñez y Farjas Abadía (2004), el modelo b-learning descrito más adelante, fue aplicado en la escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Topográfica, donde se empleó una plataforma llamada *aula web* como complemento a las clases presenciales. Este diseño permite: personalizar el aprendizaje, romper barreras de espacio y tiempo, actualizar contenidos y materiales docentes para adecuarlos al contexto, y utilizar recursos multimedia a través de un contacto continuo entre los profesores o guías, los contenidos y, finalmente, los sistemas de comunicación. Los resultados sobre el desarrollo del curso, de manera general, evidenciaron: la oportunidad de llevar al día la asignatura, la aceptación de la plataforma por parte de los estudiantes, y el apoyo para las clases; por el contrario, se encontraron problemas en el acceso, por el escaso desarrollo de las opciones dentro de la plataforma, y en algunos de los contenidos considerados obsoletos por parte de los estudiantes.

Así mismo, Javier Nó (2005) de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) presenta otra investigación realizada a nivel de posgrado, en donde se toman como base los espacios creados para las comunidades de aprendizaje, combinando los medios presenciales y virtuales; el artículo presenta el seguimiento realizado para la construcción de los espacios mediados por las tecnologías, desde la configuración del sistema a utilizar, la elaboración y puesta a prueba del prototipo del entorno, hasta su evaluación. Con base en sus resultados, se observa la necesidad de orientar a docentes y estudiantes para que no utilicen los espacios creados como otra simple página de la web, además de la generación de nuevos espacios a lo largo de la implementación del curso, como asesorías y el uso cerrado de medios de comunicación por parte de los

estudiantes, por mencionar algunos. Como conclusiones, resalta aportaciones de mayor calidad en la participación de los estudiantes, y constata que el trabajo en espacios virtuales y presenciales enriquece la discusión en los foros.

Referente al contexto nacional, describimos dos investigaciones; la primera, realizada por Sánchez Martínez y García Sánchez (2008) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Ésta inicia a partir de la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa y la evaluación constante de la organización y estructura de las asignaturas, lo que lleva a rediseñar la asignatura de Procesos de Aprendizaje Alternativos en una organización semipresencial. Este artículo presenta los principios, supuestos y objetivos de la asignatura; además, presenta las relaciones curriculares que posee con otras materias, y, finalmente, sus resultados y limitaciones, como el escepticismo ante la modalidad misma, el uso de la plataforma Moodle, o la inconformidad por parte de estudiantes debida a su falta de dominio de las herramientas tecnológicas para la asignatura.

Por otra parte, Rigo Lemini y Ávila Calderón (2009), de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, realizan una investigación basada en la enseñanza semipresencial de una unidad temática llamada “Componentes metodológicos de un proyecto de investigación empírica,”; el artículo presenta las acciones presenciales y las no presenciales implementadas, utilizando la plataforma de la Universidad (ALUNAM), con veinte estudiantes que participaron a lo largo del semestre. Una vez terminado el periodo de tiempo destinado a la unidad temática, se obtuvieron como resultados más significativos: que los alumnos se consideran intermedios en el uso de la plataforma, y que además, “valoran especialmente el uso de este tipo de entornos virtuales en términos de la flexibilidad horaria y cooperativa no presenciales” (Rigo Lemini y Ávila Calderón, 2009, p. 14). Sin embargo, esta investigación llega a la conclusión de que el uso de los ambientes virtuales supone más trabajo para el maestro, a la vez que abre posibilidades de contar con beneficios pedagógicos; como reflexión final, incita a fomentar el uso de las TIC como apoyo a la educación.

Al tomar en cuenta el contexto estatal, entre otros, se encontraron dos estudios enfocados específicamente en el uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada; el primero de ellos fue realizado por Gallegos Santiago, Villegas Moran y Barak Velásquez (2008), quienes presentan un trabajo que describe la experiencia obtenida en la licenciatura en Historia adscrita a la

Facultad de Humanas en el campus Tijuana de la UABC, cuyo objetivo fue analizar la dimensión social en los cursos. Después de dos semestres en la modalidad semiescolarizada, los estudiantes iniciaron el tercer semestre con una asignatura utilizando la plataforma Blackboard. Este cambio generó una respuesta negativa; se incrementó el nivel de deserción -de 20 alumnos que iniciaron, 5 lograron concluir la asignatura- y se presentaron varios problemas mencionados por los alumnos, sobre todo, la falta de capacitación de maestros y estudiantes para el uso de la plataforma, y la falta de interés y compromiso de algunos profesores. Ante los resultados obtenidos en esta experiencia, los autores llegaron a una serie de conclusiones, entre las que se encuentran: la necesidad de integrar las herramientas; la necesidad de impartir un curso introductorio para los estudiantes; y finalmente, de manera paradójica, la dimensión social fue ignorada, privilegiando la dimensión técnica, en detrimento de la mejora de la modalidad. Entre sus reflexiones finales, destacan la necesidad “del contacto directo e intercambio cooperativo entre maestros y alumnos, teniendo como herramienta una metodología basada en las NTIC” (Gallegos, *et al*, 2008, p. 5), además de resaltar la importancia de la planeación, tanto curricular como didáctica, para el uso de las TIC.

La segunda investigación se refiere a la inserción de las TIC como apoyo a la docencia y al aprendizaje; describe otra experiencia con el uso de la plataforma Blackboard en la implementación de cursos en modalidad Semipresencial en la UABC (Motolinía Medina, Sánchez López, Ojeda Orta y López Regalado, 2008). La investigación tuvo como objetivo determinar la eficiencia del uso de la plataforma, al analizar: el acceso de la computadora, el acceso a la red, y finalmente, el desempeño del docente ante el diseño de cursos en línea, aprovechando tanto las sesiones presenciales como las sesiones virtuales. Los resultados de los dos sondeos aplicados mostraron que la mayoría de los estudiantes usan las computadoras e internet desde la UABC o sus casas; en cuanto a la preparación del docente para el diseño de cursos, resaltan que el docente sí puede diseñar los cursos de manera satisfactoria, pero encuentran una falta de relación y coherencia entre las actividades presenciales y en línea.

Finalmente y a manera de síntesis, la revisión preliminar de la literatura resalta varios aspectos importantes: primeramente, muestra que las investigaciones sobre la inclusión de herramientas en entornos semipresenciales son muy numerosos, indicando la importancia del contexto en el que se utilicen. En segundo lugar, los estudios muestran una problemática

consistente que resalta la necesidad de una capacitación previa para maestros y estudiantes, tanto sobre el uso de las herramientas tecnológicas como sobre la operación de la modalidad. Por último, otro aspecto tiene que ver con la apreciación enriquecedora de trabajar de manera semipresencial y la posibilidad de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje incorporando las TIC en los cursos impartidos en esta modalidad.

Planteamiento del Problema

La modalidad semiescolarizada de la UABC surge en Ensenada como prueba piloto de modalidades de estudio no convencionales (Botello Valle y Cázares Avena, 2010); si bien, surge como una respuesta a la creciente necesidad de una formación profesional para las personas que no podían asistir de manera regular a las aulas universitarias, la modalidad presentaba como característica principal la flexibilidad ofrecida en los tiempos dedicados al estudio y en las distintas formas de enseñanza, fundamentándose en el modelo educativo “donde el estudiante asuma un papel protagónico en su propia educación” (Universidad Autónoma de Baja California, 2006).

Actualmente, el modelo curricular flexible planteado para la modalidad semiescolarizada, orienta el desarrollo de competencias, plantea el uso de las tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especificando que los cursos impartidos en la modalidad se realizan a través de distintas estrategias de enseñanza y de aprendizaje: desde videoconferencias interactivas hasta el uso de multimedia (Universidad Autónoma de Baja California, 2003).

Las investigaciones sobre la incorporación de las tecnologías realizadas por académicos de la UABC muestran, en general, resultados positivos (Motolinía, *et al.*, 2008; Espinosa Díaz. y Lloréns Báez, 2011). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones reporta experiencias realizadas dentro de los programas de licenciatura impartidos de forma presencial, aunque algunos de sus maestros impartan sus cursos entera o parcialmente en línea. Por otro lado, la experiencia de la Licenciatura en Historia en la modalidad semiescolarizada presentada por Gallegos Santiago, *et al.* (2003) evidencia que la utilización de las tecnologías en sus cursos contó con poca aceptación por parte de maestros y estudiantes. Sus resultados muestran falta de motivación y deserción por parte de los estudiantes, así como falta de interés y compromiso por parte de profesores considerados aptos en el uso de la tecnología educativa.

Dado que las licenciaturas impartidas en la modalidad semiescolarizada en la UABC son relativamente recientes, no existen suficientes investigaciones sobre su operación; por una parte se desconoce la concepción de la modalidad de estudiantes y maestros; no se cuenta con información sobre la transición o adecuación de sus programas para ofrecer materias diseñadas para un sistema tradicional a uno semiescolarizado, como la experiencia presentada por la Universidad Politécnica de Madrid en el rediseño de asignaturas y su adaptación progresiva a una semipresencial o completamente a distancia (Barrera, Fernández, Jiménez, Pérez, Lozano, Arraiza, Leo y Navarro, 2008); tomando en cuenta este panorama, se requiere hacer un balance de los progresos y debilidades de la modalidad semiescolarizada, con la intención de orientar cambios futuros.

Objetivo

Documentar la operación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (L.C.E.) en la UABC, impartida en la modalidad semiescolarizada, con la finalidad de registrar el uso de las tecnologías en ambientes de enseñanza – aprendizaje semipresenciales.

Objetivos Específicos

- Identificar la concepción de la modalidad semiescolarizada en las propuestas institucionales y en los planes y programas de estudio de la L.C.E.
- Conocer la concepción de la modalidad semiescolarizada de maestros y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Conocer la opinión de maestros y estudiantes sobre el uso de las TIC en los cursos de licenciatura de la modalidad semiescolarizada.
- Conocer el uso de las TIC prescritos en los programas de estudio así como su aplicación en el aula.
- Analizar los programas de estudio con relación a los modelos desarrollados para la modalidad semipresencial existentes en la literatura especializada.

Preguntas de Investigación

Con el desarrollo del presente estudio se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la concepción de la modalidad semiescolarizada de los participantes (maestros y estudiantes)?
- ¿Cuál es la concepción de la modalidad semiescolarizada identificada de forma explícita en los documentos institucionales?
- ¿Cuáles son las características específicas de los programas de estudio reestructurados para la modalidad semiescolarizada?
- ¿Cómo se utilizan actualmente las tecnologías en la modalidad semipresencial?
- ¿Cuál es la opinión de maestros y estudiantes sobre el uso de las TIC en los cursos impartidos en la modalidad semiescolarizada?

Las respuestas pretenden aportar al conocimiento sobre la operación de esta modalidad educativa para la mejora de futuros programas. El presente proyecto pretende documentar en especial el uso de las tecnologías como apoyo a los procesos de enseñanza- aprendizaje en esta modalidad; dado que la introducción de las tecnologías no necesariamente garantiza su adecuado uso pedagógico, es necesario analizar las situaciones en las que se utilizan.

El modelo educativo propuesto por la UABC supone que el docente es un facilitador, promotor del proceso educativo, que impulsa un enfoque de educación flexible centrado en el aprendizaje del estudiante; en su participación activa, alumnos y maestros son corresponsables del proceso formativo. El estudiante es el centro de los esfuerzos institucionales (Universidad Autónoma de Baja California, 2006).

Debido a los recientes cambios introducidos en la carrera, ofrecida por vez primera en Ensenada en la modalidad semiescolarizada en el ciclo escolar 2005-1, se considera importante conocer, por una parte, cómo conciben la modalidad semipresencial sus propios actores, maestros y estudiantes, y por otra, conocer sus experiencias y opiniones sobre el uso actual de las tecnologías en los ambientes de aprendizaje semipresenciales.

Es importante aclarar aquí la posición de la investigadora en cuanto al uso de las tecnologías en los cursos universitarios. Este trabajo se adscribe a la corriente de investigadores (entre ellos, Sangrà Morer, 2002; De Pablos, 2007) que consideran la introducción de las TIC en la educación superior como un área de oportunidad en sus diferentes ámbitos:

- Institucional - una oportunidad de mejorar la estructura organizativa de las instituciones, promoviendo un cambio de cultura organizacional más acorde a las exigencias de los tiempos actuales.
- Infraestructura – una oportunidad de mejorar los espacios y equipos de trabajo de los actores universitarios, de acuerdo a las necesidades y exigencias de formación (y gestión) de las nuevas generaciones de estudiantes.
- Planes y programas de estudio – una oportunidad para renovar las metodologías docentes.

Se espera que este primer acercamiento, a través de un estudio descriptivo y exploratorio, permitirá ser un referente más de apoyo para la generación de cambios pertinentes en las carreras semiescolarizadas que buscan mejorar su calidad, lo cual puede ser un beneficio para futuras generaciones que opten por cursar su carrera de forma semiescolarizada. Asimismo, el estudio podrá ser de utilidad para otras universidades que impartan carreras bajo esta modalidad. Finalmente, quiero resaltar que el interés personal que me orienta hacia la realización de este proyecto de investigación es precisamente la experiencia vivida durante los cuatro años y medio que duró mi formación profesional en esta modalidad.

CAPITULO 2

MARCO DE REFERENCIA

Con el objetivo de mostrar los referentes teóricos que sustentan la investigación, el presente capítulo se encuentra dividido en dos secciones; primeramente se aborda el panorama de las modalidades semipresenciales y a distancia en el contexto sociohistórico de América Latina, y posteriormente en México; y finalmente, en la última sección se abordan los distintos factores que inciden en la formación mediada por las tecnologías y sus implicaciones en el aula, y los planes y programas de estudio, identificando constantemente su relación con las tecnologías.

CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO: TENDENCIAS HACIA LA DESPRESENCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los inicios de la educación superior fueron marcados principalmente por la enseñanza en modalidad presencial, donde la interacción entre maestro y estudiante era cara a cara; con el paso del tiempo, con el avance de la sociedad industrial y el desarrollo de las tecnologías, la educación superior comenzó a ofrecer carreras apoyadas en distintos medios, primero por correspondencia y después apoyada en los medios de comunicación, lo que dio pie a desarrollar una enseñanza más allá de las aulas de clase, una educación a distancia (Bates, 1998).

Posteriormente, con la introducción de las tecnologías al ámbito educativo, que logran cambiar las formas de producir, comunicar, acceder y difundir el conocimiento, se tomó en consideración que sus efectos pueden ser variados y complejos, al afectar no solo a quienes imparten sino también a quienes reciben una educación con el uso de estos medios, en donde los roles y los modelos cambian (Ruiz Valdéz, 2005). En la actualidad con el incremento de las demandas para la formación profesional por parte de la sociedad, como señala Area Moreira (2007), el uso de las tecnologías ha obligado a las instituciones de educación superior a entrar de nueva cuenta en un proceso de cambio.

En este panorama, las instituciones de educación superior comienzan a desarrollar acciones para hacer frente a los nuevos retos, motivo por el cual se crean universidades cuyos programas son integrados por actividades educativas bajo modalidades no presenciales o

híbridas, dando pie a la creciente despresencialización de la educación superior; por otra parte, las universidades tradicionales toman en cuenta la inserción de las TIC en programas y planes de estudio, por medio de la reestructuración o reformulación de sus planes curriculares (Ruiz Valdéz, 2005). Y finalmente modifican la organización y la infraestructura, en conectividad y preparación para el uso de las tecnologías, con el objetivo de contar con un alistamiento digital que permita el desarrollo de modalidades con características no convencionales (Perdomo Arango y González Villada, 2007).

Actualmente existen, por una parte, universidades de docencia presencial, las cuales siguen con una educación tradicional caracterizada por la presencia e interacción frente a frente entre maestro-alumno, pero que se apoya en las TIC para mejorar sus procesos de enseñanza, y por otra, universidades a distancia apoyadas principalmente en el uso de las TIC, con ofertas que trascienden los espacios físicos; así, podemos observar que los límites entre las IES a distancia y las consideradas tradicionales están desapareciendo. No se trata, como señala Lewis (2002), de que las universidades tradicionales sean ahora bi-modales o viceversa, sino que dentro de una institución, atendiendo a una misma población, se mezclan las maneras de atención, herramientas de comunicación, materiales, métodos de enseñanza y aprendizaje, etcétera; este fenómeno se aprecia tanto en las transformaciones de las instituciones a distancia, que se comportan cada vez más como tradicionales en la manera de organizar la enseñanza y el aprendizaje, como en las instituciones tradicionales que están estableciendo estructuras administrativas y de apoyo generalmente utilizadas en las IES a distancia (Shale, 2002).

Esto ha permitido el desarrollo de nuevas modalidades de educación superior, donde se busca la expansión de la educación no presencial, lo que hace necesario conocer cómo estas nuevas formas de enseñanza se desarrollan en los diferentes contextos.

AMÉRICA LATINA

En el contexto de América Latina, actualmente se vive un proceso de expansión de las diversas modalidades de educación no presencial. Un autor importante que describe dicho contexto es Claudio Rama (2007) quien retoma las prácticas tradicionales ofrecidas en modalidades a distancia, las modalidades con soportes web, las modalidades semipresenciales apoyadas en componentes no presenciales, y las modalidades propiamente virtuales. Este autor

las ubica en todos los países, con excepción de algunos centroamericanos, Bolivia y Uruguay, los cuales no han contado con las oportunidades para expandir estas modalidades, y sobre la inclusión futura de este tipo de oferta (Lupion Torres y Rama, 2010). Rama (2007) hace hincapié en la necesidad de aclarar que no es absolutamente una educación virtual lo que predomina ante la demanda de formación; es sin duda una orientación hacia una primera etapa de modelos híbridos de educación.

La aparición de estas nuevas modalidades en las Instituciones de Educación Superior de la mayoría de los países de América Latina muestra, como menciona Rama (2007), una creciente despresencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje, además del incremento de herramientas y componentes tecnológicos, lo que ha generado “una fuerte diferenciación de criterios entre los países e instituciones” (Rama, 2007. p.36), caracterizada por la instrumentación de modelos híbridos.

Con el impulso de una oferta educativa basada en modalidades no presenciales o híbridas por parte de universidades de distintos países latinoamericanos, se observan diversas situaciones derivadas de contemplar la despresencialización como una forma de solucionar los retos de formación que demanda la sociedad actual; con la necesidad de atender a “nuevos sectores sociales, geográficos, culturales o económicos, [que] no siempre se pueden cubrir a través de las modalidades tradicionales, sino que crecientemente requieren una ampliación de las modalidades institucionales” (Rama, 2007. p.41) ofrecidas tradicionalmente.

Una de las tendencias observadas en América Latina es la de contemplar la despresencialización como una solución a las fuertes demandas de acceso a la educación superior, sobre todo en países como México, Argentina, Ecuador y Honduras (Rama, 2008).

Esta tendencia surge para enfrentar dos problemas principalmente: el primero, para atender a la población económicamente activa, cuyas extensas jornadas de trabajo y vida laboral les restringen el acceso a la educación presencial impartida en forma tradicional (asistencia de lunes a viernes); es precisamente para estas personas que buscan incrementar su formación profesional que se ofrecen modalidades diferentes de enseñanza, con dinámicas con flexibilidad curricular, que puedan ser más adaptables a las modalidades laborales (ANUIES, 2001; Rama, 2007), y por ende, ser más accesibles. El segundo, para ampliar la cobertura hacia otros sectores

de la población que no han podido ser atendidos por otras razones, sea por su estatus socioeconómico, nivel de ingresos, grupo étnico, género, edad y/o ubicación geográfica; en otras palabras para ampliar el acceso debido a “la existencia de sectores que desean ingresar a la educación pero no lo logran” (Rama, 2007. p.41), como resultado de una rigidez institucional o de las características de la educación ofrecida (Rama, 2007). Así, la despresencialización se considera una solución para ampliar el acceso a la educación superior, sujeta a presiones políticas o gubernamentales, como en Brasil, México, Colombia y Cuba, donde se suman las “presiones de los grupos académicos para la incorporación de tecnologías y los problemas derivados de la pelea de los presupuestos públicos asociados a los niveles de cobertura” (Rama, 2007. p.46).

Rama (2007) señala otra tendencia, donde la despresencialización se contempla como una opción para reducir los costos; al ofertar modalidades híbridas, las instituciones de educación superior permiten, a las poblaciones interesadas en continuar con su formación, administrar su capital y reducir sus costos en educación. Por tal motivo, se tiene presente que en América Latina los sectores de la población con un estatus socioeconómico medio-bajo, o con una ajetreada vida laboral, son los receptores potenciales de estas modalidades de estudio.

Otra tendencia identificada en América Latina se caracteriza por asociar la despresencialización de la educación como una forma de ampliar la cobertura y por ende, abatir el rezago, (Rama, 2007), tomando como base las ofertas transfronterizas que se llevan a cabo entre instituciones de educación superior, las cuales, por medio de convenios y consorcios, abren las puertas a mayores oportunidades de formación, traspasando las barreras de tiempo y espacio por medio del uso de las tecnologías. En América Latina se observa un claro ejemplo de estos consorcios con la UVirtual en Chile, la red Mutis en Colombia, la Universidad Abierta de Brasil, y en el caso de México el Consorcio de Universidades Públicas para la Educación a Distancia (ECOESAD) quien coordina las ofertas, abre cursos conjuntos y propone las posibilidad de una movilidad virtual, en un espacio común de un total de 39 universidades (Lupion Torres y Rama, 2010).

Finalmente, se observan otras tendencias generales en las instituciones de educación superior que ya trabajaban con programas a distancia, donde la despresencialización se maneja como una reestructuración interna de la oferta educativa a través de componentes

virtuales, desarrollada principalmente en Venezuela por la UNA, Costa Rica con la UNED y Colombia con la UNAD (Rama, 2007).

Y no menos importante, “mientras que al comienzo la oferta a distancia era solo pública, ahora se constata un creciente corrimiento hacia un mayor peso del sector privado” (Rama, 2008, p.350), lo que lleva a la despresencialización a ser vista como una expresión de la creación y consolidación de instituciones de educación superior que ofertan una educación no presencial para estudiantes tanto locales como foráneos que pueden pagar el acceso. Con la creación de carreras bajo modalidades semipresenciales o a distancia, o que promuevan el proceso de virtualización de los contenidos para flexibilizar los procesos pedagógicos, las instituciones de educación superior privadas desarrollaron la estrategia de articular algunas modalidades de alianzas internacionales, lo que permitió una consolidación y un atractivo más fuerte que compite con el sector público (Rama, 2008); en América Latina este proceso se puede observar en diferentes Universidades Particulares, por ejemplo, la Universidad Particular de Loja en Ecuador, la Universidad Bellosos Chacín en Maracaibo, Venezuela, el Tecnológico de Monterrey en México, la Universidad Abierta enfocada para Adultos de Santiago de los Caballeros en República Dominicana, la Universidad Garcilaso de la Vega en Perú, la Universidad Abierta en Panamá y la Universidad Real de Bolivia, como identifica Claudio Rama (2008).

La introducción de modalidades virtuales es un lento proceso de reingeniería por parte de las instituciones que pretenden expandir y diversificar su oferta con el objetivo de aumentar la cobertura de otros sectores. Claudio Rama (2008) señala que en América Latina, el avance hacia la virtualización de la educación superior en las instituciones ha sido pequeño, debido a que los cambios son de tipo institucional en cuanto a combinación de medios (textos, videos, intercomunicación, uso de la red) e infraestructura, pero a su vez, marcan un camino para ampliar su base tecnológica y su tipo de oferta.

Y finalmente, se puede observar que la despresencialización no solo parte de ambientes tradicionales con una educación presencial, hacia la oferta de modalidades semipresenciales o híbridas; además, se observa que instituciones que a lo largo de los últimos años se han caracterizado por sus ofertas en educación a distancia, están optando por el desarrollo e implementación de modalidades híbridas.

En conclusión, se puede observar que la despresencialización de la educación es considerada como una forma de afrontar necesidades, identificadas en una serie de tendencias que se han descrito anteriormente, y que de manera resumida se pueden apreciar en la *Tabla 1*:

Tabla 1: Tendencias de la Despresencialización en América Latina

Tabla elaborada a partir de la lectura de Rama. C. (2007). La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento?, Revista apertura, 6, 32-49.

La despresencialización como medio para incrementar la cobertura.	Para atender: <ul style="list-style-type: none"> • A la población económicamente activa • A otros sectores que no pueden acceder a la educación superior
La despresencialización como opción de menor costo.	
La despresencialización como resultado de ofertas transfronterizas de otras universidades.	Generada por convenios y consorcios con universidades de otras regiones.
La despresencialización como una reestructuración de universidades a distancia.	En busca del mejoramiento en la oferta educativa.
La despresencialización como una expresión de la creación y consolidación de instituciones privadas de educación superior.	

EL CASO DE MÉXICO

En México, como en otros países de América Latina, la despresencialización de la educación pública se ha impulsado principalmente por cuestiones políticas, tanto nacionales como internacionales, en las últimas dos décadas; como menciona Amador (2010), éstas fueron enfocadas hacia una reestructuración de la educación superior, fundamentalmente como factor de desarrollo económico, debido en parte a la influencia de la globalización.

Sus planes se evidenciaron en los documentos oficiales, como el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994), el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), el Programa Nacional de Educación (2001-2006), y finalmente el Programa Sectorial de Educación (2007-2012); por otra parte, también se refleja en los Proyectos Estratégicos generados por la ANUIES como el proyecto “Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo” en el 2000, el “Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia” en el 2001, la “Propuesta de Marco de Referencia para la Evaluación de la Educación Superior” en el 2004, y la “Metodología General para la Evaluación de Programas Educativos, Modalidades Mixtas y No Escolarizadas” en el 2006 en conjunto con los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (Amador, 2010).

Esos programas comprendían la aplicación de estrategias y la elaboración de planeaciones, así como el apoyo financiero hacia las universidades tanto públicas como privadas para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (Amador, 2010); estas acciones tienen como objetivo atender los grandes retos que enfrentan las instituciones de educación superior: incrementar la cobertura (ampliar la matrícula con equidad) y la calidad, y responder a las nuevas exigencias que nos plantea el rápido desarrollo científico tecnológico, como mencionan Cervantes, Huesca y Moreno (2010).

En este contexto, y con el apoyo gubernamental, se considera que el alistamiento digital con el que cuentan las IES en México es sólido; la infraestructura tecnológica disponible se dirige al apoyo de los procesos educativos, con lo que se busca disminuir la brecha digital. Este alistamiento permitió generar iniciativas para la creación del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), con la participación de diferentes universidades entre las que se encuentran la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara (UDG), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Cervantes, *et al.*, 2010).

En México, al igual que en algunos países de América Latina, se pueden observar tres tendencias predominantes hacia la despresencialización de la educación superior. Primeramente, se contempla la despresencialización como una alternativa para atender las necesidades de cobertura que enfrenta el país, señaladas en las políticas y programas emitidos por el gobierno.

Por otra parte, una segunda tendencia se presenta al contemplar la despresencialización de la educación como una opción de bajo costo, como en el caso de algunos programas que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México.

Finalmente, una tercera tendencia en México es utilizar la despresencialización como la forma de relacionarse con otras universidades, de formar consorcios, tanto en el sector público, como en el privado; es aquí donde la Universidad Nacional Autónoma de México nos puede mostrar un ejemplo, al “establece[r] alianzas con universidades públicas del país, lo que ha llevado a la creación del Consorcio de las universidades autónomas públicas, quienes toman en cuenta una mayor oferta en educación a distancia” (Rama, 2008, pp.343-344).

En México, se observa que a lo largo de los años las instituciones públicas han hecho grandes esfuerzos para contribuir a la resolución de los problemas de la educación superior; hoy por hoy, dadas las necesidades de formación actuales y la posibilidad de incorporación de las TIC, la educación superior tradicional no logra satisfacer la demanda actual, por lo que la despresencialización de la educación ofrece nuevas alternativas.

Como hemos visto, la tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina y en México ha permeado a las universidades tradicionales, cuya misión ha sido formar profesionistas en la modalidad presencial. Con la finalidad de ampliar la cobertura, atendiendo a poblaciones que de otra manera no podrían acceder a la educación superior, surgen las carreras impartidas en la modalidad semipresencial. Sin embargo, para llevar a cabo esta tarea, las universidades tienen que cubrir requisitos mínimos de preparación previa, tanto en la adecuación de sus planes, programas y materiales de estudio e infraestructura (el alistamiento institucional), como en la preparación de los actores involucrados (estudiantes y maestros).

El potencial de las tecnologías para la educación hace posible pensar en diversos escenarios; en el caso de la educación semiescolarizada, los dos factores clave, tiempo y espacio, permitan repensar la educación superior de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual (Fainholc, 1999). Sin embargo, como la introducción de toda práctica nueva, la adecuación y preparación de los recursos humanos y tecnológicos necesarios para apoyar su implementación no es sencilla. La visión de una nueva universidad presupone una gran capacidad de renovación interna y de transformación de su entorno (De Pablos, 2007).

La literatura revisada que a continuación se presenta, se caracterizan por otorgarle a las tecnologías un papel de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en general en todas las labores universitarias, para optimizar así los recursos (cognitivos, afectivos, económicos) de todos los involucrados; la información se presenta primeramente abordando una revisión de los factores que inciden en la formación mediada por tecnologías entre los que se pueden encontrar la autorregulación, la retroalimentación docente, entre otros; en segundo lugar, se discuten algunas implicaciones del uso de las tecnologías en el aula, en los roles de maestros y estudiantes, y las competencias requeridas; en tercer lugar, se toma en consideración el currículo y los programas, al ser parte esencial para la integración de las tecnologías en el quehacer docente; y finalmente, se presenta una propuesta alternativa basada en la modalidad de

aprendizaje híbrido para programas semipresenciales, los cuales muestran la integración de las tecnologías como apoyos a las clases presenciales, tanto en su diseño como en la práctica.

FACTORES QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍAS

En este apartado se discuten los factores que inciden en una formación mediada por tecnologías, que de acuerdo con la literatura deben ser considerados para el éxito de los programas de estudio. Cada tema es en sí mismo una línea de investigación y la intención, al tratarlos tan brevemente, no es la de minimizar su relevancia sino la de asentar algunos referentes teóricos útiles para analizar la implementación de los programas en la modalidad semiescolarizada. Los factores comprenden: la autorregulación del aprendizaje, incluyendo la motivación; la retroalimentación del docente, incluyendo la evaluación de los aprendizajes; el desarrollo del sentido de pertenencia del estudiante y el clima institucional.

LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las modalidades educativas que se apoyan en el uso de las tecnologías están dirigidas a estudiantes con características específicas, entre las que destaca su habilidad para regular su propio aprendizaje. El aprendizaje es una actividad que integra los contenidos de una forma dinámica por medio de la planificación y ejecución de distintas estrategias que permitirán internalizar lo aprendido (Lamas Rojas, 2008).

El aprendizaje autorregulado, desde el punto de vista de Perry (2002, citado en Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006), se relaciona con formas de aprendizaje independientes y efectivas, dentro de las que se encuentran la metacognición, la motivación intrínseca y la acción estratégica, por lo que dentro de los ambientes de aprendizaje semipresenciales mediados por las tecnologías, la autorregulación es parte crucial para lograr el éxito escolar.

La autorregulación, de acuerdo a Bandura (citado en Boeree, 1998), se refiere al control de sí mismo del propio estudiante al observar su propio desempeño, y ser capaz de rectificar sus errores, tomando en cuenta la auto-observación, el juicio y la propia respuesta; por otra parte, Lamas Rojas (2008) la define como la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar

de cuestiones como la falta de interés o las distracciones; y finalmente, Schunk y Zimmerman (1998, citados en Torrano Montalvo y González Torres, 2004) conciben la autorregulación como la estrategia que apoyará a los estudiantes a ser sus propios maestros por medio de una práctica autorreflexiva; así mismo, Rosario (2004, citado en Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006) describe la autorregulación como un proceso donde los estudiantes establecen los objetivos que guiarán sus aprendizajes al llevar un seguimiento y regular su cognición, comportamiento y motivación, con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos.

Ante la perspectiva de contemplar el aprendizaje autorregulado como eje de la práctica educativa, o como medio y meta de la educación (Lamas Rojas, 2008; Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006), se destaca primeramente la necesidad de una acción educativa que ayude a los estudiantes a ser conscientes de su pensamiento (Lamas Rojas, 2008); por consiguiente, apoyarlos para ser estratégicos y dirigir su motivación a metas u objetivos de importancia; y finalmente, se necesita fomentar entre los estudiantes “la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico” (Lamas Rojas, 2008, p.19).

Un estudiante autosuficiente, autorregulado académicamente, muestra una curiosidad por instruirse y afrontar los retos que se le presenten, abordando las tareas académicas por muy complicadas que sean (Cartagena Beteta, 2008); ante este panorama, se debe de tener en cuenta que alcanzar un determinado rendimiento escolar:

- Es esfuerzo personal del estudiante orientado por el maestro.
- Será influenciado por condiciones individuales (entre las que se encuentran la motivación y los intereses), pedagógicas (estrategias de aprendizaje), y ambientales (apoyo institucional) (Cartagena Beteta, 2008).

Los ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías son estructurados con el objetivo de crear las condiciones pedagógicas y contextuales idóneas para el aprendizaje; la planeación que se realice debe atender una serie de componentes, entre los que se encuentran: “el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos y los medios tecnológicos” (Fernández Aedo, Server García y Cepero Fadruga, 2001, p.1).

El papel de la autorregulación en los ambientes semipresenciales es central para que los estudiantes triunfen, ya que les permitirá hacerse cargo de su propio aprendizaje y orientarse hacia el cumplimiento de sus objetivos académicos. Distintas investigaciones se han dado a la tarea de evidenciar la importancia de la autorregulación, como es el caso del estudio realizado por la Universidad de Oviedo en tres Universidades públicas Europeas: *Cardiff Metropolitan University* en Reino Unido y las Universidades de Almeida y Granada en España; el estudio se enfoca en la relación entre el aprendizaje de los estudiantes con la autorregulación y el rendimiento académico; entre los resultados, se encontró una correlación positiva significativa entre el enfoque profundo de aprendizaje (entendido como la forma o modo natural hacia el aprendizaje, caracterizado por la motivación y la adopción de estrategias que llevan a la comprensión) y la autorregulación; además, se identificó que tanto el comportamiento como las estrategias que utilizan los estudiantes para la autorregulación son significativos respecto a los componentes del rendimiento académico, ya sean conceptuales (contenidos factuales), procedimentales (realización de prácticas), y actitudinales (participación) (De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berben, 2008).

Por otra parte, en un reporte sobre la implementación de un programa de autorregulación diseñado para incrementar el conocimiento de estrategias por los estudiantes, se analizan aspectos relacionados con las estrategias y los procesos de autorregulación de estudiantes de Pedagogía. Los resultados obtenidos en esta investigación fueron positivos, ya que a pesar de las limitaciones propias del programa así como de su implementación, los estudiantes mostraron una mejora significativa en su nivel de conocimientos y de estrategias (Hernández Pina, Luís de Fonseca Rosario y Cuesta Sáez de Tejada, 2008). Las habilidades de autorregulación, por lo tanto, son aprendidas y son esenciales para los estudiantes, como señalan Paoloni *et al.* (2011, p. 2, citando a Nota, Soresi y Zimmerman, 2005) “no sólo para mejorar la calidad de sus aprendizajes durante los años escolares, sino también para prepararlos en vista a afrontar, con mayores posibilidades de éxito, trayectorias de vida subsecuentes”.

LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Por otra parte, cabe resaltar el papel que juega la motivación en la autorregulación del aprendizaje, en especial en ambientes mediados por las tecnologías de la información y la

comunicación. Autores como Lamas Rojas (2008) y Duart (2000) enfatizan la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos del aprendizaje, sino también a los afectivos o motivacionales; en otras palabras, sabemos que los estudiantes interactúan con sus propios aprendizajes movidos por intenciones diversas:

Esta voluntad se expresa de forma más o menos explícita por medio de un deseo o una necesidad de mejora. Necesidad que conduce e impulsa el proceso de aprendizaje y que está estimulada mediante el culto al interés que ponemos en cada acción formativa así como en su finalidad. El aprendizaje es, pues, el resultado de un proceso madurativo personal en que la motivación, como estímulo y guía, actúa de factor catalizador y dinamizador de las situaciones de interacción ya sean personales o interpersonales o [...] entre el hombre y ordenador en un proceso de formación no presencial (Duart, 2000, p. 87).

Por su parte Álvarez Álvarez (2005) resalta que la motivación es clave en el aprendizaje porque:

Si un alumno se encuentra motivado, estará mucho más implicado en las actividades académicas, comenzará primero a realizar las tareas, se concentrará más, cuando encuentre problemas pondrá todo su empeño en su resolución y buscará salidas hasta que encuentre posibles alternativas de resolución (Álvarez Álvarez, 2005, p. s/n).

Los elementos para fomentar y apoyar la motivación en ambientes semipresenciales o no presenciales deben considerarse no sólo en la presentación de los contenidos que se imparten en esta modalidad, sino también en el manejo de las herramientas tecnológicas utilizadas en este medio de instrucción, por lo que Duart (2000) enfatiza que el análisis de la motivación, sus acciones e interacciones en los procesos de formación no presencial, debe considerar tres perspectivas “quien aprende -el estudiante-, la que reside en el material formativo -material didáctico, plan de trabajo, guía de aprendizaje-, y la que reside y actúa intercediendo en la acción docente -la tarea del profesor formador-” (Duart, 2000, p.88). La siguiente tabla muestra algunos aspectos de la motivación que necesitan tomarse en cuenta para la triada estudiante-materiales-docente en ambientes mediados por las TIC.

Tabla 2: La motivación como variable formativa.

p.95. Fuente: Duart, J. M. (2000). *La motivación como interacción entre el hombre y el ordenador en los procesos de formación no presencial*. En J. M. Duart y A. Sangrà (Comp). *Aprender en la virtualidad*. (pp. 87-111) Barcelona:Gidesa.

Motivación	
Estudiante	Los elementos motivadores parten de: <ul style="list-style-type: none"> • La necesidad personal de formación • El interés por los contenidos del curso • La significación personal de los aprendizajes
Materiales Didácticos	Forman un todo sistemático que tiene que tener en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> • El perfil del estudiante que los usará • El modelo de formación en el que se incluyen • La significación de los contenidos que incluyen
Acción docente	Tiene que procurar el desarrollo de las siguientes capacidades: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo autónomo del estudiante • Planificación del aprendizaje • Relación conceptual/redes conceptuales

A lo largo del desarrollo de este tema, se ha destacado la importancia de atender los componentes cognitivos y motivacionales implicados en el aprendizaje; la investigación presentada por Chiecher, Donolo y Rinaudo (2003) enfatiza de igual forma aspectos motivacionales en el aprendizaje; para esta investigación aplicaron el *Motivated Strategies Learning Questionnaire* para evaluar aspectos de motivación y cognición, reportan “la existencia de relaciones significativas entre motivación intrínseca, valoración de la tarea y creencias de autoeficacia con el uso de estrategias” (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2003, p. 107); ante los resultados, sugieren iniciar con acciones educativas que favorezcan la motivación y el compromiso cognitivo de los estudiantes. Otro de sus estudios describe una experiencia donde pretenden innovar la enseñanza, promoviendo el conocimiento y uso eficiente de un aula virtual y de internet en contextos académicos (con sesiones presenciales y no presenciales mediadas por tecnologías) por una parte, y estudiar la motivación de los estudiantes y en sus percepciones del curso por otra; los resultados obtenidos indican diferencias en la percepción del curso, “más positivas en el contexto virtual que en el presencial” (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2003, p.1) debido a la novedad de trabajar en la plataforma; en cuanto a la propuesta de aprendizaje implementada, no tuvo los resultados esperados en cuanto a la incidencia de la motivación en la percepción del curso. Los investigadores destacan que dada la naturaleza de la propuesta de aprendizaje, los resultados se pueden deber a la dificultad de acceso a la red y a las escasas habilidades para la búsqueda de información, entre otros (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2010).

LA RETROALIMENTACIÓN DEL DOCENTE

La retroalimentación es concebida como la comunicación realizada entre el maestro y el estudiante, por medio de la cual se le informa de sus progresos, avances, así como también de sus fortalezas y debilidades; en pocas palabras, como menciona Martínez Martínez (2011), constituye una tarea que radica en comunicarle al estudiante su estado de desempeño, el cual será acorde a la etapa formativa y a su desarrollo personal.

Sobre todo cuando éste [entorno] es virtual, pues representa una conversación con el estudiante como parte del ambiente formativo cuya misión será generar cambios, modificar diversas formas de producir los trabajos, de interpretar las finalidades educativas, asegurar la meta aprendida dentro del perfil de egreso de un programa educativo, un curso, un módulo de aprendizaje o una tarea concreta” (Martínez Martínez, 2011, p.2).

La retroalimentación del estudiante, como meta, llevará a un aprendizaje autónomo, implicando un entorno reflexivo sobre su propio proceso de aprendizaje (Campos y Rivas,1993; citados en Martínez Martínez, 2011). En distintos ambientes educativos adecuados, a través de la retroalimentación continua, el estudiante va desarrollando su capacidad para autoevaluarse. Esencial para los estudios semiescolarizados, aprender a autoevaluarse exitosamente refiere, entre otras cosas, a que, de manera independiente, maestro y estudiante asignen la misma calificación al examen o trabajo de este último. Los estudios en este campo reportan que los estudiantes de cursos avanzados muestran mayores porcentajes de acuerdo con las calificaciones de sus asesores que los de los cursos introductorios (Falchikov y Boud, 1989, citados en Jacobs y Chase, 1992).

En este trabajo consideramos la evaluación (incluida la asignación de calificaciones) como una parte importante de la retroalimentación que reciben los estudiantes; en otras palabras se concibe la evaluación como una actividad sistemática que se encuentra dentro del proceso educativo, con el objetivo de optimizarlo (Ruiz, 2002). La información obtenida de las evaluaciones puede apoyar la orientación del currículo y utilizarse para reajustar los objetivos, revisar críticamente planes, programas, métodos y recursos (Ruiz, 2002; Toranzos, 1996). Una retroalimentación que, desde el punto de vista de la SEP (2009), proporciona una visión

panorámica de una situación, así como los elementos para emitir un juicio de valor con el fin de intervenir y pulir el proceso educativo.

El tema de la evaluación, en todas las modalidades, ha sido objeto de estudio continuo (Eisner, 2002); de acuerdo a Davis (1993), la evaluación debe considerarse no sólo como una manera de comunicar el progreso del estudiante a juicio del maestro, sino como una herramienta para mejorar la capacidad de los estudiantes para identificar un buen trabajo, es decir, para mejorar sus habilidades de autoevaluación, y fomentar el desarrollo de buenos trabajos entre los estudiantes; una visión así es esencial, sobre todo, en las modalidades semiescolarizadas, donde las oportunidades de contacto cara a cara entre estudiantes y maestros son más limitadas.

Paoloni, Rinaudo y González-Fernández (2011) exploraron el potencial que posee la retroalimentación para favorecer la autorregulación de los estudiantes universitarios; como resultado, su estudio acentúa la importancia de tomar en cuenta los beneficios de los procesos de retroalimentación en la autorregulación del aprendizaje, con la finalidad de lograr metas valiosas.

Es importante reiterar que un ambiente de aprendizaje no sólo se refiere al contexto físico y recursos materiales (Duart, 2000; Lamas Rojas, 2008). Herrera Batista (2006) enfatiza la importancia de los aspectos psicológicos como la motivación. A partir del ingreso a preescolar y hasta cumplir con su último grado académico, debe sentirse la esencia del proceso educativo enfocada a capacitar al individuo (estudiante) para la convivencia y autorrealización, donde las emociones lejos de ser consideradas un aspecto vergonzoso, obstaculizador o molesto, que impida alcanzar sus objetivos, faciliten el tránsito hacia la coronación de las metas (Calzadilla, 2001). Es así como el elemento emocional resulta determinante al introducir innovaciones, como menciona Calzadilla (2001), en especial las de tipo tecnológico en las que influyen elementos distintos a los presentes en los ambientes presenciales (experiencia previa, acceso, etc.). En cuanto a la atención de los aspectos emocionales y/o psicológicos, la literatura especializada evidencia la importancia del desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes como factor de éxito escolar en todas las modalidades, especialmente en las que la convivencia presencial es esporádica o poco frecuente.

SENTIDO DE PERTENENCIA Y CLIMA ESCOLAR

La escuela es una organización social, donde el estudiante debe formarse “en un marco social de apoyo mutuo” (UNESCO, 1995, p.7), donde maestros y estudiantes interactúen entre sí y, fomenten dentro de este marco social un sentido de pertenencia. La importancia de fomentar en las escuelas la pertenencia se debe a que ésta, según Lehmann (1994), actúa como impulsor de fuerzas humanas, tales como la voluntad, el deseo de hacer las cosas bien y la dedicación, por lo que bajo una modalidad semiescolarizada donde la interacción se lleva a cabo en sesiones limitadas en tiempo y espacio, el sentido de pertenencia juega un papel importante en las interacciones entre estudiantes-maestros y la institución.

La escuela debe fomentar un sentido de pertenencia en sus estudiantes, por lo que, de acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO (1995), la escuela debe de desarrollar acciones como:

- Compartir experiencias y opiniones.
- Participar en acontecimientos especiales y actividades escolares.
- Crear un ambiente de seguridad emocional.
- Fomentar las relaciones de cooperación entre profesores y estudiantes.
- Y finalmente, fomentar un sentido de afiliación entre los estudiantes y entre los maestros.

Al fomentar en los estudiantes un sentido de afiliación o pertenencia, el maestro fomenta simultáneamente la motivación por aprender, la cual lleva al estudiante a concretar sus metas de aprendizaje y a desarrollar una conciencia metacognitiva de lo que se pretende aprender y cómo aprenderlo (Navarro, 2003) y, finalmente, como refieren Johnson y Johnson (citados en Navarro) a la “búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso” (Navarro, 2003, p.1); en otras palabras, fomentar en los estudiantes el sentido de pertenencia permite generar en ellos un mayor grado de compromiso hacia sus aprendizajes, al mismo tiempo que les permite una participación más activa en sus procesos de aprendizaje.

La investigación realizada por Mansfield (2007) explora el sentido de pertenencia y la motivación a través de las percepciones de los estudiantes en respuesta a un sistema de

recompensas y sanciones; como resultado del estudio, reporta que las respuestas de los estudiantes ante el sistema implementado influenciaron su percepción de la escuela y su sentido de pertenencia hacia la misma tanto positiva como negativamente (Mansfield, 2007).

En la búsqueda del éxito escolar, Redondo (1997, citado en Navarro, 2003) manifiesta que el estudiante requiere de un apego a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, por lo que al lograr el éxito académico deseado, el estudiante continúa en la escuela. Malinowski (2008) retoma los conceptos de Coulon e identifica dos tipos de elementos clave que los estudiantes deben internalizar para desarrollar su sentido de pertenencia y estar en posición de lograr el éxito académico:

- La afiliación institucional (la comprensión de dispositivos formales y oficiosos desde el punto de vista administrativo que estructuran la vida universitaria).
- La afiliación intelectual y cognitiva (comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y profesoras, y por la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante) (Malinowski, 2008, p.807).

Por otra parte, es importante reconocer que el aprendizaje y la construcción de conocimientos no pueden ser vistos como algo aislado; se deben tomar en cuenta con relación al ambiente en que se construyen (Mena y Valdez, 2008); ante esta consideración, el clima escolar es un factor importante en la formación de los estudiantes, ya que un clima escolar positivo donde los estudiantes se sientan acogidos y que, a su vez, ofrezca las oportunidades necesarias para su desarrollo y crecimiento, genera la motivación del estudiante para aprender y para asistir a la escuela (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005).

El clima escolar "cobra especial importancia, al admitirse la necesidad de generar climas abiertos y de colaboración si queremos que las organizaciones educativas se conviertan en centros de mejora escolar y aprendizajes duraderos" (Murillo Estepa y Becerra Peña, 2009, p.379). Entre los investigadores, no existe un acuerdo sobre la definición de clima escolar (National School Climate Council, 2007; Cohen, *et al.*, 2009); aunque algunos no hacen una distinción entre cultura escolar y clima escolar, en este trabajo se comparte la visión descrita por Tableman y Herron (2004) porque permite una operacionalización más clara de lo que

entendemos como clima escolar. Estas autoras plantean que, por una parte: La cultura escolar, refleja “ideas, suposiciones, valores y creencias que dotan de identidad a una organización y de estándares de los comportamientos esperados” (Tableman y Herron, 2004, p.1). Mientras que el clima escolar, refleja los “aspectos físicos y psicológicos de la escuela que son más susceptibles a los cambios” (Tableman y Herron, 2004, p.2), para proporcionar condiciones idóneas para la enseñanza y el aprendizaje. Con la finalidad de contemplar los diferentes aspectos que engloban la funcionalidad de la modalidad semiescolarizada, se comparte la visión de estos autores referente al clima escolar, ya que este permitirá observar aspectos como el alistamiento de la universidad para la modalidad y la opinión respecto al trabajo y desarrollo de la modalidad con relación a la institución.

En ese sentido, Mena y Valdez (2008) identificaron los siguientes dos microclimas desarrollados dentro de una institución educativa, los cuales inciden en el desempeño de los estudiantes:

1) El clima del aula, referido a:

Cómo se aprende.

Las percepciones del profesor hacia el estudiante en el aula.

Las percepciones sobre sí mismo del profesor.

La percepción de los estudiantes hacia el maestro.

Las percepciones sobre sí mismos de los estudiantes.

La percepción de la relación maestro-estudiante.

2) El clima de trabajo, el ambiente humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los profesores y otros trabajadores de la institución educativa (Mena y Valdez, 2008).

Por otra parte, otra forma de observar el clima escolar de una institución es presentada por Tableman y Herron (2004), quienes identifican ocho áreas de incidencia, agrupadas en cuatro aspectos generales del entorno escolar:

1. Un Ambiente físico acogedor y propicio para el aprendizaje de los estudiantes.
2. Un entorno social que busque promover la comunicación e interacción entre sus integrantes.

3. Un ambiente afectivo que fomente y promueva el sentido de pertenencia, y la autoestima.
4. Un ambiente académico que fomente y promueva el aprendizaje, y la auto-realización de los estudiantes.

Por su parte, Tableman y Herron (2004) enfatizan que estos aspectos del clima de la escuela no funcionan de forma independiente sino, por el contrario, funcionan de manera conjunta; se puede resumir que ante las propuestas identificadas por los autores anteriores, con respecto al clima escolar, los entornos físicos, social y afectivo contribuyen en el ambiente académico, por lo que es importante conocerlo para poder incidir en su mejora.

Entre las investigaciones encontradas sobre el clima escolar, Sánchez, Rivas y Trianes (2006) presentan un programa de intervención llamado Programa de Desarrollo Social y Afectivo, con la finalidad de mejorar el clima escolar y el clima del aula de clases y así, prevenir la violencia escolar; este estudio se llevó a cabo a lo largo de cuatro años en la modalidad presencial, donde se enseñaron habilidades y competencias sociales a 44 estudiantes de dos colegios públicos de nivel básico, basándose en la mejora de la interacción del estudiante y su contexto; finalmente, para la evaluación del programa se aplicó la Escala de Clima Social: Centro Escolar de Tricket y Moss (1984) a los estudiantes; los resultados positivos atribuidos al programa fueron: a) el establecimiento de normas por parte de los alumnos para mejorar el clima de la clase, y b) un cambio en el comportamiento docente, observando que “se proporcionaron comportamientos menos directivos por parte del profesor, y mayor autogestión del alumno” (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006, p.365).

Otra investigación sobre los factores sociales asociados al aprendizaje, en este caso en el nivel básico, tuvo como objetivos: “1) mostrar las relaciones entre el contexto sociocultural de las escuelas y distintos indicadores del clima escolar y el clima de aula y 2) explorar el efecto del clima escolar y el clima de aula sobre los aprendizajes” (Blanco Bosco, 2009, p.1); este estudio mostró como resultado una relación importante entre el entorno escolar y el clima del aula; los resultados obtenidos sugieren que el clima escolar está influido, pero no determinado, por el contexto sociocultural que caracteriza la escuela, en otras palabras “Estos hallazgos indican que

los efectos del clima escolar variarían en alguna medida según el contexto sociocultural de las escuelas, abriendo un campo interesante para investigar de qué condiciones específicas del entorno dependen estas variaciones” (Blanco Bosco, 2009, p.9); en cuanto al clima y su relación con los aprendizajes, se obtuvo como resultado que, a pesar de su influencia, su relación no es de causalidad unidireccional.

En resumen, y como se ha explicado a lo largo de este apartado, los aspectos involucrados en la generación de un ambiente idóneo para que el estudiante que lleva a cabo su formación en una modalidad semiescolarizada son diversos y complejos. Incluye aspectos personales, como la autorregulación y la motivación en el aprendizaje; interpersonales, como la comunicación y la retroalimentación recibida de parte del docente; e institucionales, como el sentido de pertenencia y el clima institucional. Por lo tanto, la oferta de programas en esta modalidad implica la integración y articulación de diversos elementos que afectan a todos los actores de la institución y conllevan un cambio en los roles tanto de los estudiantes como de los docentes, discutidos a continuación.

IMPLICACIONES EN EL AULA: LOS ROLES DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍAS

La demanda de modalidades de enseñanza más flexibles, apoyadas principalmente en el uso de tecnologías, conlleva cambios en la estructura organizativa y en los roles de sus actores. Salinas (1999, 2004) hace hincapié en la nueva concepción de los roles académicos de estudiantes y profesores, además de los cambios académico-administrativos, enfocados entre otras cosas, al diseño y la modalidad de la enseñanza. Con las nuevas alternativas de enseñanza, Salinas (1999) señala que los estudiantes deben ser participantes de un proceso educativo donde el énfasis se mueva de la enseñanza al aprendizaje y se promueva una relación con el saber, por conocer nuevas prácticas de aprendizaje y, finalmente que les permita adaptarse a situaciones educativas en constante cambio.

EL ROL DEL ESTUDIANTE

Ante este panorama donde las tecnologías cada vez juegan un papel más importante en el ámbito educativo, en especial en el aula, los estudiantes deben ser capaces de adoptar un papel mucho más protagónico en su formación; no pueden desenvolverse como meros receptores

pasivos de la información que genera el profesor, sino como verdaderos agentes activos en la búsqueda y selección de la información, al igual que en el procesamiento y comprensión de la misma (Adell, 1997, Salinas 2004).

Algunos autores, como Salinas (1999) y Roa y Stipcich (2009), resaltan las siguientes características de un estudiante activo:

- El estudiante deberá manipular activamente la información, y poseer habilidades en el uso de herramientas de información, con el objetivo de poder acceder a las mismas y desarrollar capacidades que le permitan desenvolverse de manera familiar con las tecnologías.
- Deberá participar en experiencias de aprendizaje individualizadas (personalizadas) que promuevan la adquisición de estrategias metacognitivas.
- Deberá participar en grupos de aprendizaje de forma colaborativa, que permitan al estudiante trabajar con otros para alcanzar objetivos en común.

Es importante identificar que ante las formas de enseñanza flexibles, las actividades que desarrolle el estudiante no deben limitarse a un aula concreta; el apoyo y la orientación, así como la disponibilidad tecnológica que se posea, son considerados elementos importantes cuando se utilizan las TIC. Salinas (2004) afirma que ya sea en el caso de pasar de ser un estudiante presencial a serlo a distancia con el uso de las tecnologías o a la inversa, se requiere flexibilidad tanto en el uso y manejo de los materiales como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación entre la autonomía del estudiante y el uso de las tecnologías en el aprendizaje ha sido abordada por Callejo (2000); dicha investigación analiza la relevancia de la demanda de autonomía e independencia entre estudiantes de nivel superior, como factor de elección de una formación universitaria a distancia; para la obtención de los datos, en este estudio se aplicó una encuesta con 43 preguntas, donde la participación de los estudiantes fue voluntaria (7,274 estudiantes). Los resultados muestran que la demanda de autonomía se encuentra especialmente presente en algunos estudiantes: 1) se encontró que la edad de los estudiantes aparece como una variable significativa (a mayor edad – mayor número de estudiantes que optan por autonomía e independencia), por lo que concluye que la independencia y autonomía parecen mostrar relación con el grado de madurez vinculado con la edad; 2) Se encontraron diferencias entre los

estudiantes que se dedican de tiempo completo al estudio y los que trabajan; estos últimos muestran preferencia por esta modalidad de formación como una solución de acceso, al no contar con la entrada a otras instituciones de educación superior, por lo que esta modalidad les proporciona una oportunidad de formación; finalmente, caben resaltar las ventajas encontradas en este estudio: a) se considera esta modalidad como la forma de llegar a las personas que por distintas dificultades (ya sean económicas, entre otras) no pueden estudiar (45%), y b) les proporciona flexibilidad en cuanto al tiempo dedicado al estudio ante estos resultados. El estudio concreta la necesidad de una autonomía enfocada a la tecnología (autonomía que les permita prescindir de la presencia del maestro), la cual, impulsada por los medios digitales, vaticinan que será la que experimente un crecimiento en el futuro (Callejo, 2000).

Otras investigaciones han demostrado que con el uso de las TIC los estudiantes han mejorado a lo largo de su proceso de aprendizaje; por ejemplo, López de la Madrid (2007) analiza el uso de las TIC desde cuatro ejes: la frecuencia en el uso de las TIC, el mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso de comunicación y, finalmente, las TIC en la institución; en este estudio se observó un incremento en el uso de las TIC por parte de los estudiantes y una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, otras investigaciones no encuentran evidencias positivas hacia el uso de las TIC, como el estudio presentado por Heredia y Martínez (2010); ellos analizaron el uso de la tecnología educativa y su influencia en el desempeño académico; sus resultados mostraron que el uso de la tecnología sí mejoró el rendimiento escolar (operacionalizado como calificaciones), pero no de manera significativa, por lo que concluyen que aunque hubo una tendencia a incrementar las calificaciones no se puede afirmar que el uso de la tecnología haya influido significativamente en la mejora.

En general, la literatura especializada muestra que el uso de las tecnologías como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje posee un gran potencial y que el papel del maestro es central, al ser quien guía al estudiante a lo largo de su formación.

EL ROL DEL MAESTRO Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

El uso de las tecnologías en la educación exige nuevos roles para el profesor; de ser considerado como la única fuente de información y conocimiento, pasa a ser un facilitador, guía

y mediador, lo que le implica enfocarse entre otros aspectos, a desarrollar las habilidades y destrezas para el uso de recursos y herramientas tecnológicas necesarias para explorar el conocimiento (Adell 1997, Salinas 2004, UNESCO 2008, Roa y Stipcich 2009).

Adell (1997) esclarece que no se busca restarle valor a la formación tradicional; lo que se busca es ampliar el tipo de experiencias formativas para los estudiantes empleando distintos medios que van a encontrar en su vida profesional y que forman parte de la cultura tecnológica de la sociedad actual. El rol del docente es importante y esencial para el sistema educativo, y los docentes resultan imprescindibles a la hora de propiciar un cambio (Salinas, 1997).

El uso de las tecnologías en la educación universitaria fue impulsado fuertemente en la enseñanza de carácter no presencial o a distancia, como señalan Duart y Sangrà (2000); la introducción de las nuevas tecnologías dio pie al cuestionamiento de los métodos de enseñanza empleados, en donde:

El docente, desde la escuela, necesita abrirse a nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico, logrando transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo, en términos de sus capacidades y aptitudes para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral (Calzadilla, 2001, p.2).

En el caso de los ambientes semipresenciales, donde se trabajan sesiones presenciales y en línea, el rol del docente cambia; según Montero Lagos (2004):

En vez de expositor que establece la selección, secuenciación, ritmos y evaluación de los aprendizajes, el profesor debe transformarse en un guía, maestro, consejero en el proceso de aprendizaje, a la vez que debe ser analizador crítico, juez, árbitro, reforzador e inspector de los aprendizajes del estudiante (Montero Lagos, 2004, p.9)

Con los cambios que se presentan en una educación flexible, Salinas (1999) señala que el maestro debe de participar activamente; debe responsabilizarse del proceso global de enseñanza-aprendizaje, del contenido, y, además, debe participar en el diseño y elaboración de los materiales de aprendizaje, así como en los procesos interactivos de intercambio de información,

opiniones y experiencias para apoyar el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo que es necesario trabajar sobre “el clima organizacional; estimular la innovación y la flexibilización dialógicas y automotivantes” (Duart y Sangrà, 2000, p.23).

Para las modalidades semipresenciales mediadas por tecnologías, Montero Lagos (2004) identifica algunas actividades para el maestro, de acuerdo al medio instruccional. Para prepararse para las sesiones en línea, destaca la importancia de:

- Identificar las conexiones y participaciones de los estudiantes (estimulando y orientando a los estudiantes con dificultades).
- Determinar los tipos de recursos y herramientas.
- Preparar actividades.
- Identificar dificultades por parte de los estudiantes por medio de consultas continuas mediante comunicaciones sincrónicas o asincrónicas.
- Incentivar el trabajo grupal y colaborativo.

Estas actividades podrían a simple vista no tener diferencia alguna con las actividades que se deben de realizar de forma presencial, debido a que se pueden aplicar tanto en sesiones presenciales como en línea. La diferencia radica en el medio donde se lleva a cabo la actividad; las sesiones en línea permiten al docente acceso a mayor cantidad de información, ejercicios, material y alternativas de enseñanza-aprendizaje, que son generalmente complementos que apoyan las sesiones presenciales.

En cuanto a las sesiones presenciales, sus tareas difieren, destacando las de:

- Contextualizar y proyectar los aprendizajes.
- Clarificar la dinámica de la asignatura (competencia, evaluación, etc.).
- Ampliar las aplicaciones del conocimiento (contrastar información, presentar soluciones alternativas), estimular y asistir a los estudiantes respecto al logro, fortalecer los procesos metacognitivos y, finalmente, controlar los procesos y utilización de recursos para lograr experiencias de aprendizaje (Montero Lagos, 2004).

Por su parte, Montero Lagos (2004) menciona algunos rasgos fundamentales del docente que imparte cursos en modalidades semipresenciales, las cuales engloban las actividades realizadas por parte del docente tanto en línea como presencial; de acuerdo a este autor, el docente deberá ser:

- Un experto que domina los contenidos, por lo que planifica (pero es flexible).
- Quien establezca metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición, entendiendo que su principal objetivo es que el estudiante construya habilidades para lograr su plena autonomía.
- Quien regule los aprendizajes, al organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el estudiante, con el objetivo de facilitar su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Quien fomente el logro de aprendizajes significativos, transferibles.
- Quien fomente la búsqueda de la novedad; curiosidad intelectual, originalidad, etc.
- Quien fomente el interés por alcanzar nuevas metas, etc.
- Quien enseñe ¿qué hacer?, ¿cómo?, ¿cuándo y por qué?
- Quien comparta las experiencias de aprendizaje con los estudiantes.
- Quien atiende las diferencias individuales.
- Finalmente, quien desarrolla en los estudiantes actitudes positivas (Valores).

Para reunir las características anteriores, los docentes deben ampliar sus competencias para la enseñanza; la utilización de las tecnologías resalta la necesidad de nuevas competencias docentes acordes a las necesidades de formación que demanda la sociedad actual. La UNESCO (2008) enfatiza que los docentes necesitan estar preparados para aprovechar las ventajas que aportan las tecnologías, por lo tanto:

Escuelas y aulas –ya sean presenciales o virtuales– deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades (UNESCO, 2008, p.2) sobre las tecnologías utilizadas.

Roa y Stipcich (2004) mencionan que ser un usuario aventajado de recursos de información contribuirá al proceso de formación inicial de los maestros, por lo que se identifica la importancia de una relación entre “el centro de formación de docentes, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra” (UNESCO, 2006, p.25). La literatura especializada en el área de formación docente muestra una amplia gama de cursos de capacitación e intervenciones educativas diseñadas *ad hoc* para el desarrollo de habilidades y estrategias para el uso de las TIC en la formación de nuevos maestros y maestros en servicio (Newhouse, Trinidad y Clarkson, 2002; Daly, Pachler y Pelletier, 2009). Estos estudios muestran que el peso de la capacitación docente no debe subestimarse. Por su parte, Solari y Germán (2004) hacen hincapié en que los docentes deberán de manejar un concepto de educación y de aprendizaje innovador, donde se desarrolle un avance en la adquisición y descubrimiento del conocimiento en una forma progresiva por parte de los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades individuales.

Las competencias que los docentes deben desarrollar, de acuerdo a Salinas (1999), implican el desarrollo de habilidades para poder lograr dos grandes metas:

- Potenciar que los estudiantes sean entes activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en un aprendizaje abierto.
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que se desenvuelven los estudiantes; en otras palabras, tienen que ser capaces de guiar y fomentar el desarrollo de experiencias formativas, estar al tanto de su progreso y avance y, finalmente, proporcionar retroalimentación.

Para poder desarrollar esas competencias, Tejada Fernández (1999) y Marqués Graells (2000) coinciden en que las características que deben tener los docentes son:

- Contar con una actitud positiva hacia las TIC
- Conocer el uso de las TIC en la educación.
- Conocer el uso de las TIC en su área de conocimiento.

- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades; entre las que se encuentran: editor de textos, el correo electrónico, navegación por Internet, etc.
- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como instrumento en las actividades, como medio didáctico, y como mediador para el desarrollo cognitivo del estudiante).
- Proponer actividades formativas que consideren el uso de TIC.
- Evaluar el uso de las TIC.

Además, como apoyo en el logro de las competencias que integran los nuevos roles docentes dentro de la enseñanza flexible en la sociedad actual, distintos autores coinciden en la necesidad de que la institución provea servicios de apoyo (guías) y ayudas profesionales que les permitan desarrollarse enteramente como docentes (Salinas, 1997; Roa y Stipcich, 2009) para poder, así, aplicar sus conocimientos y habilidades en los ambientes de formación mediados por las tecnologías, reiterando la necesidad de capacitación y acompañamiento de los docentes para impartir cursos en esta modalidad.

En resumen, y como se ha explicado a lo largo de este apartado, el uso de las tecnologías en los cursos, sobre todo en ambientes semipresenciales, parte de supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje diferentes a los subyacentes en ambientes totalmente presenciales –caracterizados por la asistencia, al ser para unos esporádica y/o limitada (tiempo), y para otros continua-. Los roles de docentes y estudiantes, por lo tanto, se modifican y, como su transformación no necesariamente se propicia en los ambientes presenciales, estas nuevas competencias, habilidades y características que se espera posean deben ser desarrolladas antes o por lo menos al inicio de su incursión en estas modalidades.

Ahora bien, docentes y estudiantes no pueden decidir en todas sus actividades; los docentes siguen un programa de estudios que debe guiarlos para poder ofrecer una formación acorde a los constantes cambios e innovaciones presentes en la sociedad. Este elemento central para las modalidades semiescolarizadas se discute en el siguiente apartado.

LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

El incremento de la demanda de educación superior debe ser atendido, como propone la ANUIES, buscando mejorar la calidad y explorando nuevas formas de educación:

Mediante esquemas abiertos y/o a distancia, nuevos modelos de interacción maestro/alumno, establecer currículos menos recargados de horas clase, y sistemas de estudio que aprovechen la tecnología contemporánea, en especial los sistemas computarizados y redes virtuales, entre otras innovaciones (ANUIES, 1998, p.217).

Así, se promueve la idea de un mejoramiento de los programas y la creación de nuevos programas para nuevas modalidades con el uso de tecnologías, combinando apropiadamente las modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia (ANUIES, 1998; UNESCO, 1998); la UNESCO incluso desarrolló los Estándares de Competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008). Por otra parte, los lineamientos emitidos por las organizaciones nacionales e internacionales se han atendido en México a través del Plan Nacional de Desarrollo (2007) y el Programa Sectorial de Educación (2007), los cuales destacan la necesidad de establecer condiciones para:

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (Programa Sectorial de Educación, 2007, p.4).

Desde el punto de vista de Coll y Martín (2003), la escuela es una institución que la sociedad utiliza con la finalidad de poder ofrecer a sus miembros y a las nuevas generaciones, experiencias de aprendizaje que les permitan en un momento dado su incorporación a ella; en otras palabras, la escuela es entendida como “uno de los recursos educativos de los que se dotan los grupos sociales” (Coll y Martín, 2003, p.42), y la escuela, mediante la aplicación de sus planes y programas de estudio, establece para ellos una propuesta de formación (Díaz Barriga, 2010). Ante el surgimiento de innovaciones, los instrumentos para incorporarlas son los planes y programas de estudio; por lo tanto, son esenciales para garantizar dentro de lo posible que la escuela pueda transformarse.

Díaz Barriga (2010) enfatiza que:

En la esfera burocrática-administrativa, estos instrumentos son vistos como los grandes orientadores del trabajo pedagógico. En ocasiones, son pensados en función de lo mínimo que se debe cumplir en un curso y sirven inicialmente a la institución como elemento central para planificar qué cursos se deben abrir, qué tipos de maestros se pueden asignar a los mismos, en qué secuencia se pueden llevar las asignaturas, etc. (Díaz Barriga, 2010, p. 42).

Es importante tener en cuenta que la estructura de los programas está relacionada con aspectos institucionales, curriculares y docentes (Díaz Barriga, 2010), por lo que estos instrumentos adquieren mayor importancia al momento de implementar las innovaciones necesarias para dar respuesta a la formación que la sociedad demanda. Díaz Barriga (2010) identifica tres tipos de programas relacionados entre sí, y que representan un panorama ideal del trabajo; estos son:

- El programa del plan de estudios
- El programa de los grupos académicos docentes
- El programa del docente

El programa del plan de estudios, proporciona una visión global de la que es parte, y permite conocer el proyecto educativo que adopta la institución, por lo que es importante que se construya con base en los contenidos que se deseen abordar y donde es necesario tomar en consideración a estudiantes y docentes; en otras palabras:

Es necesario tener en cuenta a los sujetos de la educación, las condiciones de los estudiantes y de los docentes; es necesario también atender sus motivaciones y su situación psicosocial [...] Estos elementos constituyen un punto de partida, el marco referencial para la construcción de programas (Díaz Barriga, 2010, p.63).

Por su parte *el programa de los grupos académicos docentes*, son orientados hacia el trabajo conjunto de los docentes, con especial atención hacia maestros que dentro de la institución educativa imparten la misma asignatura, curso, o materia:

Estos programas, en realidad, son una interpretación del planteamiento sintético que efectúa el programa del plan de estudios y tiene como finalidad orientar la

dimensión pedagógica del trabajo escolar y las actividades de apoyo del trabajo docente (Díaz Barriga, 2010, p.66).

Finalmente, *el programa del docente* es elaborado de forma individual para cada asignatura, clase o curso, y toma como base el programa del plan de estudios y el de los grupos académicos, elaborando así su propia propuesta:

A partir del propio maestro, del análisis de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja (condiciones institucionales, infraestructura, características y número de estudiantes, posibilidades y búsquedas pedagógicas de cada uno, manejo y actualización de información, su formación, perspectivas de desarrollo y propuestas de experimentación educativa, etc) (Díaz Barriga, 2010, p.74).

En conclusión, los programas son el resultado de un trabajo colectivo, en donde los docentes con base en debates construyen las propuestas, “para elaborar su programa es conveniente que cada profesor tenga a la vista la totalidad del plan de estudios, así como el conjunto de contenidos que lo integran” (Díaz Barriga, 2010, p.76).

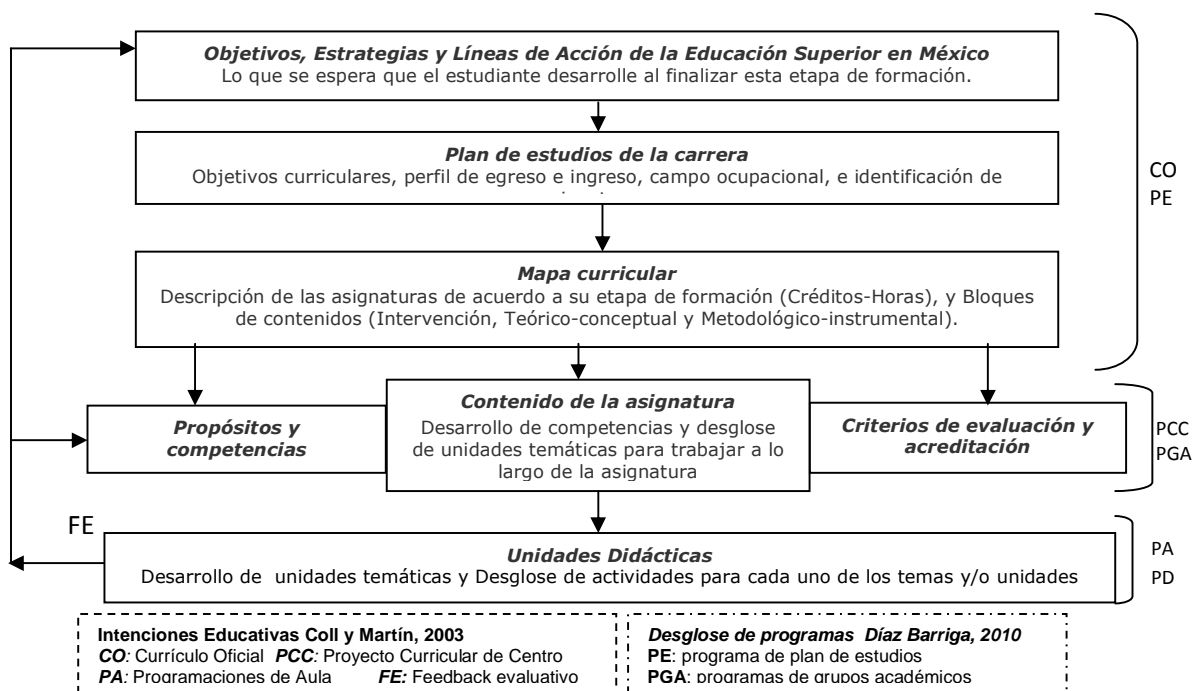
Por su parte, Díaz Barriga (2010), y Coll y Martín (2003) muestran la forma en la cual los programas se desglosan hasta llegar al estudiante, y enfatizan la importancia de concretar intenciones educativas que permitirán guiar al docente en su práctica, y permitirán la adecuada integración a la diversidad de situaciones y contextos en los que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la finalidad de definir las intenciones educativas en el currículo, Coll y Martín (2003), citando a Romiszowski (1981), mencionan tres formas de definir las: *con base en los resultados esperados del aprendizaje*, lo que el estudiante debe aprender al concluir su proceso de enseñanza; *con base en los contenidos que el estudiante debe aprender*, tomando en cuenta que “los contenidos poseen valores intrínsecos importantes para la formación de los alumnos y deben ser, en consecuencia, el punto de partida tanto para seleccionar como para planificar las actividades que se llevan a cabo en las aulas, así como para fijar los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos” (Coll y Martín, 2003, p.17); y finalmente, *con base en las*

actividades de enseñanza y aprendizaje, donde se busca la identificación y desarrollo de actividades en el aula que posean un valor formativo para los estudiantes.

Ambos puntos de vista muestran no sólo la organización que debe llevar el desglose de los programas para una aplicación más exitosa, sino que también resaltan la necesidad de determinar las intenciones educativas que guíen al docente en la aplicación de dichos programas, como se puede observar en el siguiente esquema adaptado del que presentan Coll y Martín (2003):

Esquema 1: Desglose del Programa de Estudios



Tanto la organización del programa como las intenciones educativas deben ser congruentes con los modelos educativos por los que se rigen las Instituciones de Educación Superior, debido a que el modelo educativo “expresa concepciones institucionalmente compartidas sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje” (Marúm Espinosa y Sánchez Soler, 2001, p.2).

Por su parte, autores como Duart y Sangrà (2000) distinguen tres modelos educativos apoyados en el uso de las tecnologías – temática relevante en el trabajo de investigación-, representativos para el nivel superior, los cuales se caracterizan por estar:

- Centrados en los medios de enseñanza

- Centrado en el profesor
- Centrado en el estudiante

Modelo centrado en los medios de enseñanza, su objetivo central es el uso de la tecnología; este modelo puede ser utilizado de manera independiente, o integrado con otras herramientas, proporcionando un papel de proveedor de contenidos para el maestro, y de usuario de los contenidos para el estudiante.

Modelo centrado en el profesor, caracterizado por centrarse “más en la enseñanza que en el aprendizaje, donde el profesor continúa siendo un referente válido de transmisión de conocimiento, centrándose básicamente en las nuevas tecnologías para ampliar el alcance de sus clases” (Duart y Sangrà, 2000, p.25).

Modelo centrado en el estudiante, producto de la tendencia donde se valora positivamente que la institución deje de centrarse en el profesor y se centre en la figura del estudiante, principalmente en el autoaprendizaje o la autoformación.

Sin embargo, Duart y Sangrà (2000) enfatizan la búsqueda de un modelo equilibrado que propicie el uso de los medios tecnológicos más acorde a los objetivos, y dé pie al cambio al facilitar las tareas de los estudiantes y del maestro, así como que propicie la optimización de los recursos que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada contexto; en este sentido, la ANUIES (2001) recomienda generar una propuesta educativa que posibilite la diversidad cultural utilizando el ciberespacio y el diseño de:

Un sistema dinámico, flexible, innovador, creativo, eficiente y eficaz que proporcione una educación basada en el desarrollo de conocimiento, habilidades, destrezas y competencias laborales, que permitan al individuo incorporarse a actividades productivas; un sistema educativo sin las limitaciones tradicionales de edad, tiempo y espacio (ANUIES, 2001, p.37).

Desde hace unos años, la ANUIES (1998) enfatiza que no sólo se trata de actualizar contenidos que integren los programas, sino de incorporar modificaciones que propicien el desarrollo de herramientas para el aprendizaje autónomo y continuo; Salinas (2004) recalca la importancia de comprender que “ninguna innovación puede ignorar el contexto en el que se va a

desarrollar” (Salinas, 2004, p.9), por lo que para el desarrollo de propuestas curriculares es necesario tomar en cuenta, de acuerdo a este autor:

- *El contexto socioafectivo que el estudiante encuentra en el entorno académico:* el ambiente que se presenta en las clases, el rol que el profesor representa dentro de este ámbito y la percepción del papel que el estudiante desempeña, en otras palabras, el clima escolar.
- *El contexto de elementos pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *El contexto de vida fuera del aula,* donde “se trata de considerar la integración de las TIC a las instituciones de enseñanza superior en el contexto de la evolución de la sociedad, del cambio social, etc.” (Salinas, 2004, p.9).

En la actualidad, los programas se han visto en la necesidad de ser reforzados por el uso de los medios electrónicos que han permeado la vida de las casas de estudio (ANUIES, 2001). Hoy por hoy, un número considerable de instituciones de educación superior de carácter público y privado cuentan con programas que han reformado sus modelos de enseñanza, encontrando “desde la reproducción de modelos escolarizados en su estructura académica y administrativa, hasta aquellos diseñados con la flexibilidad suficiente para proporcionar espacios de aprendizaje independiente” (ANUIES, 2001, p.34), dando apoyo a modalidades semiescolarizadas o totalmente abiertas.

Como resultado de la apertura promovida por las recomendaciones oficiales e impulsadas por la necesidad de atender el incremento de las demandas de formación y de ampliación de la cobertura, así como por el bajo costo de las tecnologías, han surgido alternativas de enseñanza que presentan modelos de formación más flexible, como es el caso del aprendizaje híbrido o *b-learning* instrumentado en modalidades presenciales

PROPUESTAS CURRICULARES PARA LAS MODALIDADES HÍBRIDAS

Durante los años noventa, Bartolomé (2008) señala la introducción de un diseño de formación basado exclusivamente en el uso de las TIC en entornos no presenciales en las universidades, llamado *e-learning*. Al mismo tiempo, “*los entornos presenciales comenzaron a incorporar esas mismas tecnologías, lo que ha derivado en el Blended Learning*” (Bartolomé,

2008, p.15), traducido como aprendizaje mezclado; aclara que *blended learning* no surge del *e-learning*, sino que surge desde la enseñanza tradicional ante problemas relacionados con los costos elevados. Sin embargo, contrario a lo que menciona Bartolomé (2008) y González (2007) aseguran que este modelo se justifica más por razones de pertinencia y de calidad en la educación que por el costo. Esta visión es compartida en las universidades anglosajonas, quienes en general lo denominan aprendizaje flexible o híbrido (Lewis, 2002; Shale, 2002).

Para poder comprender lo que representa el panorama de esta modalidad híbrida es necesario entender primeramente su conceptualización. *b-learning* puede ser entendido de diferentes formas, por un lado se conceptualiza como:

Un modelo ecléctico que combina lo mejor del aprendizaje presencial, con funcionalidades del aprendizaje electrónico o e-learning para potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades de ambas modalidades. Aplicando una “mezcla” adecuada de elementos, de acuerdo con las necesidades específicas de aprendizaje del contexto, y ejercer una práctica educativa innovadora, que corresponda con las exigencias de las actuales sociedades del conocimiento (Gonzales, 2007, p.2).

En ese sentido, otra definición lo plantea como: “un nuevo concepto que surge con fuerza en el ámbito de la formación” (Bartolomé 2004, p.1), “lo podríamos traducir como aprendizaje mixto, donde hace referencia al uso de recursos tecnológicos” (Bartolomé, 2008, p.16), como apoyo en el proceso de formación.

Por otro lado, retomando las características de los conceptos anteriores otro autor añade que:

No solo se combinan técnicas presenciales con nuevas tecnologías; también el proceso educativo es parte del producto de esta experiencia, en donde la información y el conocimiento no se transmiten desde arriba hacia abajo, en donde hay que pensar en una organización en red, transversal del conocimiento y de la información (Aiello, 2004, p.24).

En síntesis y con base en a los conceptos explicados, se puede llegar a la conclusión de que *b-learning* es una modalidad que mezcla lo presencial y lo no presencial mediante el uso de recursos tecnológicos y los medios necesarios para promover el aprendizaje; modalidad que ofrece, como anteriormente se ha mencionado, una oportunidad de formación a personas que no puedan por distintas razones asistir a clases de manera regular, formándose en un ambiente de aprendizaje semipresencial.

Entre sus características, Bartolomé (2008) destaca que hablar de *blended learning*, es hablar de una visión rica, flexible y abierta de lo que debe ser el entorno en el que se produzca el aprendizaje, lo que lleva a hablar de entornos de formación en una sociedad que se caracteriza por el desarrollo de las TIC, donde la realidad y la virtualidad se mezclan.

Como modalidad de aprendizaje, *b-learning* ofrece distintos beneficios que hacen atractivo su uso en el ámbito universitario. Entre los más relevantes se encuentran:

- Incrementos significativos en la relación enseñar-aprender, haciendo el proceso más activo y centrado en el estudiante.
- El desarrollo de un papel pasivo a otro más activo por parte del estudiante.
- El beneficio del material disponible en la red, compartido de modo abierto.
- La flexibilidad en tiempo y metodología de trabajo.

Esta modalidad, según señala Bartolomé (2004), es para aprender de manera diferente; no consiste en colocar materiales, sino en aprovechar los materiales que existen en internet, enfocándose en aprovechar lo existente; actualmente, la sociedad demanda una educación superior de calidad, que ofrezca las herramientas necesarias para desarrollarse profesionalmente en un mundo competitivo y en constante cambio. Como afirma González (2007), *b-learning* es una alternativa para la renovación de la práctica universitaria.

En el ámbito universitario, para cubrir la parte no presencial, lo más frecuente ha sido el uso de plataformas. González (2007) menciona que utilizando las Plataformas Gestoras del Aprendizaje (LMS, *Learning Managment System*), que incluyen una variedad de herramientas y funcionalidades, es posible aplicar cualquiera de las aproximaciones de *b-learning*. Entre las plataformas más conocidas se encuentran: *Claroline*, *Moodle*, *Dokeos* y *Blackboard*. Algunas

son de acceso libre y otras son comerciales. La plataforma permitirá trabajar las clases de una manera diferente, más flexible, ofreciendo, además, la oportunidad de aprovechar todos los momentos fuera de las clases presenciales. Cabe destacar que las plataformas son fáciles de utilizar por lo que representan una economía de tiempo (Dron, 2007).

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS

Conocer sobre las actividades realizadas en esta modalidad en las universidades ofrece la oportunidad de conocer el impacto que ha tenido el uso de estos nuevos apoyos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con las TIC en las comunidades de estudiantes y maestros; a continuación se describen tres experiencias de universidades nacionales: la Universidad de Guadalajara, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

La experiencia presentada por la Universidad de Guadalajara (UdG) se ubica “en el marco del Sistema de Perfeccionamiento Interactivo a Distancia en la modalidad Semipresencial (SPID/SP), construido en el Centro de Desarrollo, Experimentación y Transferencia de Tecnología Educativa (CEDETEC) de la Universidad de Santiago de Chile” (Barrera Capot, Santander Beaza y Montero Lagos, 2005, p.97). Para la aplicación del modelo en el curso de álgebra de primer año de la carrera de Ingeniería Civil, se utilizó dicho sistema de gestión de aprendizajes integrado por los siguientes módulos:

- a) administración, para matrícula, inscripción y eliminación de alumnos; b) gestión y seguimiento, de uso del tutor y coordinador y c) sitio asignatura, uso de los alumnos y tutores; en este último se encuentran integrados los ambientes tecnológicos de aprendizaje, tanto síncronos como asíncronos

En su elaboración, participaron especialistas de contenido, programadores, así como un ingeniero capaz de integrar los contenidos y los distintos enfoques en un todo; la asignatura se impartió bajo la modalidad *b-learning*, dividida en dos módulos impartidos de forma presencial y en la plataforma web.

El profesor fue previamente seleccionado de acuerdo a los siguientes criterios: a) contar con una amplia trayectoria docente, b) tener el reconocimiento de “buen” docente por parte de los alumnos, c) participar como especialista de contenido en la construcción y diseño del sistema, y d) ser el coordinador de la asignatura.

En cuanto a los estudiantes, se encontraban cursando el primer año de la carrera, por lo que iniciaban su formación profesional; para la asignatura, cada uno contaba con su clave de usuario y contraseña para acceder a la plataforma educativa; entre las herramientas más utilizadas dentro de la plataforma se encontraban ejercicios de desafío, ejercicios preparatorios para las pruebas, así como el chat con pizarra.

Los resultados obtenidos de la experiencia demostraron que las calificaciones obtenidas en la modalidad semipresencial son similares a las obtenidas en los cursos convencionales; además, reportan evidencias que confirman que hubo cambios en las formas de enseñanza-aprendizaje, útiles para enfrentar las necesidades laborales en la sociedad actual. De especial interés para este aparatado, dentro de los resultados obtenidos por el estudio realizado por Barrera Capot, Santander Beaza y Montero Lagos (2005) se pueden destacar los siguientes:

- 1.-La implantación de la modalidad semipresencial es considerada un avance en la calidad de la práctica docente, debido a que su aplicación implica una mejora constante en la práctica docente, y posteriormente en el cuerpo docente.
2. Los estudiantes dieron muestras de compromiso personal hacia el cumplimiento de la asignatura.
3. Los recursos más usados y valorados de forma positiva confirman su relación con los recursos y formas de estudio más convencionales: desarrollo de ejercicios, revisión de pruebas, etc, lo que les permitió a los estudiantes tener éxito.
4. Se hace imprescindible estudiar el concepto de crédito, asociado éste a la cantidad de horas que necesita el estudiante para conseguir las capacidades que de él se esperan (Barrera Capot, Santander Beaza y Montero Lagos, 2005, p.108), en otras palabras, considerar las horas prácticas y teóricas que el estudiante requiere

para adquirir la competencia del curso, y cómo éstas se reflejan en la asignación de los créditos curriculares de las asignaturas.

Esta investigación concluye que “las evidencias sustentan que los ambientes de trabajo multimediales permiten cambiar los procesos de mediación entre los conocimientos y las personas de la universidad del siglo XXI. Dependiendo de las formas de aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación se pueden producir cambios en la enseñanza, en las condiciones de aprendizaje y en las situaciones evaluativas” (Barrera Capot, Santander Beaza y Montero Lagos, 2005, p.108).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) presenta un modelo que tiene como finalidad proponer la formación en y para el trabajo por medio de las TIC, aplicando un modelo de *b-learning* caracterizado por estar diseñado bajo principios socio-constructivistas (Bustos Sánchez, 2004). El curso reportado tuvo una duración de 30 horas a lo largo de 10 sesiones presenciales, cada una de 3 horas, además de incluir la participación en línea durante 30 días. Para el curso, se utilizó *Moodle*, seleccionando las herramientas de la plataforma por sus potencialidades pedagógicas y tecnológicas para *b-learning* (Bustos Sánchez, 2004).

Los objetivos del curso se enfocaban a: “identificar las herramientas y elementos para el diseño, desarrollo y operación en línea de los seminarios y talleres que imparte la sub-dirección de capacitación de la institución referida en modalidad a distancia” (Bustos Sánchez, 2004, p.121); el curso, diseñado bajo la modalidad *b-learning* por personal de la UNAM, cumplía dos funciones:

La primera, concentrada en combinar los medios para la formación de formadores en el trabajo y, la segunda, favorecer los usos de las TIC por parte de los formadores con base en su práctica real y en relación directa con los propios proyectos de la institución (Bustos Sánchez, 2004, p.121).

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que “la combinación de medios y modalidades permite una mayor flexibilidad en la gestión del proceso de interacción entre los

participantes y el facilitador, así como la generación de oportunidades para otorgar ayudas más ajustadas” (Bustos Sánchez, 2004, p.113) a las necesidades de los estudiantes.

Con especial interés para este aparatado, dentro de los resultados obtenidos por el estudio realizado por Bustos Sánchez (2004), en la UNAM, se pueden resaltar los siguientes:

1. Se observa una integración de ambas modalidades en el desarrollo de la formación en y para el trabajo.
2. Permite ajustes en diferentes aspectos como: el currículum, los materiales a utilizar, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras:

El diseño tecno-pedagógico potencial en el caso del *b-learning* adquiere relevancia en tanto que el desarrollo real de las sesiones tanto presenciales como en línea, el uso de los materiales y en general la interactividad que se gestiona, se puede ajustar en función de las necesidades, intereses y desarrollo de proyectos específicos de los participantes, de los aprendizajes que se alcanzan, de las actividades, estrategias y técnicas más apropiadas a cada necesidad de aprendizaje y de las formas en las que los participantes comparten su conocimiento, cuando deciden compartirlo (Bustos Sánchez, 2004, p.127).

En conclusión, este estudio reconoce que ya sea para la formación en el trabajo, el desarrollo de actitudes, o bien, el desarrollo de competencias específicas, es de gran apoyo que en los diseños de formación se cuente con modelos que aprovechen ambos medios de instrucción, presencial y en línea, en los programas universitarios (Bustos Sánchez, 2004).

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

La experiencia presentada por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se llevó a cabo en dos instituciones educativas de nivel superior: en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (Upiicsa) del IPN y en la Universidad Tecnológica Americana (UTECA), donde se realizó la transición de un programa presencial a

uno semipresencial (seminario titulado la empresa en la sociedad del conocimiento), siendo el modelo *b-learning* el que se acopló a sus necesidades.

Para la transición del curso, se tomó en cuenta cómo se formaban los estudiantes, cómo eran los papeles del maestro y estudiante, además del proceso y los recursos educativos (como los documentos, presentaciones, etc.); finalmente, se programó el 20% de sesiones en línea y el 80% de sesiones presenciales.

Se diseñó el programa sobre una plataforma informática, con las características de ser accesible y gratuita, *Yahoo groups*, con la finalidad de facilitar el acceso a materiales, uso de herramientas de comunicación como avisos, chat, foros, correo electrónico, videoconferencias e intercambio de archivos (Álvarez Castorela 2007).

Álvarez Castorela (2007) hace mención que la efectividad del *b-learning* depende en su mayor parte del material, las características /estructuras de los cursos, y de las actividades de aprendizaje que se consideran para el logro de los aprendizajes; en el caso de la experiencia que se presentó en el IPN, se evaluó y avaló por las instancias del IPN, mostrando un gran éxito en la transición de un programa presencial a uno semipresencial bajo la modalidad *b-learning*.

Con el surgimiento de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje que ya han sido puestas en práctica y han resultado ser capaces de afrontar la demanda de la sociedad actual, las instituciones de educación superior no tienen que perder de vista que ante las innovaciones que deseen implementar, es necesario tomar en cuenta los factores las rodean, por tal motivo, a lo largo de este apartado se han tocado temas referentes a los factores que inciden en la formación mediada por tecnologías, sus implicaciones en el aula, y finalmente un acercamiento a los planes y programas de estudio, lo cual en su conjunto pretende brindar una visión de la enseñanza en ambientes semipresenciales.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Este capítulo presenta los resultados de la revisión de la literatura, incluyendo aportes tanto teóricos como empíricos, con la intención de señalar algunos elementos relevantes para analizar la implementación de la modalidad semiescolarizada apoyada en el uso de las

tecnologías. La primera parte, el marco socio-histórico, ubica esta modalidad en la tendencia creciente hacia la despresencialización de la educación superior para ampliar su cobertura y atender a poblaciones que no pueden ser atendidas en la modalidad presencial. De esta parte retomaremos dos cuestiones: la necesidad de un alistamiento institucional y la necesidad de diseñar los programas de estudio que puedan ser impartidos en una modalidad semiescolarizada.

La segunda parte aborda las herramientas teóricas que pueden ayudar a explicar el éxito o fracaso de los programas para estas modalidades, sus implicaciones en el aula, y finalmente los planes y programas, elementos esenciales para la adecuada utilización de los tiempos en la modalidad semiescolarizada. De esta parte retomaremos distintos elementos: 1) el papel de la autorregulación del aprendizaje y de la retroalimentación del docente en estas modalidades, herramientas esenciales para el éxito de los estudiantes; 2) el clima escolar y sus implicaciones en la formación de los estudiantes, por la importancia del entorno que rodea al estudiante y cómo puede influir en sus procesos de aprendizaje; 3) los roles y competencias de docentes y estudiantes en ambientes mediados por las tecnologías, por los cambios que se generan al utilizar este tipo de ambientes; 4) los elementos referentes al diseño curricular específicos para la modalidad semipresencial, dado que la teoría curricular y sus ejemplificaciones prácticas para las modalidades semipresenciales pueden abonar a la mejora de los programas, y finalmente, se retomaron ejemplos de programas exitosos en modalidades híbridas, las cuales toman en cuenta los elementos anteriormente descritos.

El siguiente capítulo describe el diseño de la investigación y la metodología utilizada para llevar a cabo el trabajo.

CAPITULO 3 METODOLOGÍA

DISEÑO DEL ESTUDIO

La investigación se enmarca en un diseño de corte cualitativo; se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, basado en el modelo de evaluación iluminativa desarrollado por Parlett y Hamilton (citados en Pérez Gómez, 2008), dado que toma en consideración la descripción e interpretación del fenómeno objeto de estudio en un contexto amplio. Este modelo se ha aplicado con éxito en el análisis de programas nuevos o reestructurados (programas que hayan sufrido cambios) y el significado que a esas modificaciones otorgan a estudiantes y maestros. El modelo se utiliza para estudiar las innovaciones educativas en donde, como mencionan estos autores, los programas que integran los planes curriculares se reestructuran, se introducen nuevos proyectos, y por consecuencia, las formas de enseñanza se renuevan.

Basado en un paradigma socio-antropológico, el modelo sugiere tomar en cuenta los contextos más extensos en los que se desarrolla la innovación; investiga dos aspectos principales: el sistema de instrucción, concebido como “un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y el medio de aprendizaje” (Pérez Gómez, 2008, p. 441), y el medio de aprendizaje, o en otras palabras “el clima escolar” entendido como “el contexto material, psicológico, y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan” (Pérez Gómez, 2008, p. 441).

El modelo de evaluación iluminativa de acuerdo a Stufflebeam y Shinkfield (1995) tiene como metas:

- En cuanto a los programas: conocer cómo operan, cómo influyen en distintas situaciones escolares, cuáles son sus ventajas y desventajas, cómo se ven afectadas las tareas de aprendizaje y experiencias académicas de los estudiantes.
- Descubrir y documentar el significado de participar, ya sea como profesor o estudiante en el desarrollo de las innovaciones.
- Comprender y comentar las características más significativas de la innovación.

Como todo modelo, la evaluación iluminativa también presenta problemas al momento de su puesta en práctica; Parlett y Hamilton (1983) destacan dos principalmente: la preocupación del investigador debido a la subjetividad del enfoque, y la posición del investigador en cuanto al alcance de la investigación; esto último debido a que el modelo puede ser aplicado en mayor o menor escala, lo que lleva al investigador a cuestionarse si la selección escogida para la investigación es adecuada para poder aplicar el modelo de evaluación iluminativa y si logrará arrojar la información necesaria para concluir con éxito el proyecto de investigación.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El trabajo se llevo a cabo en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la Universidad Autónoma de Baja California, donde se imparte la licenciatura en Ciencias de la Educación en la modalidad semiescolarizada. Esta licenciatura ha ofrecido en la modalidad semiescolarizada a partir de 2005, tomando como base el Plan de Estudios 2003-2. Entre las modificaciones realizadas a este plan de estudios destaca la compactación del tiempo de asistencia a clases -los días viernes y sábados, con un horario de 6 a 10pm y de 8 a 4pm.

La modalidad semiescolarizada ha privilegiado el acceso a un nuevo tipo de estudiante: el trabajador-estudiante, bajo el propósito de democratizar el acceso a la educación superior a sectores de la población que se ven impedidos a asistir de manera regular (Botello Valle y Cázares Avena, 2010). La modalidad semiescolarizada es impartida por primera vez en Ensenada en 1998 con la licenciatura en Sociología en el marco del modelo de flexibilización curricular, caracterizado por la estructura curricular y su relación con las necesidades de los estudiantes. (Botello Valle y Cázares Avena, 2010).

A siete años de haber iniciado la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la modalidad semiescolarizada, la matrícula va en aumento y se ofrece actualmente de manera semestral. Iniciando en el periodo 2005-2 con 36 estudiantes a 253 en el periodo 2012-1 (Universidad Autónoma de Baja California, 2011a). A lo largo del trabajo de campo (semestre 2011-2), la Licenciatura en Ciencias de la Educación contaba con grupos de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo y noveno semestre, integrados por un total de 238 estudiantes de diversas edades y situaciones laborales y familiares; finalmente, cabe mencionar

que la Licenciatura en Ciencias de la Educación cuenta con una planta docente integrada por tres maestros de tiempo completo, y treinta de asignatura.

Actualmente, la Licenciatura en Ciencias de la Educación comparte la infraestructura de la FCAyS con las carreras de Sociología, Administración, Derecho, impartidas en la modalidad semiescolarizada. Asimismo, comparte instalaciones con las distintas facultades que integran la Unidad Valle Dorado –Facultad de Idiomas, Facultad de Deportes, Facultad de Artes y Facultad de Medicina-, donde en ocasiones implementan sus cursos en la modalidad semiescolarizada.

PARTICIPANTES

Los participantes de este trabajo fueron: la coordinadora de la carrera en ciencias de la Gestión de Instituciones Educativas; 4 maestros frente a grupo –con las asignaturas de Administración, Gestión y Administración de Instituciones Educativas, Producción de Medios Audiovisuales y Diseño Instruccional en Nuevas Tecnologías-, con la característica de utilizar plataformas educativas como apoyo en el aula; y finalmente, 24 estudiantes de las etapas básica y disciplinar (2do, 5to, 6to y 7mo semestre) de la carrera en Ciencias de la Educación impartida en la modalidad semiescolarizada –como se muestra en la Tabla 3-.

Tabla 3: DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

	Género		Experiencia	Licenciatura
Coordinación	Femenino		6 años	Ciencias de la Educación
				Asignatura
Maestros	Femenino		1 año y medio	Administración
	Masculino		16-17 años	Diseño Instruccional en nuevas tecnologías
	Femenino		10 años	Gestión y Administración de Instituciones Educativas
	Masculino		21 años	Producción de Medios Audiovisuales
Genero			Semestre	
	Masc.	Fem.		
Grupos de discusión (Estudiantes)	3	4	2do	Administración
	4	2	7mo	Diseño Instruccional en nuevas tecnologías
	2	5	5to	Gestión y Administración de Instituciones Educativas
	2	2	6to	Producción de Medios Audiovisuales

Para la realización del trabajo de campo, primeramente se obtuvo la autorización de la coordinadora de la carrera en Ciencias de la Educación. Posteriormente, con base en las recomendaciones de la coordinación, se identificaron las asignaturas y los maestros que apoyaban sus materias con el uso de las TIC -en especial con el uso de plataformas y recursos

tecnológicos de forma frecuente-, realizando una invitación personal a cada uno de los maestros vía correo electrónico; por otra parte, la invitación para la participación de los estudiantes se realizó de manera presencial en los horarios en que los maestros participantes impartían sus asignaturas, resaltando su participación voluntaria y anónima para el trabajo de investigación.

INSTRUMENTOS

A lo largo de la investigación se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de corte cualitativo para la recolección de datos:

- Entrevistas semiestructuradas
- Grupos de discusión
- Observación no participante
- Investigación documental

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Una entrevista “es una conversación que tiene una estructura y un propósito; en la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar el significado de sus experiencias” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p.109), Además, es “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003, p. 418).

Se llevaron a cabo nueve entrevistas semiestructuradas, ocho de ellas a los maestros participantes en dos momentos diferentes: al inicio del semestre en el mes de agosto, y al finalizar el semestre en el mes de diciembre; la primera tuvo la finalidad de conocer cuál es la concepción de la modalidad de los maestros, cómo planifican sus clases para esta modalidad y cómo se apoyan en el uso de las TIC; por otra parte, la entrevista final buscó conocer, desde su propia perspectiva, el papel que juega la carta descriptiva, los logros de sus cursos, problemas encontrados, apoyos recibidos, cambios a futuro, entre otros. Finalmente, se realizó la entrevista a la coordinadora de la carrera al final del semestre con la finalidad de conocer sus opiniones

acerca de la modalidad semiescolarizada, el uso de las tecnologías, apoyos institucionales, así como conocer sus opiniones sobre el clima escolar en el que se imparte la carrera; los detalles de la realización de las entrevistas se puede observar de manera general en la Tabla 4:

TABLA 4: DESCRIPCIÓN DEL OBJETIVO Y APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN MAESTROS

	OBJETIVO	APLICACIÓN	ASIGNATURA	DURACION	LUGAR	
ENTREVISTA A MAESTROS	<i>Ira parte</i>	Conocer su experiencia previa en docencia y en el uso de tecnologías, su visión general de la modalidad, el clima organizacional en el que laboran, así como el apoyo institucional que reciben, con la finalidad conocer el uso que le dan a las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Cuatro entrevistas al inicio del semestre.	Administración	14:46	Tecnológico de Ensenada
				Gestión y administración de instituciones educativas	34:10	Normal Estatal
				Diseño instruccional en nuevas tecnologías	33:28	FCAyS
				Producción de medios audiovisuales	30:54	CEA, FCAyS
	<i>2da parte</i>	Conocer la dinámica que se vivió a lo largo del semestre en aspectos académicos, uso de tecnologías, clima escolar y apoyo institucional; conocer el papel que representa la carta descriptiva y los resultados obtenidos por la dinámica de trabajo implementada por el maestro.	Cuatro entrevistas al finalizar el semestre.	Administración	23:30	Tecnológico de Ensenada
				Gestión y administración de instituciones educativas	34:20	Normal Estatal
				Diseño instruccional en nuevas tecnologías	28:07	FCAyS
				Producción de medios audiovisuales	35:56	CEA, FCAyS
ENTREVISTA A LA COORDINADORA	Conocer su concepción de la modalidad semiescolarizada, la organización de la modalidad, los apoyos institucionales, el clima organizacional y finalmente, el uso de las tecnologías dentro de esta modalidad.	Una entrevista a lo largo del semestre		59 minutos	Cubículo de Coordinación, FCAyS	

La guía para la entrevista inicial de los maestros, véase *anexo 1*, explora seis aspectos; el primero aborda la experiencia previa del maestro, tanto en docencia como en el uso de las tecnologías; el segundo se enfoca en la visión general de la modalidad semipresencial; el tercero trata sobre su organización para impartir la asignatura en esta modalidad; el cuarto profundiza sobre el uso de las TIC en la modalidad; el quinto indaga sobre los apoyos que ofrece la institución para la modalidad y para el uso de las TIC; finalmente, la entrevista inicial incluye el tema del clima escolar percibido en la modalidad semiescolarizada.

Por su parte, la guía de entrevista final de los docentes, *véase anexo 2*, se encuentra integrada por cinco temas, tres enfocados a conocer sus experiencias a lo largo del semestre: la producción del curso, que busca conocer los apoyos recibidos, retos enfrentados y el tiempo dedicado al curso; el desarrollo del curso, en cuanto al cumplimiento de las planeaciones realizadas, los retos encontrados y el cumplimiento de las expectativas del curso; y, los resultados del curso, con la finalidad de conocer los resultados y los cambios a realizar para mejorar el curso. Finalmente, incluye dos temas para conocer, por una parte, aspectos académicos, como las cartas descriptivas, su conocimiento, función e integración a la modalidad; así como conocer el uso de las TIC a lo largo del semestre, con la finalidad de conocer sus funciones en el desarrollo del curso y sus aportaciones como apoyo docente en la modalidad.

Finalmente, la guía de entrevista para la responsable de la coordinación de la carrera, *véase anexo 3*, aborda seis temas; el primero indaga sobre su concepción de la modalidad semiescolarizada; un segundo tema aborda la organización de la modalidad desde el punto de vista de la coordinación; posteriormente, el tercer tema indaga sobre los apoyos que ofrece la institución para la modalidad semiescolarizada, desde la perspectiva oficial, hasta los apoyos obtenidos a lo largo del semestre del trabajo de campo; un quinto tema trata sobre su opinión del clima organizacional de la modalidad; y finalmente, la guía incluye un sexto tema dedicado a conocer el uso de las TIC en la carrera.

GRUPOS DE DISCUSIÓN

Con la finalidad de obtener información desde los puntos de vista de los diversos actores, para resaltar la opinión de los estudiantes se utilizaron los grupos de discusión, considerados como:

Una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p.132).

De manera más específica, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) mencionan que el grupo de discusión se puede considerar como una entrevista grupal, por lo que es importante tener en cuenta:

Que la pretensión del grupo de discusión no consiste en obtener respuestas a preguntas concretas ni lograr el consenso, sino facilitar un intercambio de opiniones y puntos de vista alrededor de cuestiones consideradas relevantes a la luz de los objetivos de la investigación (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p.137).

En otras palabras, el grupo de discusión tiene como finalidad obtener información cualitativa sobre los objetivos de la investigación por medio de la conversación con los involucrados sobre los temas relevantes para el estudio.

En esta investigación se trabajó con cuatro grupos de discusión, conformados por entre cuatro y siete estudiantes, de 2do, 5to, 6to y 7mo semestre de la carrera en Ciencias de la Educación. Los estudiantes cursaron las asignaturas de los docentes participantes en las entrevistas semiestructuradas, por lo que contaban con los requisitos para participar en el trabajo de campo –matriculados en el semestre, con asignaturas apoyadas en plataformas educativas-. Los grupos de discusión se realizaron a lo largo del periodo Agosto-Diciembre dentro del horario escolar de la modalidad semiescolarizada –viernes de 6 a 10pm, y sábados de 8 a 4pm-, resaltando su participación voluntaria y anónima.

Por su parte, el protocolo de la entrevista fue elaborado con anterioridad, centrado en cinco aspectos, *véase anexo 4*. El primero indaga sobre los primeros acercamientos de los estudiantes con la modalidad, tomando en cuenta el curso de inducción; el segundo investiga sobre el conocimiento que poseen sobre la modalidad semiescolarizada; el tercero trata sobre el uso de las tecnologías tanto escolar como extraescolar; el cuarto trata sobre cuestiones académicas a las que se enfrentan como estudiantes; finalmente, el quinto se interesa en conocer la relación entre el estudiante y la institución. Los detalles se pueden observar de manera general en la siguiente tabla:

TABLA 5: DESCRIPCIÓN DEL OBJETIVO Y APLICACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSION A LOS ESTUDIANTES.

	FOCO	ASIGNATURA	PARTICIPANTES	DURACION	LUGAR
GRUPOS DE DISCUSIÓN	Conocer la opinión de los estudiantes sobre: la modalidad de la carrera, la vida académica, aspectos administrativos, y finalmente, su relación con la institución.	Administración	7 estudiantes	1:07:22	Edificio C FCAyS
		Gestión y administración de instituciones educativas	7 estudiantes	1:03:03	Edificio Administrativo FCAyS
		Diseño instruccional en nuevas tecnologías	6 estudiantes	1:17:15	Edificio B FCAyS
		Producción de medios audiovisuales	4 estudiantes	1:08:30	Biblioteca FCAyS

OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Si bien es conocido que el ser humano lleva a cabo observaciones a lo largo de su vida diaria, es importante destacar que la observación como técnica de investigación es diferente. Valles (1999) enfatiza que la observación como técnica suele entenderse como los procedimientos en los que el investigador presencia el fenómeno a estudiar de manera directa; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010, p. 414) han expresado “que parte de la observación consiste en tomar notas para ir conociendo el contexto, sus unidades (participantes, cuando son personas) y las relaciones y eventos que ocurren”; y finalmente Goetz y LeCompte (1988) mencionan que la observación no participante “consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo, pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente” (Goetz y LeCompte, 1988, p.153), por lo que no se relaciona con los acontecimientos que se desarrollan alrededor del objeto de estudio.

A lo largo de la investigación, se realizaron tres observaciones generales sobre el clima escolar de la institución, siete observaciones presenciales y cuatro observaciones en línea sobre los cursos en plataformas, con la finalidad de documentar el desarrollo de la práctica educativa bajo la modalidad semiescolarizada con especial énfasis en el uso de las tecnologías; se utilizaron guías de observación y formatos específicos para facilitar los registros, tomando en cuenta los objetivos de la investigación.

En total, se realizaron 32 horas de observación general, 10 horas 40 minutos de observaciones presenciales y 9 horas de observaciones en línea, en diferentes áreas de la facultad y en espacios complementarios adecuados para la presentación de trabajos finales, la siguiente tabla resalta la estructura, así como la aplicación y duración de las observaciones:

TABLA 6: DESCRIPCIÓN DEL OBJETIVO Y APLICACIÓN DE LAS OBSERVACIONES

	OBJETIVO	APLICACIÓN	DURACION	LUGAR
OBSERVACIÓN GENERAL	Se observa: <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente físico “Instalaciones” (Biblioteca, lugares de esparcimiento, cafetería, baños). • Ambiente social (interacción entre estudiantes y estudiantes, y estudiantes y maestros). 	Tres observaciones generales al inicio, a mitad y al finalizar el semestre.	8 horas	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado (FCAyS)
			12 horas	
			12 horas	
			Total: 32 horas	
OBSERVACIÓN PRESENCIAL	Se observa: <ul style="list-style-type: none"> • Maestro (desarrollo en clase, con énfasis en la relación de las sesiones en línea con las sesiones presenciales) • Estudiante (desarrollo en clase). • Aula de clases (condición y equipamiento). • Uso de las tecnologías (como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje). 	Siete observaciones presenciales en las etapas finales del semestre.	1hora 30min	Salón B9
			1hora	Salón B2
			1 hora	Salón B4
			2horas	Sala 1 de Projection Salas
			2horas	Sala Audiovisual del Centro de Educación Abierta (CEA), Unidad Valle Dorado
			2horas	Departamento de Información Académica (DIA), Unidad Valle Dorado
			1hora 10min	Salón B4
			Total: 10 horas 40 minutos	
OBSERVACIÓN EN LÍNEA	Se observa: <ul style="list-style-type: none"> • El uso de la plataforma. • Dinámica de trabajo • La estructura de la asignatura • Uso de herramientas de la plataforma. 	Cuatro observaciones en línea de cada curso, en las etapas finales del semestre.	2 horas	Plataformas “Blackboard” y “Moodle”
			2 horas	
			2 horas	
			3 horas	
			Total: 9 horas	

La guía de observación general se encuentra estructurada con una sección dedicada a conocer el ambiente físico donde los estudiantes asisten a sus clases; toma en cuenta las condiciones en que se encuentran las instalaciones que rodean al estudiante por lo que se visitaron los baños, los lugares de esparcimiento, la cafetería, la biblioteca, la sala de cómputo y

el edificio administrativo, e incluye otra sección dedicada a observar la relación entre estudiantes y maestros.

La guía de las observaciones presenciales tuvo la finalidad de registrar el desenvolvimiento por parte de los maestros en la clase, con énfasis en la relación de las sesiones en línea con las sesiones presenciales, la relación que se desarrolla entre maestro-estudiante, y el uso que le da el maestro a las herramientas tecnológicas como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como las condiciones en las que se encuentran los salones de clases, en cuanto al equipamiento, limpieza y acceso.

Por otra parte, la guía de observación para sesiones en línea, se encuentra estructurada en cuatro apartados por medio de los cuales se busca conocer el uso que se le da a la plataforma educativa para la asignatura, por lo que se toma en cuenta la información proporcionada de la asignatura (el programa marcado por la carta descriptiva), la estructura del curso en la plataforma (contenidos, comunicación), así como la dinámica de trabajo (actividades, evaluación, etc.); finalmente, se registra el uso de las herramientas utilizadas en el curso.

INVESTIGACION DOCUMENTAL

Una fuente muy valiosa para la investigación cualitativa, de acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), es la investigación documental; ésta puede ser entendida como la información que se obtiene por medio de documentos para lograr un entendimiento del fenómeno de estudio, como lo expresa Valles (1999), “en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social” (Valles,1999 ,p.109).

A lo largo de la investigación, se revisaron varias cartas descriptivas del mapa curricular de la carrera en ciencias de la educación, además de la documentación oficial presentada por la institución: perfil de ingreso, perfil de egreso, modelo educativo y descripción institucional, y los lineamientos para la operación de la modalidad semiescolarizada, véase *tabla 5*.

TABLA 7: DESCRIPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCUMENTOS

	OBJETIVO	NOMBRE	PLAN	ACTUALIZACIÓN
CARTAS DESCRIPTIVAS	Identificar el uso de las TIC como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Desarrollo Humano	2003-2	2004
		Fundamentos filosóficos contemporáneos de la educación.	2003-2	2004
		Psicodidáctica	2003-2	2005
		Corrientes constructivistas	2003-2	2005
		Modelos alternativos	2003-2	2005
		Organización académica	2003-2	2005
		<i>Producción de medios audiovisuales</i>	2003-2	2005
		Modernidad y posmodernidad	2003-2	2006
		Métodos y técnicas de investigación cualitativa	2003-2	2006
		<i>Administración</i>	2003-2	2003
		<i>Gestión y administración de instituciones educativas</i>	2003-2	2005
		<i>Diseño instruccional en nuevas tecnologías</i>	2003-2	-----
PERFIL	Conocer cómo se refleja el uso de las TIC en los perfiles de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la modalidad semiescolarizada.	Ingreso		
		Egreso		
MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	Identificar el modelo educativo de la modalidad semiescolarizada planteado por la institución.			
MODALIDAD EDUCATIVA SEMIESCOLARIZADA	Conocer la definición y conceptualización de la modalidad semiescolarizada plasmadas por la institución.			
LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA OPERACIÓN DE LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA	Conocer la definición, justificación, metodología, materiales y procedimientos de evaluación, así como la concepción que posee la institución del maestro y del estudiante de esta modalidad			

Las cartas descriptivas analizadas, a sugerencia de la coordinadora de la carrera, fueron elaboradas del 2003 al 2006; pertenecen a las etapas de formación básica y disciplinar que comprenden desde segundo semestre hasta sexto semestre de la carrera. Se analizaron en un primer momento un total de 9 cartas descriptivas (Unidades de aprendizaje), y posteriormente 3 más, con un total de 12 de las 42 cartas descriptivas, lo que representa el 28% de las asignaturas del mapa curricular de la licenciatura.

Los perfiles de ingreso y egreso, véase anexo 5, el modelo educativo, véase anexo 6, y el concepto de la modalidad semiescolarizada, véase anexo 7, se obtuvieron de las páginas oficiales en línea que maneja la institución educativa. Los perfiles de ingreso y egreso proporcionan un panorama del estudiante que se espera formar y que se espera egrese con las características que un licenciado en ciencias de la educación debe poseer; el modelo educativo (centrado en el estudiante), proporciona la información general para orientar el programa de estudios, el trabajo docente, así como la institución misma, proporcionando los elementos que se deben manejar de

manera uniforme en las diferentes carreras; el documento denominado modalidad educativa semiescolarizada, proporciona la conceptualización de la modalidad por parte de la institución, así como una serie de características que debe de poseer la dinámica de trabajo; finalmente, el documento denominado lineamientos generales para la operación de la modalidad semiescolarizada, *véase anexo 8*, provee información sobre la definición y justificación de la modalidad, así como una conceptualización del docente, del estudiante y de las asesorías; concluye con la metodología, el material didáctico y evaluación necesarios para la operación de la modalidad.

PROCEDIMIENTO

La investigación documental se realizó a partir del cuatrimestre previo al trabajo de campo; inició con el análisis de los documentos oficiales que proporciona la institución sobre la modalidad semiescolarizada (definición, perfiles, cartas descriptivas, etc.), los cuales proporcionaron una visión de la perspectiva institucional sobre cómo se concibe la modalidad y el papel de sus actores (estudiantes y maestros); posteriormente se realizó el análisis de las cartas descriptivas, el cual se inició con una reunión con la responsable de la coordinación de la carrera, quien con base en su experiencia y conocimiento de algunos docentes, sugirió la revisión de una serie de cartas descriptivas potenciales para los objetivos de la investigación. Al contar con las cartas descriptivas, se realizó un análisis con la finalidad de identificar la estructura y las características que poseen las cartas descriptivas que proporciona la institución educativa; finalmente, se llevó a cabo el análisis de los perfiles de ingreso, egreso y modelo educativo, con la intención de posicionar y articular las cartas descriptivas con los objetivos de la formación profesional y de lo que se espera del estudiante.

Las observaciones se realizaron a lo largo del semestre 2011-2 (agosto - diciembre); las tres observaciones generales se realizaron al inicio, a la mitad y al finalizar el semestre en el horario de clases. Las siete observaciones de sesión presencial se realizaron en las últimas semanas de clases; y finalmente, las observaciones en línea se realizaron una vez concluido el semestre y antes de los exámenes extraordinarios; en total, se cuenta con un total de catorce registros de observación.

Las entrevistas a los maestros se realizaron en dos momentos distintos: al inicio del semestre (agosto), y al finalizar el semestre (diciembre); la entrevista a la coordinadora de la carrera se realizó al terminar el semestre. Se realizaron un total de diez entrevistas; los participantes establecieron la hora y el lugar de acuerdo a su disponibilidad de tiempo, por lo que las entrevistas se realizaron en distintos lugares. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas en su totalidad con el consentimiento de los participantes.

Por su parte, los grupos de discusión se realizaron a lo largo del semestre dentro de la FCAYS en diferentes periodos de tiempo. Con el permiso del maestro, se realizó la invitación a participar de forma voluntaria y anónima, formando cuatro grupos de discusión con sesiones audiograbadas con el consentimiento de los 24 participantes; en los grupos de discusión se contó con el apoyo de una investigadora, quien se encargó de elaborar la secuencia de las intervenciones para auxiliar la transcripción de la información. A continuación, se puede observar la realización del trabajo de campo en la siguiente tabla:

TABLA 8: CALENDARIO DE REALIZACION DEL TRABAJO DE CAMPO

Instrumentos		Meses que comprenden el trabajo de campo						
		Marzo	Abril	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Revisión documental		X	X	X	X	X	X	X
Entrevistas	Inicial				X	X		
	Final							X
Grupos de discusión					X	X		
Observación	General			X		X	X	
	Presencial						X	
	Línea							X

ANÁLISIS

Las entrevistas y los grupos de discusión se analizaron por medio de análisis de contenido, el cual se define como un acercamiento de análisis empírico, con un control metodológico de los textos dentro de un contexto de comunicación (Mayring, 2000). El análisis inició con la reducción de los datos obtenidos de las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión, organizando las participaciones con características específicas: en cuanto a los maestros, sus participaciones se identificaron con la letra mayúscula “M” y fueron enumerados –ejemplo, M1 para el maestro 1-; por su parte, a los participantes de los grupos de discusión se les asignó la letra “E”, y se enumeraron de forma consecutiva, abarcando los 24 participantes –ejemplo, E1... E24; posteriormente, y siguiendo con la reducción de los datos, se

llevó a cabo un concentrado de información obtenido de las diferentes observaciones –generales, presenciales y en línea-. Terminando los concentrados de la información proporcionada por los diferentes instrumentos se llevó a cabo un análisis deductivo – entrevistas y grupos de discusión-, por medio del cual se definieron y delimitaron las categorías y subcategorías y se establecieron las reglas de codificación para ser aplicadas a las unidades de registro:

Reglas de codificación

- Se identificaron las ideas centrales reflejadas en las subcategorías de las categorías: Modalidades educativas, Alistamiento institucional, Factores socioeconómicos, cognitivos, sociales y tecnológicos, Currículo; así como aspectos relacionados con el currículo, como la capacitación técnica, la introducción a la modalidad y funciones académicas de docente, estudiante y coordinación. La información deberá de reflejar la idea central de las subcategorías.
- Se identificaron tanto las opiniones y/o referencias personales –de estudiantes, maestros y la coordinación- como institucionales –en los documentos oficiales-, que hacen alusión a las subcategorías de las categorías establecidas.

Una vez establecidas las reglas de codificación, las categorías y subcategorías con base en los referentes teóricos abordados en el marco de referencia, fueron aplicadas al cuerpo de datos –matrices de información-, obteniendo así las frecuencias, para concluir con la interpretación.

Por otra parte, con la finalidad de tener un referente más para la interpretación de la información obtenida de las entrevistas y los grupos de discusión, el análisis de las guías de observación se llevó a cabo de la siguiente manera. Primero, respecto a las observaciones generales, se hizo un concentrado para identificar el ambiente físico y destacar la información que muestre la infraestructura donde se imparte la carrera en ciencias de la educación desde un contexto amplio como es la facultad donde se imparte. En cuanto a las observaciones presenciales y en línea, se realizaron concentrados similares al de las observaciones generales destacando: en las presenciales, una visión general de lo que acontece en el salón de clases y el uso que se les da a las tecnologías; y por parte de las observaciones en línea, su estructura en la plataforma utilizada y el uso que hacen los estudiantes de la misma –acceso, herramientas, entre

otros-; los concentrados de información se acompañaron de representaciones donde se consideró necesario ilustrar con mayor claridad la información obtenida.

Finalmente, en cuanto a la investigación documental, se revisaron los textos relacionados con la creación, lineamientos y operación de la modalidad semiescolarizada con los que cuenta la Universidad. Para los análisis del currículo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, primeramente se abordaron las cartas descriptivas, de las cuales se realizó un cuadro de información que muestra los elementos que la integran –su estructura- identificando similitudes y diferencias; finalmente se abordaron los perfiles de ingreso y de egreso de la carrera, el modelo educativo de la Universidad y la descripción y lineamientos de la modalidad semiescolarizada; se realizó de forma similar a las cartas descriptivas, un cuadro de información que refleja e identifica las características de los documentos con referencia a la modalidad semiescolarizada, y al uso de las tecnologías.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La investigación presenta una serie de limitaciones las cuales se encuentran interrelacionadas entre sí. Dichas limitaciones se caracterizan por abordar, al tiempo correspondiente al trabajo de campo, la muestra del estudio, y la falta de experiencias complementarias. Cada una de las limitaciones, se encuentran desarrolladas a continuación.

- El tiempo correspondiente al trabajo de campo
- La muestra del estudio
- Falta de experiencias complementarias

La primera de las limitaciones se refiere al tiempo correspondiente al trabajo de campo. El modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton requiere una inmersión en el campo de mayor profundidad. Esto no pudo llevarse a cabo por las exigencias del calendario escolar lo que obligó a trabajar con solo cuatro cursos, cuyos maestros utilizaran las tecnologías. Sin embargo, a lo largo de la investigación se utilizaron diferentes estrategias para optimizar el tiempo de obtención de la información: entrevistas, grupos de discusión y observaciones; estas estrategias se establecieron tomando en cuenta los 16 fines de semana (viernes y sábado) que integran el semestre, y las dos horas por semana en las que se imparte la asignatura participante;

las sesiones y horarios dedicados al trabajo de campo dependían de la disponibilidad de estudiantes y maestros (en cuanto a entrevistas y grupos de discusión), y en ocasiones del calendario escolar.

Así, una segunda limitación tiene que ver con la conformación de la muestra. El número de cursos no solo es limitado, sino que se eligieron por ser impartidos por maestros que utilizaban una plataforma para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no es representativo de la mayoría de los cursos impartidos en la Facultad. Los maestros son en su mayoría (3 de 4) maestros por asignatura, aceptando participar en la investigación de manera voluntaria. Asimismo, los estudiantes que participaron en los grupos de discusión fueron estudiantes de los cursos elegidos, quienes aceptaron la invitación también de manera voluntaria y que no representan la totalidad de estudiantes en ciencias de la educación.

Finalmente, una tercera limitación es la falta de aportaciones de otros actores importantes, como los estudiantes egresados de la carrera y los empleadores; para optimizar el tiempo, se tomó en cuenta el mayor número de fuentes de información a las que se tuviera acceso, como fueron los maestros y estudiantes, la coordinación de la carrera y los documentos oficiales por parte de la institución.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Este capítulo presentó la metodología utilizada en la realización del trabajo de investigación, con la intención de señalar algunos elementos relevantes para analizar la modalidad semiescolarizada apoyada en el uso de las tecnologías. A lo largo de este capítulo se presentó la descripción del diseño y contexto del estudio, de los cuales resaltaremos dos cuestiones: el enfoque de estudio, el cual es abordado de forma amplia, con énfasis en el estudio de innovaciones – cambios y/o reestructuraciones- en los programas educativos; y por otra parte, las características de la modalidad –su inicio, personal, características del estudiante- que se describen en el contexto del estudio.

Además, a lo largo de este capítulo se realizó una descripción detallada tanto de los participantes, como de los instrumentos utilizados para la obtención de la información, tales

como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observaciones y revisiones documentales, explicando la finalidad de los instrumentos y su aplicación. Finalmente, se abordó la descripción del procedimiento seguido a lo largo del trabajo de campo, así como del análisis y las limitaciones del estudio.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados de los procesos de registro, clasificación, y análisis de los datos obtenidos a lo largo del trabajo de campo. El orden de presentación de los resultados obedece a la naturaleza de los datos y a la finalidad con la que fueron recabados. En primer lugar se presentan los resultados del análisis documental (documentos curriculares), dado que estos datos son centrales para la elaboración de las recomendaciones para la mejora de la Licenciatura en Ciencias Educativas impartida en la modalidad semiescolarizada en la UABC, unidad Ensenada. En segundo lugar, se presentan las tablas de resultados de las observaciones generales, presenciales y en línea, con el objetivo de contextualizar los resultados obtenidos de las entrevistas y auxiliar y/o complementar su interpretación. Finalmente, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas, incluyendo las realizadas a los maestros y a la coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, así como de los grupos de discusión formados con estudiantes de los cursos que participaron en la investigación.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Con la finalidad de identificar las características de la modalidad semiescolarizada y el uso de las tecnologías –el foco de la investigación- en los documentos oficiales de la institución educativa, se analizaron los siguientes documentos; las cartas descriptivas; el modelo educativo, lineamientos de operación y concepto de la modalidad semiescolarizada; y finalmente, los perfiles de ingreso y egreso por parte de la institución educativa.

CARTAS DESCRIPTIVAS

Se analizaron un total de 9 cartas descriptivas de las 42 obligatorias que integran el plan curricular de la carrera en ciencias de la educación. Como resultado del análisis, se encontraron elementos similares entre ellas, como lo son:

- Datos de Identificación: permiten identificar aspectos como la unidad y Plan de Estudios a la cual pertenece, la vigencia, el nombre de la asignatura, la clave, las horas (prácticas y teóricas), etapa a la cual pertenece (básica, disciplinaria, profesional), así como los requisitos para cursarse y los nombres

de las personas que aprueban su aplicación o implementación, y su fecha última de elaboración.

- Propósito general de la asignatura.
- Competencia del curso (competencia general).
- Evidencia de desempeño: proporciona el trabajo o los trabajos mediadores que se entregarán al finalizar el curso.
- Metodología de trabajo: este apartado comprende la descripción general de la forma de trabajar a lo largo de la asignatura. En este análisis se encontró solo en una ocasión un nombre diferente para referirse a la metodología de trabajo, que es “metodología del aprendizaje”, pero con las mismas características que posee este apartado; la diferencia se encuentra en la organización de la asignatura.

Cabe destacar, que hay una serie de elementos en cuanto a la organización de la carta descriptiva que difieren unos de otros; dentro de estos elementos se encuentran:

- ***Desarrollo por unidades***: describe la competencia, temas y subtemas, con su respectivo número de horas para cada unidad. La diferencia encontrada consiste en que las cartas difieren en cuanto al manejo del tiempo; algunas generalizan el número de horas, lo que proporciona un número total para la unidad completa; mientras que otras manejan el número de horas para cada tema dentro de las unidades, lo que distribuye el tiempo con base en el número de temas de la unidad de forma individual.
- ***Estructura de la práctica***: se muestran actividades a realizar (prácticas), tomando en cuenta la competencia, el material de apoyo, la duración y una descripción de la actividad. La diferencia radica en la estructura de la práctica; debido a la falta de una estructura, se han tomado alternativas en cuanto a enlistar las actividades por unidades, describir las actividades sin especificar las unidades, o bien, no especificar actividad alguna. Cabe destacar que de las 9 cartas descriptivas del análisis se encontraron 4 que especifican las actividades por unidades académicas, 4 que no llevan a cabo ninguna

especificación, y 1 que proporcionaba la descripción de las prácticas tomando una simbología particular.

- **Criterios de evaluación:** apartado que describe los aspectos principales que serán considerados para otorgar una calificación al finalizar el semestre. La diferencia radica en que los aspectos a evaluar son incorporados en distintos apartados de manera complementaria y no independiente; de las cartas descriptivas analizadas; en 3, los criterios de evaluación estaban establecidos en el apartado de Metodología; en 1, se combinaban los criterios de acreditación y evaluación dentro de un solo apartado, y finalmente, 1 carta descriptiva no mostró criterios de evaluación
- **Criterios de acreditación:** especifica aspectos que integran la calificación final (asistencia, lecturas, trabajo final), con la característica de otorgar el porcentaje correspondiente a cada uno de los elementos seleccionados. La diferencia radica en la organización de los elementos que integran el apartado de acreditación, debido a que suele estar integrado de forma conjunta a los criterios de evaluación, y no de manera independiente, y en ocasiones no cuentan con los criterios de acreditación.
- **Bibliografía:** lista de lecturas que apoyarán la asignatura a lo largo del semestre, proporcionando los datos necesarios para su búsqueda e identificación. Este apartado se encuentra integrado por bibliografía básica y complementaria. La diferencia radica en la falta de bibliografía, ya sea básica y/o complementaria en algunos casos.

Un primer resultado general, identificado del análisis de las cartas descriptivas, es *la falta de una estructura definida en cuanto a la elaboración de las cartas descriptivas*, debido a que se encontraron diferentes formas de poder elaborarlas; algunas de ellas enfatizan diferentes elementos que dependen del criterio de los docentes, otras trabajan con aspectos esenciales, y finalmente, algunas funcionan con elementos faltantes.

Un segundo resultado general, no se encontró evidencia clara de *una reestructuración de las asignaturas analizadas, de una modalidad tradicional o escolarizada hacia la modalidad*

semiescolarizada que caracteriza la carrera en Ciencias de la Educación de la FCAyS; sin embargo, mostraron actualizaciones con fechas del 2004, 2005 y 2006.

Finalmente, las cartas descriptivas muestran la ausencia de sugerencias para el *uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje*. Con base al análisis y los resultados, se puede inferir que el uso de las tecnologías se refleja de manera implícita en la presentación de trabajos, en la explicación y/o realización de actividades –ya sean para la resolución de metas o lecciones vía plataforma, o para la presentación o conclusión de temas en las sesiones presenciales-, entre otros; más no se especifica claramente cómo serán utilizadas –inclusive el uso de la plataforma-, salvo en una ocasión que se identificó la mención del medio “internet”, con la finalidad de identificar la bibliografía complementaria de una asignatura, aspecto que no se repitió en el resto de las cartas descriptivas.

Cabe mencionar que de las nueve cartas descriptivas analizadas, se resalta la similitud de elementos identificados entre las cartas descriptivas y los cursos en línea participantes -como se muestran en la tabla 9-.

Tabla 9: Elementos que describen las asignaturas de los cursos en línea y de las cartas descriptivas

Características		Carta1	Curso1	Carta2	Curso 2	Carta3	Curso 3	Carta4	Curso 4
Datos de Identificación		X	X	X	X	X	X	X	X
Propósito General		X	---	X	----	X	X	X	X
Competencia		X	X	X	X	X	X	X	----
Evidencias de desempeño		X	X	X	X	X	X	X	X
Metodología de trabajo		X	X	X	X	X	X	X	X
Desarrollo por unidades		X	X	X	X	X	X	X	X
Estructura de la practica		X	X	----	X	----	X	-----	X
Criterios de evaluación		X	X	X	X	X	X	X	X
Criterios de acreditación		X	X	X	X	X	X	----	X
Bibliografía	Básica	X	X	X	X	----	X	X	X
	Complementaria	X	X	X	----	----	X	X	X

MODELO EDUCATIVO, LINEAMIENTOS GENERALES Y MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

Para el análisis documental del modelo educativo, los lineamientos generales de la modalidad semiescolarizada, y la conceptualización de la modalidad semiescolarizada presentada por parte de la institución, se retomaron las categorías establecidas para el análisis de contenido aplicado en las entrevistas y los grupos de discusión. Los resultados muestran la frecuencia de

referencias sobre las siguientes categorías: modalidad semiescolarizada, alistamiento institucional, factores asociados al aprendizaje mediado por las tecnologías, el currículo, y finalmente, las implicaciones para el docente y el estudiante. La Tabla 10 presenta las categorías y las frecuencias de las referencias por documento analizado.

Tabla 10. Tabla de subcategorías y frecuencias aplicadas al Modelo Educativo, Modalidad Semiescolarizada y Lineamientos para la modalidad semiescolarizada

Dimensiones	Modelo educativo	Modalidad semiescolarizada	Lineamientos para la modalidad semiescolarizada	Total
Modalidad semiescolarizada	0	2	2	4
Alistamiento Institucional	0	2	4	6
Factores asociados al aprendizaje mediado por tecnologías	3	1	4	8
Currículo	2	1	2	5
Implicaciones para el docente	1	1	2	4
Implicaciones para el estudiante	1	2	2	5
Total	7	9	16	32

Cabe destacar que la categoría mencionada con mayor frecuencia relacionada a los factores asociados al aprendizaje mediados por tecnologías, en su mayoría se encuentra en los lineamientos para la modalidad semiescolarizada; entre las referencias identificadas en esta categoría, destacan aspectos como la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, la retroalimentación del docente y el clima escolar, como elementos importantes a tener en cuenta la aplicación de la modalidad semiescolarizada.

Por otra parte, las referencias dedicadas a la participación del docente, las cuales describen funciones que debe llevar a cabo en la modalidad semiescolarizada, y las referencias que hacen alusión a la modalidad, son mínimas –solo cuatro cada una, de un total de treinta y dos-; sin embargo cabe resaltar que de los tres documentos presentados, fueron los lineamientos para la operación de la modalidad semiescolarizada, la que mas referencias muestra.

PERFILES DE INGRESO Y EGRESO DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Para ingresar y egresar de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los aspirantes y egresados deben de contar con una serie de capacidades específicas -presentadas en la tabla 11- que les permitirán adquirir y desarrollar las competencias necesarias.

Tabla 11. Descripción de los perfiles de la Carrera en Ciencias de la Educación.

Perfil de ingreso	Transición a lo largo de la carrera	Perfil de egreso
El aspirante debe de contar con las siguientes capacidades solicitadas	El estudiante deberá de orientarse:	El egresado, será competente para:

<p>para el ingreso a la carrera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización • Iniciativa • Interés en el desarrollo humanístico de las personas • La solución de problemas educativos • Manejo adecuado del lenguaje oral y escrito • Conocimientos básicos en el área de Ciencias Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Al estudio, reflexión y acción sobre la realidad educativa. • Estrategias para la solución de problemas, así como al trabajo interdisciplinario y el aprovechamiento crítico de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos propios del campo. • Dar sustento al quehacer educativo en su universalidad y presencia en las sociedades humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar, instrumentar y evaluar planes y programas • Diseñar estrategias educativas para apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y no presenciales • Generar proyectos de intervención didáctica • Planear, organizar, controlar y evaluar procesos de gestión • Desarrollar propuestas de mejora continua • Diseñar y desarrollar investigaciones. • Ejercer la docencia con sentido ético, científico y humanista. • Colaborar sinérgicamente en equipos de trabajo interdisciplinarios a fin de mejorar los climas de trabajo. • Adaptarse activamente a las diversas situaciones contextuales que se presenten en su ámbito.
--	---	--

En cuanto a los perfiles, cabe resaltar, que si bien el perfil de ingreso requiere de competencias básicas, tales como el lenguaje oral y escrito, así como de habilidades y aptitudes, como organización, iniciativa, interés por el desarrollo de las personas y conocimientos del medio social, no se manifiesta de manera explícita la necesidad de algún dominio tecnológico – ya sea básico, intermedio, e incluso sin conocimiento alguno-. Sin embargo, sí se resalta el uso de las tecnologías en las orientaciones que se le deben dar a lo largo de su formación, aprovechando de forma crítica la tecnología propia del campo educativo.

Finalmente, cabe destacar que los aspectos solicitados en el perfil de ingreso de los estudiantes, así como la orientación en su formación a lo largo de la carrera, sí se pueden ver reflejados en las competencias que un egresado en Ciencias de la Educación debe adquirir y ser capaz de llevar a cabo. En cuanto al uso de tecnologías en las competencias de egreso, se puede inferir que de manera implícita si se ve reflejada el manejo de la tecnología, más no se expresa de manera explícita en sus competencias.

OBSERVACIONES

OBSERVACIONES GENERALES

Los resultados que se presentan sintetizan de manera general los registros obtenidos en 32 horas y media de observación enfocándose en tres aspectos:

- La unidad académica (FCAyS) y servicios que ofrece en horarios establecidos para la modalidad semiescolarizada
- Las instalaciones donde opera la Licenciatura en Ciencias de la Educación
- La infraestructura en general

Los detalles de las observaciones así como las notas específicas se encuentran en el *Anexo 9*.

Los resultados encontrados con referencia a la *unidad académica* –presentados en la tabla 12- indican que si bien la institución cuenta con una infraestructura básica para su funcionamiento, los servicios que ésta ofrece al estudiante no satisfacen las necesidades requeridas para la modalidad semiescolarizada; los principales comentarios por parte de los estudiantes se refieren a que tienen que afrontar dificultades de tiempo y acceso, en especial en aspectos administrativos, debido a los horarios de servicio que posee el personal administrativo y los horarios de clases de los estudiantes - al concluir la jornada laboral los viernes alrededor de las 7 de la tarde por parte de los administrativos, e iniciar las actividades académicas de los estudiantes a partir de las 6 de la tarde los días viernes, tomando como referencia las múltiples actividades a las que el estudiante se dedica, por lo cual su tiempo es limitado -.

Tabla 12: Descripción de la Unidad Académica (FCAyS)

Unidad Académica	Descripción de la Unidad	Modalidad semiescolarizada	
		Viernes	Sábado
Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con un edificio administrativo • Un departamento de información académica. • Cuatro edificios con 12 aulas cada uno. • Un edificio para salones de usos múltiples y préstamo de equipo. 	<p>Se cuenta con apoyo administrativo dentro de un horario de 6 a 7 pm.</p> <p>Se cuenta con apoyo de usos múltiples y préstamo de equipo de 6 a 9:45-10pm.</p>	<p>El edificio administrativo se encuentra cerrado y con acceso limitado (solo maestros con cubículos).</p> <p>Los servicios de apoyo en equipo operan dentro de un horario de 8 a 4pm.</p>

Por otra parte, los resultados –presentados en la tabla 13- se refieren a *las instalaciones* donde opera la Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialmente en el aula de clases de los estudiantes; se observó, por una parte, un equipamiento básico en las aulas –mesabancos, pintarrón, escritorio, sillas y cableado para proyección- y en algunos casos complementos como armazones para televisión y DVD, equipamiento que permite el desarrollo de la clase; por otra parte, las aulas asignadas a los estudiantes de la carrera, aulas que suelen ser distintas para el día

viernes y el día sábado debido a que se comparten las aulas con el resto de las carreras escolarizadas (los días viernes), así como para el resto de las carreras semiescolarizadas, e inclusive, las aulas son utilizadas en apoyo a otras facultades que se encuentran dentro de la misma ubicación en el horario de la modalidad semiescolarizada (los sábados).

Tabla 13: Descripción de las instalaciones donde opera la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Aulas de clases	Descripción	Modalidad semiescolarizada	
		Viernes	Sábado
	<ul style="list-style-type: none"> Se cuenta con un número aproximado de 44 aulas para las clases, con un número aproximado de 9 para la licenciatura en ciencias de la educación. Cada aula cuenta con mesabancos, pintarrón, escritorio, silla, cableado para conectar el cañón y armazón para televisión y DVD. (algunas aulas no cuentan con la televisión y el DVD tiene que ser solicitado con anterioridad). 	Se utilizan para las licenciaturas escolarizadas y semiescolarizadas	Se utilizan para la modalidad semiescolarizada, diplomados y otros cursos de las carreras semiescolarizadas

Finalmente, abordando los resultados de la infraestructura en general, las observaciones nos dieron como resultado una visión de las condiciones de la FCAyS y sus alrededores – presentados en la tabla 14-, por lo que se puede suponer que las instalaciones generales se muestran en buenas condiciones; sin embargo, cabe destacar que los servicios académicos tales como biblioteca y centro de cómputo se encuentran disponibles para la modalidad semiescolarizada dentro de su horario de servicio, lo que permite al estudiante solicitar los servicios sin afectar sus horarios de clases, en comparación con los servicios administrativos, los cuales se encuentran en tiempo limitado.

Tabla 14: Descripción de la infraestructura general de la FCAyS

	Descripción	Modalidad semiescolarizada	
		Viernes	Sábado
Baños	<ul style="list-style-type: none"> 4 baños generales Necesidades cubiertas (papel, jabón, botes de basura). 	Estado evidente de uso continuo	Acceso antes de las 8am (no todos abiertos) Estado evidente de uso continuo
Cafetería	<ul style="list-style-type: none"> Conformada por tres negocios independientes. 	Constantemente limpia Cierra a partir de las 9:40	Inicia labores antes de las 8am Para las 9am, se encuentra con sillas y mesas distribuidas. Cierra de 2:30 a 3pm
Lugares de esparcimiento	<ul style="list-style-type: none"> Cuenta con 5 áreas de descanso, de fácil acceso y al aire libre (1 asignada para fumadores). No muestran evidencia de mantenimiento regular. 		
Estacionamiento	<ul style="list-style-type: none"> Cuenta con 3 secciones de estacionamiento y una compartida con la Unidad Deportiva 	Se observa un conflicto por lugares de estacionamiento.	No presenta ningún problema, atiende a todos los estudiantes.
Biblioteca del campus	<ul style="list-style-type: none"> Integrada por cubículos, mesas de trabajo y espacios individuales. Con un acervo extenso, pero con poca actualización. (Carrera en Ciencias. Educación) 	Se encuentra en su mayor parte ocupada, cesando actividades alrededor de las 9:40 a 10pm	Cuenta con actividad esporádica por parte de los estudiantes dentro de su horario de atención 8 a 4pm.

	<ul style="list-style-type: none"> • Un catálogo de información 		
Centro de cómputo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con equipo de cómputo, área de impresión, y servicio de escáner. 	Se encuentra ocupado entre 85 y 95% del espacio disponible.	Inicia sus labores a las 8am. La sala de cómputo se ocupa esporádicamente, pero nunca alcanza su capacidad máxima.

A lo largo de las observaciones, se llevaron a cabo notas de campo, las cuales se enfocaron en la interacción general tanto del maestro como del estudiante; como resultado de la observación, cabe resaltar que la interacción con los maestros y entre maestros es limitada (*saludos esporádicos y conversaciones entre una clase y otra*). Algunos de ellos se retiran y posteriormente regresan; por su parte, otros se instalan en la cafetería hasta su próxima clase aprovechando el tiempo en distintas actividades (lectura, revisión de trabajos); y otros ingresan al área de cubículos en el edificio administrativo (en su mayoría, maestros de tiempo completo).

En cuanto a los estudiantes, las interacciones entre ellos dependen en gran medida del semestre en el que se encuentran; se identificó que los semestres superiores suelen interactuar en grupos pequeños de 4 a 6 personas y raras veces están solos entre clases; sin embargo, los grupos de primer y segundo semestre, suelen ser más independientes y en su mayoría pasan las horas de descanso entre clases solos, o en grupos de 2 a 3 personas, por lo que se puede inferir que las interacciones sociales entre estudiantes, y estudiantes y maestros, se basan en la confianza que van adquiriendo en el salón de clases, confianza que se desarrolla a lo largo de los semestres.

OBSERVACIONES PRESENCIALES

Los resultados sintetizan los registros obtenidos a lo largo de doce horas con cuarenta minutos de observación en cuatro aspectos:

- *El maestro* y su desempeño en el aula
- *El estudiante*, sus características, interacciones y desempeño en clase
- *Las tecnologías*, en especial las herramientas utilizadas con frecuencia en el aula, y el papel que se les otorga en el salón de clases
- *El salón de clases*, enfatizando las condiciones en las que se encuentra y las herramientas con las que cuenta.

Los detalles de las observaciones, así como de las notas específicas se encuentran en el *Anexo 9*.

Los resultados generales encontrados con referencia *al maestro y su desempeño en el aula* - presentados en la tabla 15-, nos muestran por una parte, una organización previa en cuanto a la estructura de la asignatura; y por otra, una metodología a seguir en el aula de clases, misma que se ve reflejada en las actividades, dinámicas y trabajos a realizar en el aula por los estudiantes en los diferentes momentos de la clase, ya sea en sus inicios, durante, o al finalizar.

Tabla 15: Descripción de los resultados con referencia al maestro y su desempeño en el aula

Descripción		
Al inicio de la clase:	Explicación de la finalidad de la sesión	Aborda los inicios del tema, y lo que se espera por parte de los estudiantes.
	Explicación de dinámica de trabajo.	Presentación de exposiciones, mesas redondas, trabajo en equipo, duración de intervenciones por equipo, actividades de reflexión, etc.
	Actividades pendientes	Recolección de tareas, aclaración de dudas de temas anteriores y/o actividades.
Durante la clase:	Retroalimenta	Conceptos, temas presentados, así como la estructura y presentación de trabajos.
	Contextualiza	Ejemplificaciones entre la teoría-práctica (realidad en diversos niveles educativos).
	Motiva	La realización de actividades y trabajos finales.
	Interactúa	Juega un rol activo en las dinámicas de trabajo; recurre a explicaciones con la plataforma.
Al finalizar la clase:	Cierra	Conclusiones generales, enfatiza temas importantes, se expresan opiniones de presentaciones, así como de trascendencia en la temática de los trabajos.
	Ofrecen sugerencias	Respecto a la temática vista en clase, con trabajos finales y actividades por realizar.

En cuanto al estudiante y su desenvolvimiento en el aula, caben destacar dentro de los resultados obtenidos - presentados en la tabla 16-: el papel que juega el salón de clases como un espacio de convivencia, y cómo influye en la interacción y comunicación entre estudiantes y maestros; si bien, tanto la interacción como la comunicación entre estudiantes y maestros puede ser formal, para cuestiones académicas (actividades, comentarios, etcétera), o informal (aspectos de la vida privada tanto del docente como del estudiante), ésta se desarrolla de forma gradual, conforme el estudiante avanza de un semestre a otro, y conforme la interacción tanto de estudiantes y maestros es continua.

Tabla 16: Descripción de los resultados con referencia al estudiante dentro del aula de clases

Descripción	
Interacción social	Relación informal hacia compañeros y maestros en grupos avanzados. Relación formal hacia compañeros y maestros en grupos iniciales. Comunicación recíproca entre maestros y estudiantes.
Desempeño en	Preguntas con respecto a dudas en presentación de temas por parte de los maestros,

clases	trabajos (individuales, en equipo, trabajo final), y en ocasiones en el uso de la plataforma.
	Presentación de trabajos finales (con organización, y material didáctico).
	Participación activa en las dinámicas de las clases (actividades, comentarios, presentaciones, etcétera).
Características	Grupos numerosos con el 98% del salón ocupado.

Por otra parte, entre los resultados referentes al uso de tecnologías –presentado en la tabla 17- destaca una preferencia por el uso de computadoras portátiles (Laptops), y cañones de proyección por parte de estudiantes y maestros, privilegiando la elaboración y/o presentación de trabajos, exposiciones tanto en clase como presentando trabajos finales; pero sobre todo, los estudiantes la usan para la toma de apuntes de la asignatura.

Tabla 17: Descripción de los resultados con referencia al uso de tecnologías dentro del aula de clases

Herramientas Tecnológicas	Uso/Descripción
Computadora portátil	Acceso a la plataforma de trabajo
Computadora de escritorio	Redacción de apuntes
Cañón	Presentación de trabajos (exposiciones, trabajos finales, etcétera)
Pizarrón electrónico	Acceso a plataforma, elaboración y presentación de trabajos finales
Programas de audio y video	

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en cuanto al salón de clases –véase tabla 18-, mismos que son complementados con los resultados de las observaciones generales; cabe destacar el uso de infraestructura adicional al aula de clases para la presentación de los trabajos finales, debido a que las opciones alternativas al aula utilizadas por el maestro cumplen con los requerimientos necesarios para llevar a cabo la presentación de los trabajos, requerimientos que el aula de clases asignada no cuenta en la actualidad.

Tabla 18: Descripción de los resultados con referencia al aula de clases

Descripción	
Condiciones generales	Espacios iluminados, con ventilación y señales de uso
Elementos que lo integran	Pintarrón; Mesabancos; Cableado para cañón; Armazón para televisión y DVD (sin televisión, algunos con televisión); Pantalla para proyección; Tomas de luz
Espacio de presentación 1 Projection salas	Espacio amplio y limpio; cuenta con equipo de proyección (cañón, pantalla, audio, etcétera); cuenta con mesas, sillas y sillones
Espacio de presentación 2 Aula de Medios del CEA-FCAYS-UABC	Espacio amplio, cuenta con una mesa grande, no mostraba señales de uso. El aula de medios contaba con un pizarrón interactivo, cañón, computadora, televisión y Dvd.
Espacio de presentación 3 Sala de conferencias del DIA-FCAYS-UABC	Espacio amplio y limpio, equipado con el mobiliario necesario para presentación (12 equipos), con mesas, sillas y mamparas, así como una recepción y sillas para espectadores.

OBSERVACIONES EN LÍNEA

Los resultados de las observaciones en línea integran de manera general los registros obtenidos de las cuatro asignaturas participantes. Los resultados son presentados en dos partes considerando la plataforma en la cual se impartió la asignatura; la primera hace referencia al diseño y estructura del curso; y la segunda hace referencia al uso de la plataforma por parte de los estudiantes. Los detalles y las notas específicas de las observaciones en línea se encuentran en el *Anexo 10*.

Los resultados obtenidos en cuanto a *la estructura y diseño* que poseen los cursos en línea –presentados en la tabla 19- indican una organización similar entre los cursos; sin embargo, la presentación y/o distribución de la información que integra la asignatura, en su mayor parte está determinada por la dinámica de trabajo del docente; cabe mencionar que la plataforma elegida por el maestro parece no influir en la estructura y/o presentación del de la asignatura.

Tabla 19: Elementos identificados en los cursos en línea que describen las asignaturas

Características		Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Plataforma	Blackboard	X	X	X	
	Moodle				X
Estructura	Datos de Identificación	X	X	X	X
	Objetivo General	X	X		
	Propósito			X	
	Competencia del curso	X	X	X	
	Evidencias de Desempeño	X	X	X	X
	Metodología	X	X		X
	Criterios de Acreditación	X	X	X	X
	Desarrollo de Unidades	X	X	X	X
	Mapa del Curso			X	
Organización	<i>Basado en unidades:</i> cada una con sus metas, objetivo, instrucciones correspondientes, y tiempo.	X	X	X	
	<i>Secciones:</i> dedicadas a lecturas y apuntes, tareas, información de los contenidos, lecciones, apoyos adicionales (tutoriales)				X
Comunicación	Mensajería	X		X	
	Buzón de envíos (correcciones de tareas)	X			
	Anuncios				X
	Foros	X	X	X	X
Dinámica de trabajo	Trabajo Final	X	X	X	X
	Lecciones				X
	Actividades	Con base en lecciones			
Con base en metas		X	X	X	
Material	Agrupadas en carpetas (lecturas, enlaces, lecturas adicionales).	X	X	X	
	Agrupadas en secciones (Lecturas complementarias, tutoriales).				X

Evaluación	Por unidades (metas)	X	X	X	
	Por actividades (lecciones)				X
	Evaluaciones adicionales (evaluación del curso)				X
Uso de herramientas adicionales	Cuestionarios interactivos		X		X
	Enlaces externos			X	
	Blogs			X	
	Tutoriales				X

Por otra parte, en cuanto a los resultados obtenidos que muestran el *uso de la plataforma*, cabe mencionar la realización de las tareas y actividades establecidas en las metas y/o lecciones por parte de los estudiantes, que dan pie a ser utilizadas como un medio para el envío de documentos -como reportes de lectura, ensayos, cuadros sinópticos, entre otros más-, entre el docente y el estudiante. Otro ejemplo de uso es la realización de los cuestionarios interactivos, mismos que deben de ser solucionados en la plataforma.

Finalmente, cabe destacar el uso de los foros de discusión –presentados en las tablas 20 y 21-, los cuales, en su calidad de medios de comunicación, no solo permiten la interacción de estudiantes y maestros sobre aspectos académicos, tales como retroalimentación, aclaración de dudas, debates, presentación de trabajos, sino también dan apertura a conversaciones informales que propician la participación de los estudiantes.

Tabla 20: Características de los foros por curso y plataforma utilizada en la asignatura

Elementos	Características		Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Plataforma	Blackboard		X	X	X	
	Moodle					X
Foros	En cuanto a los contenidos	Apoyo y Comentarios			X	X
		Temáticos (Metas o Lecciones)	X	X	X	X
		Presentación de trabajos	X		X	
		Evaluación		X	X	

Tabla 21: Frecuencias de los foros por curso y plataforma utilizada en la asignatura

Elementos	Características		Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Plataforma	Blackboard		X	X	X	
	Moodle					X
Foros	En cuanto al uso	Numero de foros	3	3	9	6
		Total de participaciones	72	136	284	271

Con la intención de resaltar el uso de la plataforma, se tomaron como referentes adicionales dos aspectos importantes:

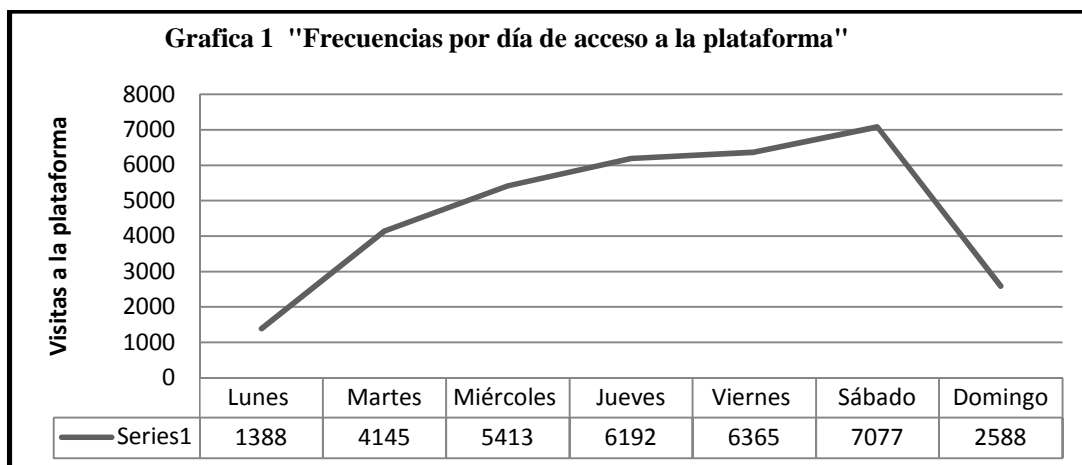
- Las áreas de la plataforma frecuentadas por los estudiantes
- Los días de acceso a la plataforma

En cuanto a las *áreas de la plataforma* frecuentadas por los estudiantes, los resultados generales -presentados en tabla 22- resaltan que si bien las áreas más visitadas son los contenidos temáticos, la presentación de las calificaciones, el buzón de envíos y los foros de discusión, fueron dos áreas en específico las cuales resaltaron de las cuatro mencionadas; los resultados muestran que los estudiantes en los cuatro cursos ingresaban al área de *contenidos temáticos* -área dedicada a contenidos por unidades, descripción de actividades, presentación de lecciones, entre otros-, y a los *foros de discusión* con mayor frecuencia.

Tabla 22: Áreas de la plataforma frecuentadas por los estudiantes

Elementos	Características	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Plataforma	Blackboard	X	X	X	
	Moodle				X
Áreas utilizadas en la plataforma por los estudiantes	Contenido temático (Metas, lecciones y actividades)	X	X	X	X
	Calificaciones	X	X	X	
	Buzón de envíos (Trabajos, tareas y/o documentos)	X	X	X	X
	Foros de discusión	X	X	X	X

Finalmente, en cuanto a los días de acceso, el día con mayor frecuencia de visitas por parte del estudiante, corresponde al día sábado – como se muestra en la Grafica 1-, día que forma parte de los dos días presenciales dedicados a la modalidad semiescolarizada. La gráfica muestra el número de conexiones (visitas) de los estudiantes al terminar el semestre en 3 de los 4 cursos observados. Cabe destacar que el número de visitas de los estudiantes se incrementan gradualmente de martes a sábado.



ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSION

En los análisis de contenido aplicado a las entrevistas y grupos de discusión, se formaron matrices con los temas (eje vertical) y los participantes (eje horizontal), de tal manera que posibilitaran visualizar las respuestas de los entrevistados sobre los distintos temas (lectura horizontal), así como las respuestas de cada participante a un mismo tema (lectura vertical). Finalmente, se elaboraron las tablas de frecuencia y se interpretaron.

Los resultados del análisis de contenido se agruparon en tres bloques, los cuales se presentan en una tabla con las definiciones y frecuencias de las categorías que componen cada bloque: el primero aglutina las referencias a la modalidad y a los requerimientos para su implementación; el segundo, los factores que inciden en la formación mediada por tecnologías; y finalmente, el tercero agrupa los comentarios relacionados con las implicaciones para los actores involucrados en esta modalidad.

Bloque I: Modalidad Educativa y Alistamiento Institucional

Los resultados muestran la frecuencia de referencias a las modalidades educativas semiescolarizada, presencial y en línea, así como a los comentarios sobre los requerimientos necesarios para llevar a cabo su implementación (infraestructura, estructura organizacional o administrativa, normatividad y cultura institucional). La Tabla 23 presenta las definiciones de las subcategorías y las frecuencias de referencias por participantes.

Tabla 23. Definición, Ejemplificación y Frecuencias de las subcategorías correspondientes al Bloque 1

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS	Coord.	Maestros	Estudiantes	TOTAL
Modalidades educativas	Semiescolarizada	Modalidad caracterizada por una asistencia semipresencial en determinados días de la semana, y con una flexibilidad en los horarios de atención y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje	“Yo creo que además de obedecer [...] un modelo flexible, también permite al estudiante [...] efectivamente ir hacer la construcción de su propia formación”	6	5	19	30
	Presencial	Modalidad educativa caracterizada por la presencia de los actores (Maestros y Alumnos), y el desarrollo de actividades al mismo tiempo y en un	“Estamos acostumbrados a que siempre está el maestro aquí enfrente y estamos acostumbrados a tener clases presenciales, y entonces dices “si no está el maestro, entonces	1	1	1	<u>3</u>

		determinado lugar	yo no aprendo”				
	En línea	Modalidad que se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio.	“La idea en un principio fue trabajar todo el semestre en línea y todos los contenidos, las actividades o las metas como lo llaman se implementaron en línea, los estudiantes me hicieron ver que se les complicaba mucho.”	0	2	1	<u>3</u>
	Total			7	8	21	36
Alistamiento Institucional	Estructura organizacional/ administrativa	Enunciados referentes a las formas de organización y/o trabajo que se llevan a cabo para la modalidad semiescolarizada	“A mí me parece algo fuera de lugar que de repente pedir alguna constancia o algún papeleo [...] que vayas y te digan “ya pague esto”, ya pague ¿qué? ¿no?, ya pagaste esto, y tu “no, no pues no” donde lo pago “a pues en la universidad del sauzal”.	2	6	43	<u>51</u>
	Infraestructura	Hace referencia a todo enunciado que describe los aspectos físicos que posee la institución para las carreras que se imparten bajo la modalidad	“ Lo que tiene la infraestructura de la universidad que a veces no lo aprovechamos, los recursos los tenemos pero no los usamos pero ni siquiera a veces al 100%”	5	6	14	25
	Normatividad	Hace referencia a los enunciados que mencionan elementos de los reglamentos y leyes por las cuales está regida la institución, con referentes a la modalidad semiescolarizada	“el tutor tiene que dar clases, tiene que publicar, tiene horas de investigación, y dice “bueno ¿a qué horas atiende a 60 alumnos de una carrera?”	5	4	12	21
	Cultura institucional	Enunciados que reflejan todas aquellas ideas, suposiciones, valores y creencias que dotan de identidad a la institución educativa.	“El trabajo en conjunto, pues prácticamente inexistente (...) eso es algo que no, que hasta la fecha en los dos años que tengo trabajando en la escuela, no se ha podido lograr”	2	1	2	5
	Total			14	17	71	102

Cabe destacar que la mayor frecuencia de comentarios tiene que ver con la subcategoría “estructura organizacional y administrativa” de la institución educativa, con un total de 51 comentarios; los comentarios, que en su mayoría fueron de estudiantes, resaltan una falta de comunicación entre la institución y el estudiante, en especial, en aspectos administrativos que se deben de cubrir a lo largo de la carrera. Por otra parte, las subcategorías con la menor frecuencia fueron las modalidades “presencial” y “en línea”, las cuales obtuvieron la misma frecuencia, pero con una mayor participación por parte de los maestros; los comentarios resaltan el papel del estudiante ante las modalidades educativas, y la planeación de la asignatura por parte del docente.

En general, las subcategorías restantes hacen referencia a distintos aspectos tales como la apreciación de la modalidad semiescolarizada, la infraestructura, la normatividad, y finalmente, la cultura institucional; llegando a identificar flexibilidad y autonomía en los aprendizajes, así como el poco uso de las instalaciones y equipo, y finalmente, resaltando las obligaciones y/o responsabilidades por parte de los maestros y estudiantes de la modalidad, que recae en la poca interacción entre ellos.

Bloque II: Factores que inciden en la formación mediada por tecnologías

Este segundo bloque presenta los resultados que aglutinan las referencias a los factores que inciden en la formación mediada por tecnologías de acuerdo a los participantes en el estudio. A diferencia de los bloques anteriores, este cuenta con cuatro categorías: *factores socioeconómicos* los factores demográficos como la edad y el género, y los económicos como la ocupación; *factores cognitivos* como la autorregulación del aprendizaje y la retroalimentación del docente; *factores sociales*, como el sentido de pertenencia y el clima escolar; y finalmente, *factores tecnológicos* como el uso de las tecnologías por parte de estudiantes y maestros en la modalidad semiescolarizada, y el papel que juegan las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Tabla 24 presenta la definición de las subcategorías y la frecuencia de referencias a los factores que inciden en la formación mediada por tecnologías de acuerdo a los participantes.

Tabla 24. Definición, Ejemplificación y Frecuencias de las subcategorías correspondientes al Bloque II

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS	Coord.	Maestros	Estudiantes	TOTAL
Factores socioeconómicos	Económicos	Hace referencia a los enunciados que describen y/o mencionan características de los estudiantes con respecto a su ocupación, y posesión de tecnologías.	“ Los grupos son heterogéneos en cuanto a no son personas únicamente que trabajan y estudian o son padres de familia”	2	3	6	11
	Demográficos	Hace referencia a los enunciados que describen las características de los estudiantes con respecto a edad y género.	“Llegan alumnos jóvenes entonces esa heterogeneidad en el grupo ayuda a que precisamente cuando vienen con madures y responsabilidad las personas adultas o que les lleven 4 o 5 años, los jóvenes también adquieren ese compromiso y esa madures”	1	1	1	3
Factores cognitivos	Retroalimentación del docente	Es la comunicación realizada entre el maestro y el estudiante, por medio del cual se le informa de sus progresos, avances, así como de sus fortalezas y debilidades.	“Todo está en la plataforma, hacen su comentario y lo vamos a retomar aquí en clase”	0	8	21	29
	Autorregulación del aprendizaje	Proceso donde los estudiantes establecen los objetivos que guiaran sus aprendizajes al llevar un seguimiento y regular su cognición, comportamiento y motivación, con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos.	“El estudio lo llevas en tu casa y aquí vienes a rectificar, a reforzar, a retroalimentar, pero en sí, lo que vas a aprender, lo vas a aprender en tu casa, tu aquí ya vienes leído, ya sabes a lo que vienes.”	1	5	19	25
Factores sociales	Clima escolar	Enunciados referentes al contexto físico, psicológico y social, dentro en el cual el profesor y el estudiante se desenvuelven.	“No hay esa comunicación tan estrecha con administrativos – nosotros”	5	14	20	39
	Sentido de pertenencia	Hace referencia a los enunciados donde se manifiesta por parte del estudiante un apego a los fines, los medios y los valores de la institución educativa.	“Me sumo al sentir de maestros y alumnos un poco fuera de los programas ordinarios de la misma institución académicos, culturales etc. Porque, porque el calendario escolar de la institución está definido de lunes a viernes”	3	6	16	25
Factores tecnológicos	Uso de las herramientas tecnológicas	Hace referencia a todo enunciado representativo que describe las actividades realizadas con apoyos tecnológicos.	“Uso a plataforma para aprovechar la clase presencial aprovechar lo mas que se pueda para dar el tema más aparte retroalimentarlo y	1	30	45	76

			llevarme algo de lo que vimos en la clase.”				
	Papel de las tecnologías	Hace referencia a los enunciados que expresen las opiniones sobre el papel que representa la tecnología, como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje.	“Es bien importante (...) por medio de la tecnología ellos pueden investigar, pueden conversar a través del foro, pueden mandar tareas, varias cosa.”	1	19	18	<u>38</u>
	Total			14	86	146	246

Los resultados generales de este segundo bloque indican que la mayor frecuencia de comentarios, por parte de los estudiantes, se encuentra en la categoría de Factores Tecnológicos con un total de 76 comentarios, sobre todo en el uso de las herramientas (para la formulación de trabajos, tareas, exposiciones, apoyos en presentación, comunicación, entre otros); por otra parte, los docentes enfatizan el papel que toman las tecnologías en el contexto educativo (como soporte, la oportunidad de acceder recursos), considerando siempre las tecnologías como un medio de apoyo a sus clases.

Por otra parte, los resultados de la subcategoría “clima escolar” muestran que los estudiantes comentan las distintas orientaciones que toman las materias con base en la formación académica del docente, las incongruencias entre lo que se enseña y lo que en realidad se observa, la falta de comunicación entre la institución y los estudiantes, y la ausencia de motivación e integración hacia los estudiantes de la modalidad semiescolarizada.

En cuanto a las subcategorías con la menor frecuencia fueron específicamente dos de la categoría factores socioeconómicos, los cuales hacen referencia en su totalidad a las características de los estudiantes que ingresan a la modalidad semiescolarizada, con respecto a su situación laboral, así como también la edad y género.

Finalmente, con una mayor participación por parte de los estudiantes, los comentarios del resto de las subcategorías hacen mención a diferentes aspectos, entre los que se encuentran los socioeconómicos, al hacer referencia de estudiantes que se encuentran laborando y estudiando; a la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, al referirse a comentarios que dan evidencia de algunas estrategias que adopta ante las clases; a la retroalimentación docente, ya sea en sesiones presenciales y/o en línea –por medio de la plataforma-, y finalmente al sentido de pertenencia, mismo que refleja poco interés por parte de los estudiantes.

Bloque III: Implicaciones para los actores involucrados en la modalidad semiescolarizada

Los resultados de este tercer bloque muestran la frecuencia de referencias a los aspectos curriculares de la carrera (planes de estudio, planeaciones de grupos académicos y del docente, y cartas descriptivas) por parte de los entrevistados, así como a los comentarios sobre aspectos como: su introducción a la modalidad semiescolarizada, la capacitación técnica recibida, su desenvolvimiento – funciones y actividades- realizados por los docentes, la coordinación y los estudiantes. La Tabla 25 -dividida en 2 partes: implicaciones para el currículo e implicaciones para los participantes- presenta las definiciones de las subcategorías y su frecuencia por participantes.

Tabla 25a. Definición, Ejemplificación y Frecuencias de las subcategorías correspondientes a las Implicaciones del Currículo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS	Coord.	Maestros	Estudiantes	TOTAL
Currículo	Programa del docente	Programa elaborado de forma individual para formular su propia propuesta para la asignatura tomando como base el plan de estudios y el de los grupos académicos.	“ Yo se que el tiempo es corto, que son 2 horas y en eso tengo que ajustarme para el numero de sesiones que sean en el semestre”	3	33	7	43
	Carta descriptiva	Documento que describe de manera detallada las diferentes etapas de desarrollo de la asignatura, definiendo el objetivo, la implementación y evaluación de la misma.	“La carta descriptiva que se nos da es la que se utiliza en escolarizado de hecho los programas de estudio generalmente son los que maneja Mexicali porque allá llevan la carrera (...) de hecho la que yo estoy utilizando la reestructuro otra maestra yo nada mas hice algunos ajustes en relación a como llevar los contenidos de acuerdo a la importancia ¿no?”	1	15	0	16
	Programas de grupos académicos	Representan una orientación de trabajo, en apoyo a la planeación del docente.	“La poca oportunidad casi nula de tener contacto con los otros docentes, de poder compartir, ya sea experiencias con el grupo, o de llegar a hacer trabajos en vinculación con otras asignaturas, es algo prácticamente imposible, hasta ahorita”	0	10	1	11
	Plan de estudios	Proporciona una visión global y permite conocer el proyecto y/o programas educativos que adopta la institución	“No es un plan de estudio semiescolarizado, es un programa de estudios de ciencias de la educación que se aplica en una	2	1	2	5

			modalidad como en otra, pero no tienen diferente registro oficial ni tampoco, creo que se pretenda eso”				
	Currículo Oculto	Hace referencia a los enunciados que ejemplifican actividades, normas y valores que promueve la institución de forma inconsciente y/o implícita entre los estudiantes y docentes.	“Las optativas no solo se van a cumplir en el mismo programa si no pueden ser también de otras áreas afines, incluso haber participado en la formación integral, a través del arte y la cultura y deporte, entonces es una formación que tiene el alumno”	3	0	2	<u>5</u>
	Total			9	59	12	80

Para que las prescripciones y lineamientos de los programas aporten los elementos necesarios para servir de guía a los maestros de la modalidad semiescolarizada se requiere, además, una concepción clara de la modalidad y orientación específica para el desempeño de sus participantes, señalados en la revisión de la literatura. Por esta razón se presentan en conjunto con los comentarios de los participantes; la Tabla 25b muestra, por actor, las frecuencias de alusiones a estos aspectos (Inducción a la modalidad, capacitación recibida, funciones esperadas y actividades realizadas en cada caso) registradas en las entrevistas.

Tabla 25b. Definición, Ejemplificación y Frecuencias de las subcategorías correspondientes a las Implicaciones de los actores –coordinación, estudiantes y maestros- de la modalidad semiescolarizada

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS	Coord.	Maestros	Estudiantes	TOTAL
Docente	Actividades docentes	Hace referencia a los enunciados que describen actividades de los docentes tanto fuera como dentro de la escuela, con la finalidad de apoyar la dinámica docente. (Actividades docentes fuera del aula y Actividades docentes dentro del aula)	“A la sesión presencial le dedico 4 horas para las presenciales. Para lo que trabajo en línea [...] como 20 horas en línea, porque ahí si me dedico a revisarles foros, tareas, comentarios y estoy ahí al pendiente.”	1	20	19	40
	Capacitación técnica	Hace referencia a los enunciados que describen las actividades o eventos educativos que llevaron a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para el uso de las tecnologías	“Para el uso de las tecnologías si hay un curso inclusive me toco a mí aquí en la escuela entrar a un curso de manejo de las tecnologías y yo era el único alumno, no había otros maestros inscritos en ese curso y era un curso bueno pues hasta eso yo lo aproveche”	4	21	8	33
	Funciones	Enunciados que describen las actividades y/o situaciones que	“Es la responsabilidad del docente de organizar el curso y que estos espacios,	1	14	8	23

		caracterizan al docente como mediador, guía o facilitador del aprendizaje de manera prescriptivas.	que son pocos, sean lo más provechosos posible, cuando los puedes ver.”				
	Inducción a la modalidad	Enunciados que describen los diferentes acercamientos institucionales para la comprensión de la modalidad semiescolarizada	“ En cuanto al trabajo con la modalidad no hubo ninguna capacitación [...] cuando entré a trabajar en la universidad, nos dieron un curso de un día, como dos o tres horas, creo no lo recuerdo con precisión, en donde nos hablaron de la evaluación alternativa”	3	4	1	8
	Total			9	59	36	104
Coordinación	Funciones de coordinación	Enunciados que hacen referencia a la descripción de actividades y/o situaciones que ejemplifican el apoyo de una coordinación.	“ Una de las principales funciones de la carrera es elaborar la planta docente [...] que obviamente pues es una sugerencia, es una propuesta que los coordinadores le hacemos a la subdirección, y dar el visto bueno también de la dirección verdad”	3	3	1	7
	Capacitación técnica	Hace referencia a los enunciados que describen los acontecimientos que llevaron a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para el uso de las tecnologías	-----	0	0	0	<u>0</u>
	Inducción a la modalidad	Enunciados que describen los diferentes acercamientos hacia la comprensión de la modalidad semiescolarizada	-----	0	0	0	<u>0</u>
	Total			3	3	1	7
Estudiante	Inducción a la modalidad	Enunciados que describen los diferentes acercamientos para la comprensión de la modalidad semiescolarizada	“Sería bueno darles una mayor explicación para que también el alumno este mas consiente”	0	1	30	31
	Percepciones sobre el papel del estudiante	Enunciados que hacen referencia a la descripción de actividades y/o situaciones que caracterizan al estudiante como agentes activos en su propia formación dentro del aula y fuera del aula.	“La mentalidad que traen en el semiescolarizado es muy buena, no le quito nada a los otros a los del escolarizado normal pero la edad ahí no les ayuda [...] del semi que el 95-97% ya vienen enfocados a lo que quieren, ya vienen con un caminito que quieren recorrer, ya saben a qué punto quieren llegar entonces para uno como maestro se agradece y te enriquece porque al momento que tu tomas el	3	16	10	29

		tema"					
	Capacitación técnica	Hace referencia a los enunciados que describen los acontecimientos que llevaron a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para el uso de las tecnologías	"El detalle es que se nos dan materias muy básicas de computación, demasiado básicas"	0	1	10	11
Total				3	18	50	71

Los resultados generales del Bloque III indican que la mayor frecuencia, con 43 comentarios se encuentra relacionada con la subcategoría programa docente; los comentarios, que en su mayoría fueron de maestros, resaltan los elementos a considerar para la estructura y elaboración de las 16 sesiones que integran su programación, algunos de los elementos que más se mencionaron son: los contenidos, horas de trabajo, características de los estudiantes, competencia de la asignatura, materiales a utilizar, las actividades a especificar, formas de evaluación, entre otros; así mismo, la subcategoría de actividades docentes muestra frecuencias altas, haciendo mención a las actividades que realizan los maestros tanto dentro como fuera de clases.

Por otra parte, los resultados del Bloque III muestran una frecuencia alta de comentarios por parte de los estudiantes sobre las distintas formas en las que recibieron y apreciaron el curso de inducción a la modalidad semiescolarizada, destacando una falta de información en diferentes aspectos administrativos, académicos, culturales, e inclusive sociales dentro del ambiente universitario.

Las subcategorías con poca frecuencia corresponden a la categoría dedicada a la Coordinación de la carrera; fueron comentarios referentes a sus funciones, y en su mayoría, fueron proporcionadas por la propia coordinación de la carrera. Asimismo, los comentarios de las subcategorías "Plan de estudios" y "Currículo oculto", fueron emitidos en su mayoría por los maestros; cabe resaltar que los pocos comentarios dedicados a la subcategoría "Plan de estudios" hacen referencia a la estructura del plan de estudios, y como éste es aplicado a la modalidad semiescolarizada.

Los comentarios menos frecuentes por parte del docente, se encuentra la subcategoría de "introducción a la modalidad"; las incidencias en su mayoría fueron identificadas por los mismos

maestros, la coordinación y los estudiantes; resaltando la necesidad de una capacitación previa al ingreso a la modalidad semiescolarizada.

Finalmente, las subcategorías restantes, hacen mención primeramente a aspectos relacionados al currículo, tales como las cartas descriptivas, el plan de estudios, los grupos académicos (academias) y el currículo oculto; resaltando la falta de un plan propio de la modalidad semiescolarizada, así como la falta de academias por parte de la planta. Por otra parte, también se hace mención de aspectos relacionados con los maestros, estudiantes, y la coordinación de la carrera –funciones, capacitación técnica y percepción de estudiante- dentro de lo que se destaca una falta y seguimiento de capacitación técnica (uso de las tecnologías), una falta de inducción a la modalidad semiescolarizada hacia el docente, y claros ejemplos de las actividades que se realizan para las sesiones presenciales y en línea que lleva a cabo el docente en sus cursos.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El capítulo presentó los resultados de los análisis de la información obtenida a lo largo de la investigación; con la intención de señalar algunos elementos relevantes de una forma clara y coherente, se presentaron primeramente, los resultados obtenidos de los análisis aplicados a las cartas descriptivas, lineamientos de la modalidad, así como la definición institucional, el modelo educativo de la universidad, y finalmente los perfiles de la carrera, documentos que comprendieron la investigación documental en este trabajo. Por su parte, los resultados destacaron la falta del uso de las tecnologías de una forma explícita –las cartas descriptivas no especifican en su redacción la utilización de herramientas tecnológicas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje-, en algunos casos se puede inferir el uso –dependiendo de las actividades que se muestren para las unidades y/o metas establecidas-.

Por otra parte, en cuanto al reflejo de la modalidad semiescolarizada en las cartas descriptivas, no se ve evidenciado de manera constante como para establecer diferencias entre una modalidad escolarizada y una semiescolarizada, la única referencia de un cambio para la modalidad semiescolarizada se ve reflejada en la adaptación de los tiempos en cuanto a las 16 sesiones que se tienen en el semestre; por lo cual, no se encontraron claras evidencias de una

adecuación para el cambio de modalidad, solamente, una modificación en los contenidos, esto debido a sus constantes actualizaciones.

Posteriormente, se presentaron los resultados obtenidos por parte de las observaciones, iniciando con la presentación de las observaciones generales, presenciales y posteriormente, las observaciones en línea; cabe destacar que las tres, al ser en diferentes ámbitos, muestran resultados similares, como es el caso de la observación general y presencial –con el desenvolvimiento social del estudiante, así como infraestructura, con el aula de clases-, o de la observación presencial y en línea –con el uso de las tecnologías dentro del aula y el acceso a la plataforma-; e inclusive, entre las observaciones generales y las entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión –en cuanto a los aspectos administrativos y los horarios de atención al estudiante-.

Finalmente, se presentaron los resultados obtenidos de las entrevistas semi-estructuradas y los grupos de discusión, las cuales destacaron que los factores tecnológicos, en especial, lo que se espera de ellos y cómo en realidad son utilizados en las clases; la estructura organizacional/administrativa que presenta la institución educativa; y finalmente, el programa que el docente estructura y elabora para sus clases, son los tres aspectos más mencionados tanto por docentes como por estudiantes, resaltando tanto aspectos positivos, como posibles necesidades de cambios futuros.

A continuación, y con base a los resultados explicados a lo largo de este capítulo concluiremos con la discusión y las conclusiones del trabajo presentado en el siguiente capítulo.

CAPITULO 5 DISCUSIÓN

El presente capítulo se encuentra dividido en dos partes: la primera se aboca a la interpretación y discusión de los resultados generales presentados en el capítulo anterior, así como a dar respuesta a las preguntas de investigación; la segunda parte retoma los resultados más relevantes desde el enfoque iluminativo, centrándose en los aspectos curriculares -con énfasis en los aspectos tecno-pedagógicos- puestos en relieve en las observaciones y entrevistas de los participantes como testimonios y evidencias que permiten fundamentar las recomendaciones establecidas en la propuesta para la mejora del programa.

PRIMERA PARTE: RESULTADOS GENERALES Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Resultados Generales

Los resultados que a continuación se presentan, integran los resultados obtenidos de los análisis aplicados a los distintos instrumentos utilizados a lo largo del trabajo de campo; se eligieron por haber obtenido el mayor número de frecuencias.

Por una parte, se destacan los comentarios referentes al currículo por los maestros, donde se hace referencia al programa elaborado por el docente, resaltando elementos de diseño y estructura de las sesiones -Programa del docente, 43 comentarios-:

***M1:** Lo primero es conocer el contenido que se va a trabajar, qué competencias el alumno debe de desarrollar, partimos de ahí para dosificar la información y este, repartirla entre las 16 sesiones [...] trato de acomodar esos contenidos de tal forma que se logre la competencia de la materia que es lo más importante, que los muchachos vean la importancia y la razón de ser de su asignatura dentro de todo lo que es el plan de estudios.*

***M2:** Antes de entrar al curso, al semestre, yo hago plan de trabajo semestral. [...] desde la carta descriptiva que me dan de la materia, cuando hay, y si no la elaboras, es marcar cuáles van a ser las competencias del curso; a partir de ahí desprendo el número de unidades que vaya a trabajar.*

***M2:** Las unidades las organizo a través de metas; las organizo por semanas, vamos a ver, son 16 semanas que tiene el curso, la organizo a través de las 16 semanas pues las*

defino claramente cómo van a aprender, no les doy más de 10 evidencias de desempeño [...] no les doy una carga hasta el final durante todo el trayecto de lo que van a aprender.

El trabajo que realiza el docente en cuanto a la planeación de sus clases, concuerda con la descripción presentada por Díaz Barriga, al destacar la importancia de visualizar la estructura de los programas, y como estos están relacionados con aspectos tanto curriculares, institucionales, como propias del docente (Díaz Barriga, 2010), y las descripciones proporcionadas por los docentes en cuanto al desglose y elaboración de los programas del docente.

Por otra parte, el segundo resultado obtenido con relación al docente recae en las actividades docentes, las cuales describen las actividades desarrolladas tanto dentro como fuera del aula de clases –Actividades docentes, 40 comentarios–:

***M2:** Yo les entrego a los muchachos este plan de trabajo, donde viene cada clase, qué lectura vamos a revisar, qué actividad se va a hacer tanto en línea como presencial, y qué trabajo tienen que hacer*

***M3:** De hecho para la parte presencial cuatro horas, más que nada haciendo la presentación, diseñándola, puliendo el material y se acabó. Pero, todo lo que es en línea, ahí sí le dedico muchísimo más tiempo; igual ya sea en la casa o en cualquier café de internet, llego, entro y checo. O sea, es la ventaja que tengo, que no tiene la limitante que no tiene que ser en la escuela.*

***M4:** los temas que vemos en clase los trato de reforzar con la plataforma para lecturas, comentarios o aportaciones extras, tareas también todo eso era la plataforma y en algunas materias que aplico examen también*

***M4:** ir tratando también los ejemplos que yo pongo en la sesión, ir tomando en cuenta eso, pues para que sea como más aterrizado, que el texto no se quede en el aire, o si por allá en quién sabe dónde, sino tratar de irlo contextualizando a la realidad de los estudiantes.*

***M4:** Lo que vemos en presencial son las ideas principales y, en base a eso, hacemos comentarios, hacemos aportaciones, y después en la plataforma por medio de lecturas, por medio de foros o por medio de algún trabajo de investigación, reforzar lo que se vio en el salón de clases.*

Estos resultados, se ven complementados con las observaciones presenciales, las cuales indican el quehacer docente en los diferentes momentos de la clase (al inicio, durante, y al finalizar) por medio de actividades, dinámicas y trabajos a realizar. Además, cabe destacar que los resultados encontrados concuerdan con las actividades docentes descritas por Montero Lagos

(2004), entre las que se destacan la preparación de actividades, determinar tipos de recursos y herramientas, clarificar la dinámica de la asignatura, contextualizar y proyectar los aprendizajes, entre otros, tanto para sesiones presenciales como sesiones en línea.

Otro resultado importante hace referencia al Alistamiento Institucional, destacando una falta de información y comunicación entre el estudiante y la institución educativa, en especial, en aspectos administrativos –Estructura Organizacional/Administrativa, 51 comentarios-, la mayoría de parte de los estudiantes:

E16: a mí me parece algo fuera de lugar que de repente te digas [...] por ejemplo pasa con tal secretaria [...] para pedir alguna constancia o algún papeleo, entonces a mí de repente me causa gracia, que vayas y te digan “ya pagué esto”, ya pagué que ¿no?, ya pagaste esto, y tu “no, no pues no” ¿dónde lo pago? “a pues en la universidad del sauzal”, bueno se supone que [...] ya esta universidad se despega un poquito de allá.

E21: si tu quieres venirte a inscribir en prácticas tienes que venir entre semana dos o tres veces a buscarla, y a ver si la encuentras.

Un ejemplo claro, resaltado por los mismos estudiantes y por las observaciones generales realizadas, son los horarios de atención que generan problemas debido a que su tiempo de asistencia a la institución es limitado por el horario establecido para la modalidad semiescolarizada:

E22: otro de los factores que viene también con toda esta desinformación es nuestro mismo horario de clases, nosotros llegamos a las 6 de la tarde y pues las secretarias de subdirección salen a las 7, y venimos en sábado y en sábado no viene nadie.

Cabe resaltar que esta falta de comunicación, repercute en el clima escolar vivido por los estudiantes; autores como Tableman y Herron (2004) enfatizan en que un clima escolar funciona de manera conjunta –entorno físico, social y afectivo- por lo cual se debe de tomar en cuenta un entorno social que promueva la comunicación e interacción entre sus integrantes.

La falta de comunicación no fue el único aspecto encontrado que repercute en el clima escolar de los estudiantes; la ausencia de estrategias de motivación e integración de los estudiantes por parte de la institución educativa, repercute en el desarrollo de un sentido de pertenencia hacia la institución, como lo muestran los resultados obtenidos:

E1: pierdes más tiempo, lo único que me tocó es que me invitaran a un congreso de “facetas” que se llamaba, y era más enfocado para psicología, pero habíamos de varios,

y nos decían “¡no!, los que van para psicología, que les va a servir mucho, y yo queriendo, muriéndome con ganas de ir a un congreso, y lo primero que te dicen, “para los de psicología, está bien suave”.

E15: *para empezar nosotros nos sentimos muy relegados, porque a nosotros nunca nos llega información de los eventos [...] la semana pasada se hizo un evento en el que podías ir, iban a hacer Rallys aquí en la ciudad deportiva, eso fue el viernes y el sábado un evento de kermes aquí afuera, nos avisaron un día antes así de que “si te quieres inscribir, ahorita rápido” y luego dicen “estamos haciendo esto para integrar los grupos” y no sé qué tanto, y luego nos ponen a nosotros “las actividades van a ser el viernes en la mañana” y nosotros así como que, pues nosotros en la mañana trabajamos por eso venimos en la tarde ¿Cómo quieren que haya esa integración si nos están limitando a un tiempo?, entonces ahí se ven como que muy incongruentes.*

E19: *hay muchos eventos inclusive en los que las personas de escolarizado asisten, y nosotros quedamos totalmente fuera del organismo [SIC].*

Ante estos ejemplos, se puede observar una falta de afiliación institucional por parte del estudiante. Por su parte, la Institución educativa por medio de su Programa de Desarrollo Institucional (PDI) y el Programa de Desarrollo (PD) de la Facultad, destacan la importancia de una formación integral por parte de los estudiantes (Universidad Autónoma de Baja California, 2011c; Universidad Autónoma de Baja California, 2010). Asimismo, se observa una falta de motivación e integración escolar, en otras palabras, el ambiente afectivo que promueva el sentido de pertenencia y la autoestima (Tableman y Herron, 2004), es mínimo.

Finalmente, cabe resaltar los factores tecnológicos como apoyo en el aula de clases; los resultados se encuentran no solo en las entrevistas –Uso de herramientas tecnológicas, 76 comentarios-, sino también en las observaciones realizadas de manera presencial; en general, los resultados obtenidos destacan dos formas de concebir el uso de herramientas tecnológicas, la primera de ellas se enfoca al papel que juegan las tecnologías:

C: *si bien es cierto que hacia allá nos debemos de dirigir, hacia el uso y el manejo de nuevas tecnologías, no hay que perder de vista que también son medios*

MI: *Una herramienta, un instrumento y un recurso también.*

MI: *Es bien importante [...] por medio de la tecnología ellos pueden investigar, pueden conversar a través del foro, pueden mandar tareas, varias cosa.*

Y la segunda, al uso que se hace de las tecnologías en el aula:

M4: Mis clases todas las traigo preparadas en Power Point, manejo imágenes, manejo fotos e inclusive videos.

M4: En la materia un 80% de apoyo tecnología, desde lo básico -el cañón, presentaciones PowerPoint- hasta que cada alumno tuviera su propio espacio en una plataforma, [y] crearan su curso en línea, de subir apuntes, de ver foros, dejar tareas; y, pues, fue algo muy bueno.

Se puede inferir que los resultados evidencian el uso de las tecnologías como medio de apoyo para el maestro, y para la formación del estudiante; en otras palabras, como lo expresa Adell (1997), el maestro busca ampliar el tipo de experiencia formativa empleando distintos medios que forman parte de la cultura tecnológica. Cabe destacar, que con la finalidad de ampliar la experiencia formativa del estudiante, el docente debe de ampliar sus competencias y aprovechar las ventajas que aporta el uso de las tecnologías (UNESCO, 2008), como lo hacen los maestros que participan en el estudio

Asimismo, se observa como resultado un involucramiento y compromiso por parte del docente en la formación del estudiante utilizando las tecnologías; actitudes que autores como Tejeda Fernández (1999) y Marqués Graells (2000) resaltan para la adquisición de las competencias, las cuales permitan potenciar a los estudiantes como entes activos (Salinas,1999); meta que, tomando como referencia los resultados obtenidos en las observaciones y en las entrevistas, se puede inferir que los docentes buscan adquirir, o están adquiriendo.

Preguntas de investigación

Al inicio del presente capítulo, se tomaron en cuenta solo los resultados más relevantes, y fueron discutidos con relación a los argumentos teóricos desarrollados en el marco de referencia; a continuación, se presentan –con base a los resultados obtenidos- las respuestas a las preguntas de investigación.

¿Cuál es la concepción de la modalidad semiescolarizada de los participantes (maestros y estudiantes)?

La manera en que los participantes conciben la modalidad semiescolarizada varía dependiendo del aspecto enfatizado. En general, los participantes describen la modalidad en

términos de las características definitorias de la misma: hacen referencia al tiempo, al espacio y a la acción que ocurre (mediatizada o no) en esos tiempos y espacios.

En cuanto al tiempo escolar, se refiere por una parte, a los cursos comprimidos que tienen asignadas menos horas que los de la modalidad presencial; y en cuanto al espacio escolar, comentan sobre la asistencia a la universidad limitada a los fines de semana, lo cual permite opciones de estudio a personas con múltiples actividades.

E9: una opción que la escuela tiene para las personas que no pueden tener un horario normal de clases.

E23: yo pienso que semiescolarizado se abre como una opción para la gente que no tiene [...] los horarios disponibles, no para gente que tenga que estudiar menos, sino para gente que necesite venir menos a la escuela. [...] si vas a venir tus dos horas por materia, pero le tienes que aventar las otras cuatro en tu casa, no que sea menos carga de trabajo sino que te exija un horario menos regido de estudio.

Al referirse a la acción, algunos participantes incluyen las especificaciones de acción educativa (o las características pedagógicas), incluyendo el uso real y potencial de las tecnologías para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

C: Yo creo que además de obedecer al modelo educativo y de obedecer a un plan flexible, un modelo flexible, también permite al estudiante algo que a lo mejor quiero decirte nuevo en base a lo que ya te he estado diciendo, permite al estudiante efectivamente ir hacer la construcción de su propia formación.

Cabe resaltar que tanto maestros como estudiantes, al hablar sobre la modalidad, hacen referencia a sus propias experiencias, en contraste con la coordinación que sí menciona la visión institucional de la UABC (el modelo educativo y el plan de estudios flexible). La concepción de la modalidad semiescolarizada, por parte de la coordinadora, coincide con los planteamientos institucionales establecidos en la definición propia de la modalidad semiescolarizada, así como al modelo educativo con el cual se encuentra orientada la licenciatura en ciencias de la educación.

Por otro lado, el análisis de contenido muestra que las concepciones de la modalidad, y sus implicaciones, son diferentes entre maestros y estudiantes. Los maestros, en general, describen la modalidad en términos de los cambios de roles para ellos, como maestros, y para los estudiantes.

M3: me parece que es un espacio muy importante para aumentar la responsabilidad tanto en el estudiante como en el docente.

M4: simplemente es por la visión que traen, o sea es otro tipo de visión, es otro tipo de interés el que los mueve para estar aquí, no vienen porque los manden.

Los estudiantes, por su parte, describen la modalidad en términos de los beneficios que les proporciona la flexibilidad de los tiempos.

E21: quien viene a semiescolarizado es porque realmente tiene la necesidad de estudiar en ese horario, en ese contexto, en base a esa estructura de tiempo, y al decir que ese es el único momento que puedo ir a la escuela.

Sin embargo, cabe destacar que maestros y estudiantes coinciden en la falta de información sobre la modalidad semiescolarizada:

M3: En lo personal siento que hace falta tener más conocimiento de que es, la mayoría de los comentarios que he escuchado a que semiescolarizada que van viernes y sábado y creen que son los únicos días que hay clases y que hay actividades.

E3: Yo investigué en internet antes de entrar a la carrera, por lo mismo que tenía dudas, pero era muy poca información, simplemente viene que en Mexicali está la carrera escolarizada y en Ensenada la puedes tomar semiescolarizada. Y ya de ahí no hay más, no te sacan de dudas de que vienes viernes y sábados y el horario.

E5: yo miré que cuando la inscripción decía semiescolarizado y yo dije “qué será semiescolarizado, no sé” pero no hay otra opción para agarrar educación. Yo quería educación como ahora estuve diciendo, por vocación.

Esta falta de información parece acentuar la confusión mostrando un desfase, por no decir contradicción, entre lo que les dijeron que sucedería y lo que sucede en las aulas de la licenciatura impartida en esta modalidad.

E6: los maestros creen que uno ya trae la idea perfectamente entendida de lo que es semiescolarizado, y ellos ya no tocan ese tema, en realidad no lo tocan. Ya te hablan de lo que va a ser venir a clases, pero no de lo que es la modalidad.

E19: no se entiende la postura de semiescolarizado, ni del que la lleva ni la apreciación externa de aquellos con los que tenemos que convivir

Finalmente, se puede apreciar con base en los resultados que la concepción de la modalidad semiescolarizada por parte de maestros y estudiantes es variada; y es esa falta de

claridad la que genera las múltiples versiones sobre la modalidad semiescolarizada, tanto por el maestro como por el estudiante.

¿Cuál es la concepción de la modalidad implícita y explícita en los documentos institucionales

La concepción de la modalidad semiescolarizada promovida por la institución educativa, es entendida desde dos acercamientos; por una parte, toma en consideración el ámbito pedagógico (acciones educativas) incluyendo el uso real y potencial de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar la autonomía del estudiante:

- *Es una alternativa de aprendizaje que posibilita un estudio personal y promueve situaciones dialógicas entre estudiantes y un profesor [...] los materiales y contenidos de las unidades de aprendizaje son elementos que se problematizan, potenciando la formación del espíritu crítico y la autonomía intelectual de los sujetos participantes concepto. (Universidad Autónoma de Baja California, 2003).*
- *En la modalidad semiescolarizada tanto la enseñanza como el aprendizaje se entienden como un proceso basado en el autodidactismo, donde la asimilación y construcción de los conocimientos se efectúa a través de la motivación por el estudio por parte del alumno y del tiempo que le dedica al estudio independiente. (Universidad Autónoma de Baja California, 2011b).*

La modalidad semiescolarizada como alternativa educativa planteado en los documentos permite una mayor vinculación a la vida real de las personas y la sociedad. Por lo cual, para el estudiante de la modalidad semiescolarizada, la flexibilidad -contemplada en el modelo educativo de la UABC- se debe ver reflejada en su formación educativa, al transitar por distintas rutas diferentes del conocimiento y experiencias de aprendizaje diversas, de acuerdo sus intereses y al tiempo disponible para el estudio.

Por otra parte, cabe resaltar que la modalidad semiescolarizada -desde el punto de vista de los documentos oficiales- también es concebida en términos de los cambios que se generan en los roles tanto para el maestro como para el estudiante:

- *El docente-asesor en su rol de facilitador guía al alumno en su proceso formativo fomentando a la vez una práctica reflexiva (Universidad Autónoma de Baja California, 2011b).*

- *El estudiante es un sujeto independiente en el proceso de aprender, así como en la expresión de su creatividad y su actitud propositiva en la reconstrucción y resignificación del saber (Universidad Autónoma de Baja California, 2011b).*

Finalmente, se puede apreciar que la modalidad semiescolarizada concebida tanto implícita como explícitamente por la institución educativa se encuentra orientada hacia el ambiente pedagógico, resaltando por una parte las acciones educativas y cómo éstas benefician la formación del estudiante; y por otra, describiendo las funciones de sus participantes –maestros y estudiantes–, destacando una especial atención en el estudiante y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

¿Cuáles son las características específicas de los programas de estudio reestructurados para la modalidad semiescolarizada?

Las principales características encontradas que demuestran un cambio para la modalidad semiescolarizada fueron la adaptación de los tiempos dedicados a la escuela y, como consecuencia, la reducción de sesiones asignadas al aula de clases:

- *En la modalidad semiescolarizada, la diferencia radica en un número menor de horas presenciales. (Universidad Autónoma de Baja California, 2011b).*

M3: *El docente tiene que diseñar un plan de trabajo [...] porque es fundamental cuidar el tiempo; tenemos solo [pocas horas en las] 16 semanas para trabajar el curso.*

M4: *Yo sé que el tiempo es corto, que son 2 horas y en eso tengo que ajustarme para el número de sesiones que sean en el semestre.*

Por lo tanto, al contar con una reducción en el tiempo dedicado a las sesiones, también se generan cambios en los programas docentes, en cuanto a los contenidos y a la metodología de trabajo:

M2: *Los contenidos son los mismos que se utilizan en el sistema regular, no están ajustados a la modalidad y eso hace, bueno, que uno ande corriendo a veces para poder alcanzar el objetivo del curso o [para] que los alumnos cumplan con la competencia que deben de desarrollar.*

M3: *Cambias toda tu planeación para que [en] la mitad del número de semanas [sic, sesiones] veas lo que se ve en un semestre.*

E16: *precisamente los mismos maestros [...] han llegado a decir “bueno, si yo tengo que enseñar esta temática, con esta práctica, pero nomás van a venir la*

mitad del tiempo, pues adiós la práctica porque es el contenido teórico el que tenemos que abordar”, pero realmente [en] el mismo diseño de los cursos semiescolarizados [...] se ha visto reducido el contenido de lo que tenemos que hacer.

Sin embargo, cabe resaltar que la institución, a pesar de visualizar el factor tiempo como una parte característica de la modalidad semiescolarizada, plantea que la modalidad sigue siendo regida por la normatividad de una modalidad escolarizada:

La modalidad semiescolarizada se sujeta a la normatividad institucional, teniendo el mismo calendario escolar y utilizando el mismo plan de estudios que la modalidad escolarizada (Universidad Autónoma de Baja California, 2011b).

Lo cual es percibido como una falta de adaptación de la modalidad escolarizada a la semiescolarizada por maestros y estudiantes:

***MI:** no es un plan de estudio semiescolarizado, es un programa de estudios de ciencias de la educación que se aplica en una modalidad como en otra, pero no tienen diferente registro oficial ni tampoco creo que se pretenda eso.*

***M2:** La carta descriptiva que se nos da es la que se utiliza en escolarizado; de hecho, los programas de estudio generalmente son los que maneja Mexicali porque allá llevan la carrera.*

***E1:** se integró una carrera escolarizada a un grupo semiescolarizado, sin modificaciones, sin consensos, sin mesa de análisis, y quieren meternos la curricula en 16 semanas de un plan 2003 que viene de Mexicali, lo dicen las cartas descriptivas, y lo dicen las señoras antologías que usé yo, las usó una conocida que egresó en 2003 en Mexicali[...] las mismas.*

Finalmente, se puede concluir que los cambios realizados que distinguen actualmente la modalidad semiescolarizada de la modalidad escolarizada, se resumen en la reducción de horas y el ajuste de sesiones -16 sesiones- que se deben de llevar a cabo a lo largo del semestre. Sin embargo, se es consciente por parte de los actores de esta modalidad –estudiantes y maestros- que un cambio con mayor profundidad para la modalidad semiescolarizada no se ha completado, las bases que presentan siguen siendo para la modalidad escolarizada.

¿Cómo se utilizan actualmente las tecnologías en la modalidad semiescolarizada?

Desde el punto de vista de los participantes, el uso de las tecnologías se encuentra presente a lo largo del semestre, reflejado en su mayoría por la utilización de equipo de

proyección -cañón, laptop, televisión-, el uso de la plataforma educativa utilizada en clase, y el uso de computadoras e impresiones que proporciona la institución:

M3: En la materia, un 80% de apoyo tecnología, desde lo básico -el cañón, presentaciones PowerPoint- hasta que cada alumno tuviera su propio espacio en una plataforma y crearan su curso en línea, de subir apuntes, de ver foros, dejar tareas.

M4: El uso de la tecnología lo doy a través de plataformas a mis alumnos.

E7: nuestra modalidad es mucho de dar la clase uno y el cañón, la computadora nos facilita mucho el trabajo, a traer las cartulinas, pegándolas [...] simplemente ya traes tu USB, lo conectas.

E16: de lo que no sale la UABC en cuanto al uso de la tecnología son dos cosas: pues el uso de las computadoras en el departamento del DIA, vas a imprimir y vas y checas todo lo que tienes que checar, Blackboard, tu correo, etcétera, tareas por internet, etcétera; en el aula, el uso de tecnologías si te das cuenta y lo quieres analizar durante todos los semestres estoy casi seguro que el 80-85% es el uso del Power Point, es cañón y todo eso laptop y cañón [...] pero pues la tecnología, son las computadoras que están en el DIA, los cañones que están en las aulas, en algunas creo que hay teles [sic] televisión, pero lejos de ahí, no, por lo menos en la carrera en esta licenciatura no he visto otra cosa más que eso.

Además, el uso de internet también es resaltado por los participantes como parte del uso de tecnologías en esta modalidad:

M2: Es bien importante [...] por medio de la tecnología ellos pueden investigar, pueden conversar a través del foro, pueden mandar tareas, varias cosas.

M3: Me apoyé con internet, o sea, me acabo de dar cuenta de yo siempre me he apoyado con herramientas web, con apoyos de software libre.

E17: bueno a mí en lo personal pues el uso que tenemos en la tecnología es el uso de internet, es muy bueno y es una herramienta muy útil, sobre todo para nosotros en la carrera que tenemos que entregar todo a computadora, los trabajos, estamos en contacto con los maestros, el uso del Blackboard.

E21: pues mucho, nomas tenemos una duda y comentamos en Google.

Resaltando -por parte de los estudiantes- un acceso a internet limitado y, en algunos casos, restringido por parte de la institución educativa:

E24: muchas páginas [...] me meto ahí mismo a buscar información y todas clausuradas.

Cabe destacar que el uso de las tecnologías en la modalidad semiescolarizada también es considerado como un medio de comunicación, utilizado entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante:

M2: pudieras pensar que no tienes comunicación de todos los días [...] entonces aquí yo creo que entra el papel de la tecnología, se pueden comunicar contigo, por correo o igual ahí en la plataforma, con los mensajitos que puedes escribir y demás. Y también, yo siempre les doy mi número de celular a los muchachos. [...] Entonces yo más que nada la utilizo para eso, para generar una comunicación pues permanente con los estudiantes, que siempre esté abierta esa oportunidad [...] a mi también se me pueden generar situaciones que tengo que preguntarles, entonces pues ya en el correo del grupo o también tiene una página en Facebook, entonces yo ahí les mando recaditos y estamos como en constante comunicación.

E15: De hecho el tener una comunicación con ciertos maestros sin tener que ir a asesorías hasta donde están ellos, incluso tengo agregados algunos en Messenger, otros al Facebook, de hecho les puedes entregar trabajos ya sea por mail o impresos, para empezar, ahorrarme una hoja a mí se me hace muy bien.

E23: los ratos que puedo estar conectada en línea, primero Facebook, Windows Hotmail y la plataforma del curso, esa es mi parte del trabajo, con eso me mantengo comunicada con mis compañeros.

Finalmente, en los resultados se puede apreciar que el uso de las tecnologías por parte de los participantes, no solo es considerado como un medio didáctico, por medio del cual se apoyan para la realización y/o presentación de actividades y trabajos; también es utilizado como un medio de comunicación, el cual, tomando en cuenta las características de tiempo y espacio que presenta la modalidad semiescolarizada, resulta de gran apoyo tanto para el maestro como para los estudiantes.

¿Cuál es la opinión de maestros y estudiantes sobre el uso de las tic en los cursos impartidos en la modalidad semiescolarizada?

La manera en que los participantes conciben el uso de las tecnologías en los cursos y/o asignaturas en la modalidad semiescolarizada también varía dependiendo del aspecto enfatizado. En general, los participantes describen el uso de las tecnologías –tomando como referencia sus experiencias- de forma positiva, utilizada como una herramienta y/o medio de trabajo.

C: Los maestros obviamente como recursos didácticos utilizan las nuevas tecnologías para lograr sus fines didácticos, pero es decir ya lo traen integrado los propios maestros, ya es una herramienta que utilizan, en qué medio la utilizan ahí está el punto.

M2: Tendría muchísimas más ventajas que desventajas siempre y cuando se esté bien preparado para trabajar.

E15: yo creo que, de hecho, la tecnología nos sirve mucho para darnos cuenta o enfocarnos [...] hacer a los alumnos más autónomos.

Cabe resaltar que la concepción de los maestros que participaron en el estudio es muy rica. Ellos se han preparado por interés propio y han decidido la mejor manera de optimizar los tiempos y las sesiones tanto presenciales como en línea. Este no es el caso de todos los cursos impartidos en esta modalidad. Los maestros resaltan al igual que los estudiantes, aspectos importantes que influyen en su percepción sobre el uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada, entre las que se encuentran: una falta de preparación y/o desinformación sobre las herramientas tecnológicas, mismas que pueden ser o no proporcionadas por la institución, tanto para maestros como para estudiantes:

M4: Creo que en cualquier nivel o en cualquier modalidad es importante utilizar la tecnología; es algo que ya los estudiantes viven con eso, entre más jóvenes son más están insertos es esta onda de la tecnología que ya no es una moda ni es algo tan novedoso, ya es algo que si no lo usas ya estás obsoleto ¿no? o sea, tienes que saber que son todas las redes sociales, tienes que estar al día en la medida de lo posible.

E11: si a los maestros se les da una capacitación mucho más intensa de lo que es, hasta a ellos le sacarían más provecho.

Y una cierta reserva en cuanto al uso de la tecnología por parte del docente y del estudiante.

M2: yo creo que a veces el maestro es el que pone esas barreras o esas trabas de que no le tiene la confianza o el conocimiento y no se anima a trabajar.

M3: En la carrera sí nos pueden servir y nos podemos apoyar en ellas, ahí depende de uno como docente de: 1) el miedo; 2) tener los conocimientos; y 3) querer, porque puede que tengas el conocimiento, pero que no quieras, o puede que si tienes miedo y tienes la forma de aprender, pero a lo mejor no quieres.

M4: yo creo que el maestro tiene más reservas para trabajar con la tecnología en sistema semipresencial que el alumno.

E7: Más que nada es que no se nos dio un curso como de inducción de cómo utilizar la plataforma, simplemente los profesores llegan y “ah ok, la tarea es en plataforma” [...] pero “oye si yo no he usado esta plataforma, es algo que desconozco”.

Finalmente, se puede apreciar en la percepción del uso de las tecnologías en cursos de la modalidad semiescolarizada, que es bien aceptada y es concebida como una herramienta o medio de apoyo por parte de la coordinación, estudiantes y maestros; sin embargo, además de estar conscientes de los beneficios que pueden obtener de ellas, son conscientes de las limitaciones y obstáculos que les impide el uso óptimo de las tecnologías en los cursos.

C: esa transición que se espera de los maestros ahí es donde efectivamente habría que cambiar. Capacitar e invitar a los maestros [a] que perdamos el miedo hacia ello y que enfrentemos el reto.

C: si los maestros tienen que estar en la modalidad semiescolarizada, deben estar capacitados para la utilización de la plataforma Blackboard y nos dimos a la tarea este semestre de casi un 60% del total de los maestros que no solo se capacitaran en la utilización del Blackboard sino que también desarrollaran el diseño de la materia.

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS CURRICULARES Y PROPUESTA

ASPECTOS CURRICULARES

Modelo basado en competencias

Las modalidades semipresenciales y/o semiescolarizadas que se apoyan en el uso de las tecnologías están dirigidas a estudiantes con características específicas, entre las que destaca su habilidad para regular su propio aprendizaje. Las propuestas de la UNESCO (1998) y de la UABC enfatizan la necesidad de enseñar a “aprender a aprender”, lo que permitirá una mejor calidad en sus aprendizajes.

La UABC cuenta con planes de estudios caracterizados por su flexibilidad y diseñados bajo el modelo de competencias (Universidad Autónoma de Baja California, 2006). Un enfoque basado en el desarrollo de competencias parte del desarrollo de las competencias básicas -la comunicación oral y escrita-, lo que en educación superior, representa un canal por medio del cual se demuestra lo que se aprende, tomando en cuenta las prácticas de cada dominio (Carlino, 2004); en el área de educación y humanidades, si se piensa en un enfoque de desarrollo de

competencias, el programa debe estar estructurado para paulatinamente incrementar el nivel de dificultad exigido para el desarrollo tanto de las competencias de comunicación básicas como el de la apropiación de la disciplina.

Cabe resaltar que el desarrollo de competencias no puede fomentarse a través de un enfoque puramente transmisivo, basado en la memorización de la información (Ehlers, 2008); el uso de las tecnologías, amplifica de manera efectiva la información en modelos de enseñanza transmisivos-receptivos (Díaz Barriga, 2005). Sin embargo, los resultados muestran que los estudiantes no perciben una estrategia curricular que los lleve a ello. Los estudiantes, desde segundo semestre, comentan que sus materias implican mucha lectura, pero su preocupación gira alrededor de la memorización de los temas, sin cuestionar los textos ni analizar su interrelación:

E1: te saturan de información, que empiezas a mezclar una [materia] con otra [...] Por ejemplo, este fin de semana tan solo de una materia eran 22 páginas de lo que yo expuse, más otras dos reflexiones de un capítulo, ¡imagínate!, son seis materias.

E2: bueno, tenemos cinco antologías para leerlas todas, ¿creen que se me van a quedar grabados los temas de todas?.

Ante la cantidad de información, algunos estudiantes desarrollan ciertas estrategias de supervivencia, las que a su vez, por decisión propia, perjudican aún más el desarrollo de sus habilidades de lectura y fomentan hábitos de estudio deficientes, contrarios a lo que el modelo educativo de la modalidad pretende desarrollar:

E14: o sea, es demasiado, y por más que dices “bueno, pues voy a leer”, a veces digo “bueno ¿para qué me desgasto leyendo tanto? mejor leo los cuadritos resumidos que están a un lado de la lectura” [...] es más fácil, o más probable, que memorice eso.

E23: yo creo que a estas alturas ya nadie termina las lecturas como debería de ser.

La falta de una estrategia curricular que enfatice el desarrollo de competencias se hace más evidente en la forma que frecuentemente toma la retroalimentación otorgada por el maestro.

E2: llegas con tu resumen de cuatro, cinco hojas y ¿qué hace el maestro? te firma la portada y te lo regresa, y pues tú dices: “¡y todo lo que me desgasté leyendo!”

Dado que la modalidad promueve el uso de las tecnologías, y que los grupos son muy numerosos, muchos cursos utilizan Plataformas educativas en línea –Blackboard o Moodle- para el envío y retroalimentación de los trabajos, lo que facilita al maestro la organización de las evaluaciones y con frecuencia complica al estudiante conocer los avances cualitativos en su formación:

E4: Se va el trabajo y ya no regresa, ya nomás te regresa la calificación. Entonces como que eso no me gusta, porque yo doy por hecho que estaba bien o si tengo el 6 [quiero saber] ¿por qué lo tengo?

E8: pero nada más hay de ida, de ida, de ida; y de regreso, puro número de calificación nada más.

La confusión al interpretar lo que implica un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias se evidencia también en la aplicación de estrategias para el trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades para la comunicación oral; en este renglón, la exposición de los temas es la estrategia utilizada con más frecuencia por los maestros. Los estudiantes, sobre todo los más jóvenes, están conscientes de sus limitaciones para exponer y, aparentemente, no perciben sus actividades como parte de una estrategia que les ayude a ir mejorando:

E3: se enfoca más en las exposiciones, y en que los demás compañeros digan bien las cosas; es que nosotros no somos buenos para exponer, y pues si el otro viene en blanco y yo pues medio expongo [...].

E12: eso es, yo a veces me desespero porque yo sé que tampoco soy muy buena para exponer [...] a veces me desespero porque digo “ay! ¿y si no expongo bien?” bueno, a lo mejor y la maestra, como vio que no lo hice muy bien, dice: “a lo mejor yo le puedo ayudar poquito al final” [...] y, a veces, yo veo que no, igual con compañeros que no exponen bien, a mí no me quedan claras muchas cosas.

El comentario de un estudiante de 6° semestre resume algunas de las frustraciones de los estudiantes en cuanto a la implementación del programa semiescolarizado:

E17: se supone que nosotros tenemos que trabajar como dice el compañero autodidácticamente, pero en realidad los maestros no nos están dando esa apertura de que “ahí está la información, trabaja solo, o hazlo tu” sino ellos nos imponen: “la próxima clase van a hacer esto” o como lo típico de primero a sexto semestre que hemos llevado puras exposiciones; no hemos visto así como lo que decían “ahí está la lectura, lee, comprende y en la siguiente clase vamos a manejar, no sé, un debate, una dinámica en donde todos vamos a exponer

nuestros puntos de vista: “¿Qué pasa con esa lectura? ¿Qué opinas tú, tú y el maestro?” y no, es puro trabajo en equipo, exposiciones casi al 100%; y los trabajos finales que son investigaciones, esas que tu puedes buscar en internet, lo bajas, y entregas trabajos que los maestros ni siquiera revisan; son trabajos que nosotros hemos utilizado en otras materias y nos damos cuenta de que un maestro nos dice una cosa y otro maestro nos dice otra totalmente diferente, no hay una división de lo que estamos haciendo, es nomás “cumples con el trabajo, te pongo la calificación y punto” no sale algo productivo de las clases, de los temas; ahora sí ya es cuestión de uno mismo de que si me interesa, pues tu solo, o con personas que sabes que si le ponen ganas, haces el debate o buscas a otro maestro de otra materia que nos pueda reforzar el conocimiento...

De acuerdo a Ehlers (2008), las competencias pueden ser aprendidas y desarrolladas a través de la actividad práctica en un proceso auto-organizado, apoya el desarrollo de competencias precisamente porque hace hincapié en la inclusión de actividades propias de los educandos y en sus interacciones sociales como conexión y puente entre la actividad individual y la colectiva; aspectos presentes en los lineamientos de la modalidad semiescolarizada:

Las situaciones de aprendizaje, se basan en la concepción de que el conocimiento no se transmite, sino que se construye socialmente y desde la apropiación del mismo se realiza en forma individual. Así, las situaciones de aprendizaje se soportan combinando el estudio individual y el trabajo grupal (Universidad Autónoma de Baja California, 2011b)

Las estrategias utilizadas para desarrollar las habilidades de los estudiantes fomentan, en muchos casos y por muy diversas razones, la instauración de hábitos de estudio que precisamente inhiben el desarrollo de las competencias que pretenden formar. En este caso esto es muy grave, dado que no solo las competencias para la comunicación oral y escrita son las herramientas de trabajo básicas para cursar la licenciatura, el manejo de estrategias para el aprendizaje también juega un papel importante en la adquisición de conocimientos.

E5: cada semana es un capítulo si te das cuenta, o sea en un fin de semana nos dejan de 20 a 22 páginas para leer y todo eso lo tienes que razonar, se nos juntan las tareas y todo eso, entonces ya no alcanzas bien a meterte en un tema

E3: de cierto modo, así leamos bien, o leamos ideas principales, o subrayemos, si nos sirve de cierto modo, sabemos mínimo de que se trata la clase, o que es lo que la maestra quiere darnos a entender cuando estamos en clase.

Visión Inclusiva y Diseño Curricular

Los resultados obtenidos confirman la heterogeneidad de estudiantes que elijen la modalidad, no tanto por la edad de los entrevistados sino por las referencias continuas que hacen sobre sus compañeros y maestros:

M2: Los grupos son heterogéneos en cuanto a no son personas únicamente que trabajan y estudian o son padres de familia.

E9: La mayoría son personas que trabajan y son madres de familia.

E14: en mi salón hay muchas personas ya mayores, que nada más trabajan.

El modelo educativo de la UABC busca ofrecer a las personas en las distintas etapas de su vida, mayores oportunidades de acceso a la educación superior (Universidad Autónoma de Baja California, 2006) esto se ve reflejado en la composición de los grupos. Sin embargo, la inclusión de adultos y personas mayores que trabajan y sostienen a sus familias conlleva responsabilidades para el diseño de los programas si se quiere aprovechar el potencial formativo que puede tener la diversidad de trayectorias de vida de los participantes.

M4: Muchos de ellos ya están dentro del área ya están dando clases entonces ahí te ayudan a enriquecer el trabajo y te empiezan a platicar de sus experiencias.

M4: Los grupos que tienes la mayoría son personas adultas que traen otro tipo de conocimientos y de vivencias y eso te ayuda a enriquecer mas tu trabajo y los temas e inclusive hasta la forma de trabajar con el grupo es muy diferente a los grupos escolarizados normales.

E17: esa retroalimentación que se tiene en clase, con el maestro, comentarios con los compañeros, todo ese ambiente que se genera estando en el salón de clases; es una retroalimentación que sí hace falta, que sí es necesaria.

Cabe resaltar que en un marco escolar de apoyo mutuo (UNESCO, 1995), la composición sociodemográfica de los grupos cambia la dinámica de las clases (Reid, 2009); en el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la modalidad semiescolarizada, los grupos son integrados por estudiantes de diversas edades y profesiones.

E2: En realidad las demás personas pueden pensar que por venir dos días a la escuela tienes toda la semana libre para hacer cualquier cosa y no es así.

E12: muchas personas, yo no me incluyo, pero muchas personas trabajan y por eso entraron a esta modalidad, (...) para superarse en su vida personal y en un tiempo que se adapte, que se adapte a ellos, a su persona.

En este panorama de apoyo mutuo entre estudiantes y maestro, el sentido de pertenencia juega un papel importante, ya que al fomentar en los estudiantes un sentido de afiliación o pertenencia, el maestro fomenta simultáneamente la motivación por aprender y cómo aprenderlo (Navarro, 2003); sin embargo, es importante reconocer que el aprendizaje y la construcción de conocimientos se deben tomar en cuenta con relación al ambiente en que se construyen (Mena y Valdez, 2008). En el caso de la licenciatura en ciencias de la educación de la modalidad semiescolarizada el clima escolar no induce a ello, ni al desarrollo del sentido de pertenencia entre los estudiantes.

M3: los calendarios siguen trabajando de lunes a viernes, los oficiales, y quedamos muchas veces fuera de esas actividades de algunos programas precisamente porque no se contemplan; claro que la facultad hace un esfuerzo, pero también los estudiantes al sentirse que trabajan ese sábado, ese sábado nada más vienen a sus clases y no tienen más tiempo para invertir, para hacer otro tipo de actividades.

E1: estás en clase y van y te sacan del salón porque va a entrar otro grupo

E3: la universidad comienza su curso de inducción en lunes para el escolarizado y termina en viernes; el viernes por la tarde y el sábado son los cursos de inducción para el semiescolarizado, pero el evento de ponte la camiseta donde uno piensa tomar parte de la universidad es el viernes en la mañana, cuando no hemos llevado nada del curso ni hemos sido invitados.

E3: el intento se hace; yo veo a mis compañeros y muchos tienen gran interés, más porque platican de lo que hacen otras carreras y en lo que pudiéramos ayudar, otros maestros nos han invitado, y hemos recibido más invitaciones a participar en las actividades de la escuela por otros maestros de otras carreras, que lo que se ha buscado por nuestra misma carrera.

E4: es más, no te das cuenta [...] ni la gente se da cuenta que estamos ahí en el salón.

E11: no hay esa comunicación tan estrecha con administrativos – nosotros, no hay esa relación y vinculación con nosotros, la verdad.

Por otra parte, se observaron en los resultados muchas menciones repetidas a aspectos del diseño curricular. La modalidad semiescolarizada aglutina estudiantes de diferentes edades,

responsabilidades, intereses y disponibilidad de tiempo para el estudio; se caracteriza por una convivencia reducida a 12 horas presenciales por semana –característica que evidencia un cambio para la modalidad semiescolarizada- y con serias limitaciones en cuanto a las prácticas.

E7: precisamente los mismos maestros, la falta de práctica, y con el desconocimiento de qué es el semiescolarizado, han llegado a decir “bueno, si yo tengo que enseñar esta temática, con esta práctica, pero nomás van a venir la mitad del tiempo, pues adiós la práctica porque es el contenido teórico el que tenemos que abordar”.

Cuando el grueso de las actividades de aprendizaje se realiza a través de una plataforma para impartir cursos en línea, se espera que la planeación sea diferente. Ante este escenario, no es posible dar por sentado que los estudiantes, por el hecho de inscribirse en esta modalidad, cuenten con el bagaje de habilidades necesarias para llevar exitosamente los cursos, sobre todo, cuando los cursos exigen al estudiante la autorregulación de sus aprendizajes en ambientes mediados por tecnologías.

E11: el estudio lo llevas en tu casa y aquí vienes a rectificar, a reforzar, a retroalimentar, pero en sí, lo que vas a aprender, lo vas a aprender en tu casa, tu aquí ya vienes leído, ya sabes a lo que vienes.

ANUIES (1998), por su parte, enfatiza la necesidad de incorporar modificaciones que propicien el desarrollo de herramientas para el aprendizaje autónomo; en este caso, la integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo menciona el modelo educativo de la UABC (2006), este recomienda la incorporación de tecnologías de la información y comunicación que fortalezcan la labor de los docentes como facilitadores del aprendizaje, y permitan a los estudiantes asumir un rol más protagónico en su formación.

Los resultados obtenidos muestran diferentes puntos de vista en cuanto a la planeación conjunta del curso y la plataforma; por una parte, se observa una clara intención de integrar la estructura del curso desarrollado en la plataforma, con las cartas descriptivas –de manera oficial-, con resultados no muy satisfactorios:

M2: Entonces yo creo que es fundamental que desde el diseño y, desde la misma concepción del curso se haga de esta forma integral, cosa que ahorita lo sugerimos en la elaboración de las nuevas cartas descriptivas, pero no sucedió.

M3: Necesariamente tiene que haber modificaciones porque no quiero hacerla el plan de trabajo semestral como lo hice la vez pasada o sea lo presencial por acá y lo en línea

por acá, sino que quede integrado es un solo curso como debió haber sido en esta ocasión.

Por otra parte, se observó una planeación propia del maestro, donde los interesados se dan a la tarea de estructurar e integrar sus cursos en línea con las planeaciones que realizan para el semestre; estas con son modificadas según las consideraciones del maestro y el desarrollo del curso:

***M4:** Lo que tomo en cuenta son las 10 actividades o 10 evidencias de desempeño, lo que tomo en cuenta [es] cuando los voy a ver para retroalimentar un producto, una sesión presencial o cuando los voy a ver yo en las sesiones presenciales, cuando yo voy a clausurar una unidad, para ver cuando voy a dar el corte de unidad, para una retroalimentación grupal por ejemplo[...] es cuando yo necesito verlos a todo el grupo y hago sesiones presenciales y además todo lo veo en línea.*

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, cabe destacar que los trabajos de los grupos académicos son escasos; si bien los grupos académicos orientan en conjunto el trabajo docente (Díaz Barriga, 2010), desde el punto de vista de los maestros, los planes o la planeación a este nivel son concebidos como una opción para mejorar el trabajo docente e intercambiar puntos de vista, a pesar de la casi nula oportunidad de reuniones:

***M1:** Pues únicamente he tenido la oportunidad de participar en una reunión en donde hemos planteado nuestras inquietudes en relación a algunos contenidos y cosas así pero de ahí en más ya no he participado; no sé si por su lado algunos maestros se reúnan y trabajen, pero en mi caso muy particular no, hasta ahorita no.*

***M2:** La poca oportunidad, casi nula, de tener contacto con los otros docentes, de poder compartir, ya sea experiencias con el grupo, o de llegar a hacer trabajos en vinculación con otras asignaturas, es algo prácticamente imposible, hasta ahorita.*

***M3:** El trabajo colegiado debe ser continuo por la evaluación de los programas, no nada más cuando se va a reestructurar un plan es cuando se hace la junta, porque debe de haber grupos colegiados para dar seguimiento y no lo hay, pero a veces por uno, por interés se adjunta con otro maestro.*

***M4:** Bueno me ha tocado trabajar, cuando se empezó a ver lo de la certificación de la carrera que vinieron los auditores o los certificadores y me ha tocado estar en 2 reuniones con ellos y se ha comentado, pues, de la infraestructura que se tiene aquí en la escuela, los planes y programas de estudio de la carrera, en eso sí me ha tocado participar pero aparte de ahí no [...] poquito pero sí me ha tocado participar, poner o dejar algo.*

Cabe resaltar que si el trabajo de los grupos académicos se realizara de manera constante por parte de los maestros, apoyados por la institución, los estudiantes encontrarían más sentido a sus trabajos, evitando así confusiones:

E6: en metodología didáctica vienen siendo las mismas para todas las clases; estamos teniendo problemas porque al final del curso se nos está cargando el trabajo, porque todos tenemos el mismo tipo de trabajo que entregar en todas las materias en lugar de que se variara un poco.

Finalmente, además de la escasez de grupos académicos, los resultados muestran un apoyo académico por parte de los tutores que en ocasiones no logra satisfacer las demandas de los estudiantes, tomando en cuenta que por la dinámica de la modalidad semiescolarizada – horarios de clases, profesiones de los estudiantes, etcétera- la interacción entre el tutor y los estudiantes es limitada:

E12: algo bien importante ahí también, es ¿quién es tu tutor? ¿A quién te puedes dirigir como nuevo estudiante para resolver tus dudas?. Nosotros nos enteramos de que teníamos tutor, como a los tres meses y medio de terminar primer semestre, porque ya necesitábamos la tutoría para reinscribirnos.

E2: desde un inicio te dicen que el tutor tiene la responsabilidad de ver por ustedes como grupo, que va a ayudarles a resolver sus dudas, que ya sé que no hemos tenido esa oportunidad porque pues el tutor tienes sus propias responsabilidades, tiene sus horarios, tiene situaciones en las que no es fácil el acceso.

E9: nos asignaron un tutor y como a la semana ya nos lo habían cambiado, entonces esa es una falta de información bien grande [...] nosotros realmente venimos agarrando la onda de ¿Qué es lo que estamos haciendo en el sistema? ¿Cómo está funcionando? hasta cuarto semestre más o menos; igual y otros como tuvieron más contacto con la universidad pues ya más o menos sabían que línea seguir, pero la mayoría no, la mayoría estamos perdidos...

E15: uno se viene enterando que tiene tutor cuando ya surgen los problemas o las necesidades.

Introducción a la Modalidad Semiescolarizada y Capacitación técnica

Los resultados obtenidos muestran poca claridad en cuanto a la concepción de la modalidad semiescolarizada; independientemente del semestre, la mayoría de las referencias hacen alusión a una información insuficiente recibida en el curso de inducción a la modalidad.

Desde el punto de vista de los estudiantes, el curso de inducción no proporciona la información esencial para participar activamente en sus procesos de formación, ni para

aprovechar los recursos que la universidad ofrece a todos los estudiantes, independientemente de la modalidad.

E3: Y es que parte de eso, yo recuerdo que si tratan de darnos una pequeña introducción de lo que iba a ser nuestra carrera, pero como nosotros estamos en la modalidad semiescolarizada no hubo tiempo para hacerlo. Nada más se alcanzó a explicar... alcanzaron a explicarnos bien lo que era tronco común. De ahí quisieron hacer una introducción de lo que era cada carrera pero no dio a más nuestro tiempo, era nomás de 6 a 10 el viernes y el sábado igual de 8 a 2 de la tarde fue el curso.

E20: no se nos explica nada de la modalidad del semiescolarizado [...] yo lo veo discriminante; al momento de hablar del curso de inducción, aplican el mismo al semi que al escolarizado. Si realmente vamos a aprender de formas diferentes, ocupamos desde el principio conocer esas diferencias.

E21: hace que los mismos estudiantes nos creemos una idea errónea de cómo debe de ser el semiescolarizado, porque tal vez quienes tenemos la experiencia, conocemos mas del modelo, que sabemos que tiene que ver precisamente con las competencias que has adquirido con base a la práctica, al autoestudio. Pero quien no conoce nada del modelo semiescolarizado, pues tiene la perspectiva de que nada mas vas a leer una lectura de 10 hojas a la semana y haces un reporte, todos los sábados, durante 16 sábados, o sea esa es una visión que se pueden crear de que “¿cómo es el semiescolarizado?, ah puro leer”, es el mismo desconocimiento pues nos crea más desconocimiento y así es como se propaga.

Cabe destacar, que con respecto a los maestros, la falta de un consenso sobre la modalidad semiescolarizada, también se debe a una falta de inducción que oriente y explique cómo se debe de desenvolver el docente en una modalidad con estas características:

M2: Para la modalidad semiescolarizada como tal no [hay cursos], si hay cursos aquí que ofrece la universidad pero que nos digan nos van a dar un curso porque va a estar esta modalidad, no [...] hay cursos generales pero que diga usted va a ser maestro de esta modalidad y necesita tener este perfil no.

M4: Hace falta dar una mayor explicación para dar a conocer cómo se trabaja en una semiescolarizada, porque inclusive creo que ni siquiera en el curso de inducción se indica cuales son algunas de las formas de trabajar, creo que nada mas la bienvenida, la biblioteca, recorrido por las instalaciones, algo del reglamento, pero creo que hasta ahí.

Por su parte, la coordinación de la carrera es consciente de la necesidad de impulsar un curso de inducción que le proporcione al docente una visión general del trabajo que requiere la modalidad semiescolarizada:

C: Si debemos de insistir [en algo], es en los cursos de inducción a los maestros [...] se me hace que eso se les da, de pláticas a la universidad; precisamente en el manejo del estatuto escolar, reglamento escolar, para que sepan cuáles son sus derechos, cuáles son sus obligaciones hasta dónde está permitido, cuáles son las facultades que tienen relación maestro alumno con respecto a la autoridad y muy importante también, donde yo pienso que es un área de oportunidad.

Al igual que los resultados obtenidos de González y Mauricio (2007), los de este trabajo enfatizan la necesidad de una capacitación previa del docente para la impartición de cursos en esta modalidad. Por otra parte, en el caso de los maestros participantes, como señalan Roa y Stipcich (2004), haber sido usuarios conocedores de las tecnologías les permitió utilizarlas en sus cursos, pero ellos mismos manifiestan que les gustaría prepararse de manera más formal para esta modalidad. En general resalta la falta de capacitación para la modalidad semiescolarizada, incluyendo una capacitación técnica que permita la inserción de las tecnologías como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, el modelo educativo de la UABC resalta ser un modelo educativo en construcción permanente, flexible, perfectible, que se nutre de las contribuciones de universitarios atentos a los cambios, que requiere de académicos dispuestos a adecuar los tradicionales roles de la docencia y aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación; resalta la capacitación en el uso de las tecnologías no solo para los docentes, sino también para los estudiantes (Universidad Autónoma de Baja California, 2006).

Los resultados encontrados sobre este punto evidencian el ofrecimiento de una capacitación mínima, sin seguimiento alguno, y la preparación es dejada a los docentes:

M2: Además de ese curso introductorio que nos dieron, pues, con ninguno [...] el maestro encargado estuvo con disposición durante todo el semestre [...] ya no hubo un seguimiento de ese curso. Fue solo introductorio, y quedó así abierto a las necesidades que se pudieran presentar, y no se presentaron ningunas [...] Algunos estudiantes que tenían dificultades, igual yo los canalizaba con el maestro [...] Pero yo ya no tuve ningún contacto directo con él.

M3: A través de un curso bien estructurado nada más fueron pequeñas sesiones presenciales en donde nos sugerían como podíamos organizar ahora sí que nuestro diseño de la materia, cómo impartirla.

M4: Sí se capacita a los maestros, pero el maestro muchas veces se capacita y hasta ahí llega; la cosa es que nosotros tenemos que impulsarlo para que lo sigan usando para formar equipos, redes y cosas de esas que tenemos que hacer, seguimiento y no lo hay.

Esta falta de capacitación y seguimiento, orienta al docente a diseñar sus cursos, replicando lo que conoce:

M2: Yo malamente pensé que el curso como lo tenía diseñado para las sesiones presenciales pues nada más era subirlo pues así lo hice, pero no funcionó como debía haber funcionado.

Estas acciones pueden traer como consecuencia una falta de interés por parte del estudiante, lo que resta confianza tanto al docente como al estudiante:

E17: de lo que sí me doy cuenta es que los maestros para empezar no saben utilizarlo, no saben manejarlo, y si ellos no lo manejan bien, ¿Cómo nosotros vamos a saberlo usar? [...] ya nomás mandamos las tareas como el maestro nos decía “paso 1, le picas aquí; paso 2, para que se envíe” y ya, pero de ahí en fuera no sabemos utilizarlo.

De igual forma que el maestro, el manejo, preparación y capacitación por parte del estudiante, también es mínimo:

E3: Hace falta que nos enseñen a usarla bien, bien, bien.

E12: la maestra nos preguntó “ya han tomado materias en Blackboard” y todos “sí”, pero pues no sabíamos, nadie había utilizado en verdad el Blackboard.

E18: el detalle es que se nos dan materias muy básicas de computación, demasiado básicas [...] hay muchos programas muchos más visuales y mucho más fuertes en la cuestión tecnológica para presentar esto y no se nos enseñan.

Esta limitación se evidencia no solo en el uso básico de las herramientas tecnológicas, sino también en el conocimiento y manejo de la información a la que se tiene acceso, no solo de acceso gratuito -internet-, sino también en las bases de datos que proporciona la institución como apoyo a los estudiantes:

E1: Inclusive la revista de la universidad tiene muchas cosas interesantes, y en los trabajos no ves citas de REDIE, ves otras ligas, pero es una página más rica, en lo personal la consulto [...] aparte de EBSCO, y tiene bastante acervo como

para decir “hago una tarea de calidad”. Vamos a hacer una encuesta en el salón ¿Quién conoce REDIE?, ¿qué es eso?, no, REDIT, REDIGETON, ¿qué?

E3: para mí internet es esencial, no tenemos tiempo de estar yendo a la biblioteca, hay información, así como hay demasiada información basura en internet, también hay información muy buena, hay libros, etc.

A pesar de impulsar el seguimiento y capacitación del uso tecnológico, los esfuerzos por parte de la institución siguen siendo mínimos; sin embargo, estas deficiencias son compensadas por el interés propio de estudiantes y maestros, así como por las experiencias adquiridas fuera de la institución.

PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

Distintas Organizaciones y autores –como la UNESCO (1995), Redondo (1997, citado en Navarro, 2003) y Malinowski (2008)- señalan que los estudiantes deben de conocer su institución –finés, valores, funcionalidad, entre otros-; así como participar en actividades que les permitan una interacción en un clima escolar adecuado. A la institución entonces le compete establecer acciones que permitan crear un ambiente de seguridad que promueva no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino que también promueva la integración y participación de estudiantes y maestros con la institución.

Los resultados obtenidos en la presente investigación primeramente resaltan, entre otros aspectos, una falta de apego a la institución por parte de los estudiantes; en otras palabras, el sentido de pertenencia hacia su universidad es muy débil o se encuentra ausente. Los estudiantes sienten un abandono y una falta de motivación de la universidad para atenderlos no solo en cuestiones sociales –como su escasa participación en actividades escolares, eventos deportivos-, sino también en aspectos administrativos –falta de comunicación entre la institución y los estudiantes, horarios de atención limitados-, y académicos –los estudiantes no pueden participar en conferencias, congreso y eventos importantes para su formación por las limitaciones de sus horarios.

Se resalta, de igual forma, una falta de conocimiento de la modalidad en la cual se imparte su carrera, lo cual no es privativo de los estudiantes; así mismo, los resultados resaltan un desconocimiento de la modalidad por parte de los docentes, debido a que la planta docente

puede estar integrada por maestros de tiempo completo, medio tiempo, y de asignatura –solo horas clase-, la integración de un grupo con un número determinado de maestros para ofrecer una capacitación inicial para la modalidad puede no ser frecuente.

Ante este panorama, se presentan las siguientes recomendaciones:

I. El rediseño del curso de inducción acorde a las necesidades de información que requieren los estudiantes y los docentes de la modalidad semiescolarizada

Propósito

Proporcionar a los estudiantes y maestros de nuevo ingreso, un conocimiento básico de la modalidad semiescolarizada.

Estrategias

- Identificar las necesidades de información inicial para la modalidad semiescolarizados por parte de los estudiantes y maestros, previa aplicación de un sondeo.
- Elaborar un manual -como opción alternativa para docentes- que ofrezca la información necesaria para desempeñarse satisfactoriamente en la modalidad semiescolarizada.
- Elaborar un manual para los estudiantes que pueda ser consultado en el transcurso de la carrera, donde puedan consultar la información necesaria para cubrir satisfactoriamente sus etapas de formación.
- Establecer vías de comunicación y tutoriales con apoyo de los medios tecnológicos que posibiliten el acceso a la información por parte de estudiantes y maestros que por diferentes situaciones no pueden asistir a la institución fuera del horario establecido para la modalidad.

II. Establecer cursos-talleres de formación previa para los estudiantes de la modalidad semiescolarizada.

Propósito

Proporcionar al estudiante de la modalidad semiescolarizada la adquisición de conocimientos y habilidades básicas en tres diferentes áreas –Estrategias de aprendizaje, Redacción Académica y Búsqueda y evaluación de la información- que apoyen su formación a lo largo de la carrera.

Estrategias

- Establecer un curso-taller enfocado en el desarrollo de estrategias de estudio para los estudiantes.
- Establecer un curso-taller enfocado en la redacción de trabajos académicos.
- Establecer un curso-taller enfocado en la adquisición y desarrollo de estrategias para la búsqueda y evaluación de la información –Libros, Internet, Base de datos-.
- Programar los cursos-taller con niveles de dificultad –gradualmente- a lo largo de la carrera.
- Contemplar la acreditación de los cursos-taller como pre-requisito a lo largo de la etapa básica.

III. Diseñar actividades que integren de manera progresiva a estudiantes y maestros de la modalidad semiescolarizada.

Propósito

Fomentar el desarrollo del sentido de pertenencia y participación por parte de los estudiantes y los maestros de la modalidad semiescolarizada.

Estrategias

- La adaptación de actividades tomando en cuenta los horarios establecidos para la modalidad semiescolarizada.
- Fomentar la promoción de “La Hora Universitaria” de la modalidad semiescolarizada –1 vez al mes- donde se ofrezcan pláticas y/o presentaciones de temas relevantes – ya sea de interés general o según la carrera que desee participar-.

IV. Impulsar y fomentar la generación de eventos académicos entre estudiantes y maestros.

Propósito

Ofrecer espacios orientados a la interacción académica entre estudiantes y maestros con el resto de la comunidad estudiantil semiescolarizada.

Estrategias

- Fomentar la creación y participación por parte de estudiantes y maestros en congresos, simposios, encuentros, expo, y otros eventos académicos realizados en su Facultad.
- Impulsar la presentación de trabajos novedosos apoyados con recursos tecnológicos.
- Impulsar y motivar la presentación de trabajos, proyectos, investigaciones, entre otros, realizados por estudiantes y maestros de la modalidad semiescolarizada.

La atención a estas necesidades formará los cimientos para la generación de un clima que favorezca de forma conjunta un entorno social de comunicación e interacción, así como ambientes físicos, afectivos y académicos que propicien no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también el desarrollo de su sentido de pertenencia (Tableman y Herron, 2004). Es precisamente en la creación de espacios –académicos y administrativos- donde se recomienda aprovechar los beneficios que ofrece el uso de las tecnologías.

Un segundo punto a tratar en esta propuesta se refiere a los aspectos curriculares de la carrera en esta modalidad, entre los que podemos destacar los programas para el docente y las unidades de aprendizaje; así como también cuestiones académicas donde las participaciones de los docentes son parte importante (Academias).

Cabe resaltar que los resultados de los análisis de este trabajo muestran cambios mínimos en los cuales se ve reflejada la modalidad semiescolarizada. Las modificaciones, según ANUIES (1998), deben de propiciar la autonomía del estudiante en cuanto a su aprendizaje, no solo la actualización de contenidos. Los resultados obtenidos mostraron modificaciones –en tiempo y espacio- que han dado pie a la integración del uso de tecnologías como apoyo del docente. Sin embargo, la integración de las tecnologías no se ve evidenciada de forma explícita; ésta se ve reflejada en la práctica y no en el programa del docente, el cual se elabora tomando en cuenta el programa de estudios y el de los grupos académicos (Díaz Barriga, 2010).

Ante este panorama, se presentan las siguientes recomendaciones:

I. Elaboración de un formato para las unidades de aprendizaje que refleje la modalidad semiescolarizada.

Propósito

Proporcionar una orientación de estructura, a las unidades de aprendizaje que son impartidas en la modalidad semiescolarizada.

Estrategias

- Identificar los elementos principales de las unidades de aprendizaje por parte de los docentes, mediante un consenso.
- Resaltar el uso de las tecnologías en la unidad de aprendizaje.
- En conjunto con la coordinación de cada carrera y docentes, diseñar alternativas de formato para las unidades de aprendizaje, acorde a la modalidad y a los contenidos.

II. Fomentar un equilibrio entre la teoría y la práctica mediante la participación activa en el campo desde el inicio de la etapa disciplinar

Propósito

Proporcionar al estudiante la oportunidad de aplicar los conocimientos aprendidos y proporcionar experiencias más significativas.

Estrategias

- Generar prácticas alternativas que tomen en cuenta las características de tiempo y disponibilidad por parte de los estudiantes.
- Elaborar una lista de actividades realizadas por estudiantes de la modalidad semiescolarizada, que orienten a las nuevas generaciones para determinar sus prácticas profesionales.
- Elaborar una lista de lugares establecidos para la realización de prácticas por parte de los estudiantes.
- A lo largo del semestre, proporcionar por asignatura una actividad práctica que proporcione al estudiante la oportunidad de aterrizar los aprendizajes adquiridos; o proporcionar a los estudiantes como mínimo una actividad practica por semestre.
- Elaborar un catálogo de las memorias de los estudiantes que realizaron sus prácticas profesionales, que orienten las prácticas futuras.

III. Establecer un apoyo de tutorías por semestre que oriente a los estudiantes.

Propósito

Proporcionar un acompañamiento a los estudiantes por parte de los docentes a lo largo del semestre.

Estrategias

- Establecer de manera formal un tutor por grupo, mediante la invitación previa realizada a docentes de asignatura, medio tiempo y tiempo completo.
- Proporcionar una capacitación inicial a docentes de las funciones y responsabilidades de un tutor; capacitación proporcionada antes de iniciar el semestre.

IV. Promoción e integración de espacios que inviten al docente a integrar y/o participar en Grupos Académicos (Academias).

Propósito

Generar espacios donde se practique el intercambio de ideas entre los docentes de la modalidad semiescolarizada.

Estrategias

- Realizar un consenso sobre la apreciación y conformación de las academias por parte de las docentes de las diferentes licenciaturas.
- Por licenciatura, establecer e una serie de reuniones –mínimo 3 al semestre- donde los docentes puedan plantear sus conformidades e inconformidades.

Por otra parte, la inserción de las tecnologías en las aulas ha llevado al surgimiento de nuevas modalidades de aprendizaje así como al mejoramiento de los programas de estudio, por lo que la institución educativa debe ser la que promueva esas experiencias de formación para las nuevas generaciones (ANUIES, 1998; UNESCO, 1998; Coll y Martin, 2003), considerando su inclusión como un área de oportunidad –en el caso de la educación superior- que permitirá optimizar recursos y facilitar tareas para maestros y estudiantes (Duart y Sangrà, 2000).

Sin embargo, el uso de las tecnologías, a pesar de incrementarse día con día, todavía enfrenta muchos obstáculos, como la falta de difusión sobre sus beneficios y/o resistencia por

parte de docentes e inclusive de estudiantes, lo cual puede dificultar el uso de tecnologías de forma positiva y beneficiosa tanto para la práctica docente como para la flexibilidad que su uso puede ofrecer a los estudiantes.

Asimismo, se resalta en el uso de las tecnologías la importancia de la capacitación técnica. Con la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo, la capacitación para su uso es de vital importancia. Tomando precisamente en cuenta las necesidades de una enseñanza flexible; autores como Salinas (1997) y Roa y Stipcich (2009), coinciden en la necesidad de proveer servicios de apoyo y ayudas profesionales –por parte de la institución- que permitan el desarrollo de habilidades y la aplicación de conocimientos en ambientes mediados por tecnologías. Aunado a esto, la UNESCO (2008) también destaca la necesidad de una preparación para aprovechar las ventajas que ofrece el uso de las tecnologías. Por su parte los resultados obtenidos destacan una falta de preparación y/o capacitación, no solo del docente –sin mencionar la resistencia a su uso por parte del mismo-, sino también del estudiante, en cuanto al entendimiento y manejo del uso de tecnologías, en especial de plataformas educativas utilizadas para apoyar las asignaturas.

Ante este panorama, se presentan las siguientes recomendaciones:

I. *Fomentar entre los docentes de la modalidad semiescolarizada el uso de las tecnologías,*

Propósito

Proporcionar la información necesaria que oriente de forma continua el uso de las tecnologías por parte de los docentes de la modalidad semiescolarizada

Estrategias

- Sensibilizar el cambio que implica para el docente –preparación técnica, horas dedicadas para el diseño y seguimiento que de las actividades en las plataformas- el uso de las tecnologías.
- Dar a conocer los beneficios que traen consigo el uso de las tecnologías como apoyo en la labor docentes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

II. La aplicación y seguimiento de cursos de capacitación técnica y actualización en el uso de las tecnologías.

Propósito

Ofrecer a estudiantes y maestros las herramientas necesarias para el uso de las tecnologías que se utilizan en la modalidad semiescolarizada.

Estrategias

- Implementar cursos de capacitación continua para los maestros que deseen utilizar algún apoyo tecnológico en sus asignaturas, de 2 a 3 veces por semestre.
- Impartir cursos de capacitación a estudiantes desde etapas iniciales de las carreras y/o a inicios de semestre.
- Realizar sondeos, detectando necesidades de formación en el uso de tecnologías para maestros y estudiantes.
- Proporcionar cursos de actualización en el uso de recursos tecnológicos que apoyen la labor docente [Blogs, Wiki, etcétera].

Finalmente, cabe destacar que esta serie de sugerencias que integran y se describen a lo largo de la propuesta son presentadas con la finalidad de ser un referente más para generar cambios pertinentes que busquen mejorar la modalidad semiescolarizada para futuras generaciones.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se llevó a cabo la discusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, abordando primeramente la discusión de los resultados numéricamente más sobresalientes presentados en el capítulo anterior; así pues, se destacaron entre otras cosas, una falta de comunicación entre los estudiantes y la institución, y cómo influye en el clima escolar de los estudiantes; por otra parte, se destacó el diseño, la estructura y las prácticas desarrolladas por el maestro para las asignaturas que imparte, para ser desarrolladas tanto dentro como fuera del aula de clases; y como último punto, el uso de las herramientas tecnológicas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se concluyó la primera parte del capítulo, dando

respuesta a las preguntas de investigación, ejemplificando –en su mayoría- los argumentos presentados.

La segunda parte del capítulo presenta los resultados sobre aspectos curriculares -con énfasis en aspectos tecno-pedagógicos- que dieron pie a las recomendaciones de la propuesta; los resultados discutidos se refieren al modelo basado en competencias, así como a la necesidad de una visión inclusiva y un diseño curricular adecuado; asimismo se resalta la escasa introducción –tanto de maestros como de estudiantes- a la modalidad semiescolarizada, y la casi nula capacitación técnica recibida para el uso de las tecnologías. Finalmente, el capítulo concluye con una serie de recomendaciones presentadas en una propuesta, que con base en los argumentos expuestos y en la discusión de los resultados, puedan servir de apoyo para futuros cambios que beneficien a las carreras impartidas en la modalidad semiescolarizada de la UABC.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

En síntesis, a lo largo de este trabajo de investigación, diseñado para conocer la operación de la L.C.C. en la modalidad semiescolarizada -carente de investigaciones previas- de manera profunda, y con un especial interés en conocer el uso de las tecnologías en esta modalidad, se llevó a cabo una revisión de trabajos, tanto teóricos como empíricos, que proporcionó una visión del contexto en el que se desarrollan las modalidades semiescolarizadas en la educación superior no solo en México, sino en toda América Latina.

Al aplicar esos referentes para analizar la operación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación impartida en la modalidad semiescolarizada en el campus Ensenada, centrando el enfoque iluminativo en el uso de las tecnologías, se llegó a las siguientes conclusiones:

- *Se cuenta con nociones poco claras de lo que representa la modalidad semiescolarizada, lo que propicia una falta de entendimiento en cuanto a la operación de la modalidad.*

Si bien, se resaltan como características principales el tiempo (Días y Horas), el espacio (presencial y en línea), y el aprendizaje autónomo del estudiante, no se cuenta con nociones claras de lo que integra y representa la modalidad semiescolarizada –definición, filosofía, metodología, materiales, roles académicos, etcétera- tanto para los que cursan su formación en esta modalidad –estudiantes-, como para los que enseñan en ella –maestros-.

- *No se percibe una identidad por parte de la modalidad semiescolarizada de una escolarizada.*

En la modalidad semiescolarizada se resalta en cuanto a cuestiones curriculares se refiere –programa, unidades de aprendizaje, en Ciencias de la Educación- por partir de un programa de estudios escolarizados; en cuanto al área administrativa, por estar regida con una calendario institucional y de atención igualmente escolarizado; y finalmente, en cuanto al ámbito social promovido de por la institución, por carecer de participación por parte del semiescolarizada -al

promocionar actividades entre semana y finalizando en fin de semana-, lo cual se ve reflejado en una falta de sentido de pertenencia o afiliación institucional.

- *El uso de las tecnologías –entre ellas, el uso de plataformas- es poco aprovechada en la modalidad semiescolarizada.*

Uno de los principales obstáculos es la resistencia al uso de tecnologías por parte del docente, debido al trabajo extra que esto supone al maestro. Se identificó que las tecnologías que usualmente se utilizan son específicamente para la presentación de la información y la elaboración de trabajos académicos, dejando el uso de plataformas como una opción complementaria para las asignaturas, aunado a una falta de interés por parte de los maestros en su uso. A pesar de las invitaciones que buscan incrementar el número de maestros apoyados en las TIC, el uso de plataformas educativas sigue siendo minoritario.

Cabe destacar, que este trabajo ofrece un panorama de la modalidad semiescolarizada de la UABC, además de elementos que pueden ser considerados en la toma de decisiones que a futuro pueden generar cambios de mejora para la modalidad semiescolarizada independientemente de la carrera. Hoy por hoy, la sociedad demanda distintas formas de enseñanza que permitan a los estudiantes seguir con sus actividades diarias mientras cursan una carrera universitaria, para lo cual la modalidad semiescolarizada es una respuesta a este demanda.

Con base en los resultados obtenidos, se puede decir que la modalidad semiescolarizada en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) es joven, y se espera que con el trascurso de los semestres continúe creciendo –no solo en matrícula, sino también en la calidad de la formación en las distintas carreras que la integran-.

Si bien la carrera en Ciencias de la Educación de la modalidad semiescolarizada se enfrenta a distintos retos, entre los que destaca la necesidad de dar a conocer la modalidad así como fomentar el uso de las tecnologías entre los docentes –la carrera ya cuenta con un número considerable de maestros que utilizan apoyos como la plataforma educativa en comparación con otras carreras impartidas en esta modalidad en la Facultad. Finalmente, otro desafío importante es fomentar la participación de los estudiantes –desarrollar su sentido de pertenencia hacia la

institución-. Se espera que la propuesta surgida de este trabajo de investigación sea un referente para generar los cambios que considere conveniente.

Finalmente, concluimos el trabajo reiterando los beneficios del uso de tecnologías – cañón, computadora, internet, entre otros-, e invitando a aprovecharlas en las modalidades híbridas para optimizar tanto los espacios presenciales como también los espacios que utilizan las plataformas y otras herramientas digitales.

REFERENCIAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 7. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>
- Aiello, M. y Willem, C. (2004). El Blended learning como practica transformadora. Pixel-Bit, *Revista de Medios y Educación*. núm. 23, Sevilla España. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36802302.pdf>
- Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 14 (2), 149-161 Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Álvarez Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Revista de Estudios sobre Educación (ESE)*, 9, 107-126. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8911/1/NB.PDF>
- Álvarez Castorela, V. (2007). *Blended Learning* transición hacia la educación a distancia: una experiencia, Trabajo presentado en el 2º Congreso Internacional de Innovación Educativa, Ciudad de México, Noviembre de 2007. Recuperado de http://www.ciee.cfiie.ipn.mx/2domemorias/documents/c/c14/c14_32.pdf
- Álvarez –Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. Quito Ecuador: Paidós.
- Amador Bautista. R. (2010). La educación superior a distancia en México. Realidades y tendencias. En P. Lupion Torres. y C. Rama (coords). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe* (pp.129-144). Florianópolis Brasil: Editorial Unisul.
- ANUIES. (1998). *La educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, Una propuesta de la ANUIES*. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- ANUIES. (2001). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, Líneas estratégicas para su desarrollo*. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/pdf/plan_maestro_1.pdf
- Area Moreira. M. (Coord.) (2007). Monográfico: la docencia virtual en las universidades presenciales (Vol. I). *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(2). Recuperado de: http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=449&Itemid=155
- Barrera Capot, R., Santander Beaza, R. y Montero Lagos, P. (2005). *B-learning* para ingeniería civil. Aplicaciones en la asignatura de algebra. *Apertura*, Revista de Innovación Educativa, 5(2), 96-

109. Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num2/pdfs/08_blearning_ing_civil.pdf
- Barrera, P., Fernández, C., Jiménez, F., Pérez, F., Lozano, C., Arraiza, P., Leo, T.J. y Navarro, E. (2008). Transición de Docencia Presencial a no Presencial o Semipresencial en un Escenario Heterogéneo. Trabajo presentado en el V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables, Salamanca, España.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Sevilla España. Recuperado de http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blearning/documentacion/1_bartolome.pdf
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 11. Recuperado de <http://espa.cio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Ried-2008-numero1-0001&dsID=pdf>
- Bates, A. (1998). Educational technology in distance education. En T. Husén & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 2nd. Edition (1573-1580), Oxford, U.K.: Pergamon Press.
- Blanco Bosco, E. (2009). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Ver. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0103-F.pdf
- Boeree, C. G. (1998). Teorías de la personalidad, traducción de Rafael Gautier (2002). <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm>
- Botello Valle, L. R. y Cázares Avena, S. (2010). *El currículo de sociología de la UABC, 1964-2008*. Universidad Autónoma de Baja California. Baja California: México
- Bravo Ramos, J. L., Sánchez Núñez, J. A. y Farjas Abadía, M. (2004). El uso de sistemas b-learning en la enseñanza universitaria. Trabajo presentado en el Coloquio Aulas con Software 2004. Recuperado de http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Usos_b-LearComu.pdf
- Bustos Sánchez, A. (2004). Un modelo para *blended-learning* aplicado a la formación en el trabajo. Compartimos practicas -¿compartimos saberes?. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7 (1y2). Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/un_modelo.pdf
- Callejo, J. (2000). La demanda de autonomía tecnológica en la educación a distancia: una aproximación en el contexto de la UNED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 3(1). Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol3-1/La_demanda_de_autonomia.pdf

- Calzadilla, M. E. (2001). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>
- Carlino, P. (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: Representaciones y prácticas sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitario, trabajo presentado en la reunión internacional: *Mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje*, Bariloche, febrero, 11-13.
- Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre autoeficiencia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6 (3). Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/551_60304.pdf
- Castro Murillo, M. L., Heras Modad, R. y Mattar López, R. E. (2002). *Experiencias en modalidades no convencionales dentro de la UABC*. Presentado en el Tercer Congreso de Retos y Expectativas de la Universidad. Recuperado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%205/Mesa5_30.pdf
- Cervantes Pérez, F., Huesca Morales, E. y Moreno Castañeda, M. (2010). La educación superior a distancia en México. Realidades y tendencias. En P. Lupion, Torres. y C. Rama. (coords). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe* (pp.145-165). Florianópolis Brasil: Editorial Unisul.
- Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 19 (1). Recuperado de http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2010). Estudiantes universitarios frente al aprendizaje mediado por TIC. Impacto de la propuesta sobre los perfiles motivacionales y las percepciones del curso. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (Artículo de Portafolio)*. Recuperado de http://www.revistacts.net/files/Portafolio/chiecher_edit.pdf
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coll, C. y Martin E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En E. Martin y C. Coll (Coords). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. (pp. 13-47). España: edebé
- Daly, C., Pachler, N. y Pelletier, C. (2009). Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A literature review, WLE Centre, Institute of Education, University of London. Disponible: www.wlecentre.ac.uk/cms/files/becta-ict-cpd-literaturereview.pdf
- Davis, B.G. (1993). *Tools for Teaching*, Chesapeake, VA: AACE.

- De la Fuente, J., Pichardo, M.C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres Universidades Europeas. *Revista anual del Colegio de Psicólogos del Principado de Asturias (Psicothema)*, 20 (4). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72720430.pdf>
- De Pablos Pons, J. (2007). El cambio metodológico en el espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 15-44.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 41. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Dron, J. (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing When to Choose*. Hershey, Pa.: Information Science Reference, IGI Global.
- Duart, J. M. (2000). La motivación como interacción entre el hombre y el ordenador en los procesos de formación no presencial. En J. M. Duart y A. Sangrà (Comp). *Aprender en la virtualidad*. (pp. 87-111). Barcelona:Gidesa.
- Duart, J.M. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la Virtualidad*. Barcelona: Gidesa
- Eisner, W.E. (2002). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*, 3rd. Edition, Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Ehlers, U.D. (2008). A New Pathway for E-Learning: From Distribution to Collaboration and Competence in E-Learning. *AACE Journal*, 16(2), 187-202.
- Espinosa Díaz, Y. y Lloréns Báez, L. (2011). La sustentabilidad de las modalidades no convencionales como apoyo al sistema presencial; definición y aplicación de una estrategia integral de tecnología, educación y cambio institucional en el caso de la UABC. Presentado en el 11vo Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad. Recuperado de http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3578/a1_20.pdf?sequence=1
- Fainholc, B. (1999) *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina: Paidós
- Fernández Aedo, R.R., Server García, P. M. y Cepero Fadruga, E. (2001). El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/127Aedo.PDF>
- Gallegos Santiago, E., Villegas Moran, E. y Barak Velázquez, M. (2008). La dimensión social en programas semiescolarizados con la integración de las NTIC. *3er Congreso Internacional de Innovación Educativa*. Recuperado de <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/78/1/149.pdf>

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- González, M.J. (2007). Blended learning, un modelo pertinente para la educación superior en la sociedad del conocimiento. *VIII encuentro Internacional Virtual Educa*. Brasil. Recuperado de <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/95-JGM.pdf>
- Gonzales, S. y Mauricio, D. (2006). Un modelo Blended Learning para la enseñanza de la educación superior. *VII Encuentro Internacional sobre Educación, Formación Profesional, Innovación y Cooperación*. Bilbao, España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fe/z/eserv.php?pid=bibliuned:19193&d sID=n03gonzales06.pdf>
- Heredia, Y. y Martínez, R. (2010). Tecnología Educativa en el salón de clase: Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recur_sos/material/re_03.pdf
- Hernández Pina, F., Sales Luis de Fonseca, P. J. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2008). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación* 353. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_21.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. MC GRAW HILL:Chile
- Herrera Batista, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* 38 (5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Jacobs, L. y Chase, C.I. (1992). *Developing and Using Tests Effectively: A Guide for Faculty*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- Lamas Rojas. H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología (Liberabit)* 14 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Lehmann, C. (1994). El sentido de pertenencia como catalizador de una educación de calidad. *Centro de Estudios Públicos*, 56, 141-162. Recuperado de [www.cepchile.cl/dms/archivo_1818_647/rev56 lehmann.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1818_647/rev56_lehmann.pdf)
- Lewis, R. (2002). The Hybridisation of Conventional Higher Education: UK Perspective, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (2). Disponible en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/58/121>

- López de la Madrid, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Revista Apertura*, 7 (007). Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num7/pdfs/tic_educacion.pdf
- Lupion Torres, P. y Rama, C. (coords) (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Florianópolis Brasil: Editorial Unisul. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Libro_EduDist2009.pdf
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(2), 801-819. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.htm>
- Mansfield, C. (2007). *Responding to rewards and sanctions: the impact on students; Sense' of Belonging and school affect*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Asociación Australiana para la Investigación en Educación. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/07pap/man07375.pdf>
- Márquez, Graells, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Publicación en línea. Recuperado de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf
- Martínez Martínez, P. L. (2011). *Reflexiones sobre la retroalimentación en ambientes virtuales*. Presentado en el XII Encuentro Virtual Educa. México, Distrito Federal. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/fveduca/pt/tematica/55-la-calidad-en-la-educacion-no-presencial-y-el-e-le/273-reflexiones-sobre-la-retroalimentacion-en-ambientes-virtuales>
- Marúm Espinosa, E. y Sánchez Soler, M. D. (2001). *Las necesidades y retos de transformación de los profesores ante los cambios en el modelo académico. Un caso en la universidad de Guadalajara*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad. Recuperado de [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/d\)%20Aprendizaje%20asistido%20profesional/1.d.2..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/d)%20Aprendizaje%20asistido%20profesional/1.d.2..pdf)
- Mayring, P. (2000). Cualitative content analysis. *Qualitative research*. 1 (2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Mena, I. y Valdez, A. M. (2008). Clima social escolar. *Documento ValorasUC*. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Montero Lagos, P.(2004). Roles para la docencia universitaria concordantes con las demandas educacionales del nuevo siglo. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004006.pdf>
- Motolinia, R., Sánchez, O., Ojeda, M. y López, M. (2008). Análisis del impacto de la plataforma virtual blackboard en la implementación de cursos en modalidad semipresencial (b-learning) en la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20035 &dsID=Motolin_a.pdf

- Murillo Estepa, P. y Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de <<Redes semánticas naturales>>. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de educación*, 350, pp.375-399. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_16.pdf
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Disponible: <http://nsc.csee.net/> or <http://www.ecs.org/school-climate>
- Navarro Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación, Investigación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Newhouse, P., Trinidad, S. y Clarkson, B. (2002). Quality Pedagogy and Effective Learning with Information and Communications Technologies (ICT): A review of the literature, Perth, Australia: Western Australian Department of Education. Disponible: <http://www.det.wa.edu.au/education/cmis/eval/pd/reading/reading1.htm>
- Nó, J. (2008). Planificación de la enseñanza semipresencial: Una experiencia de posgrado. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2(1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/no0405.pdf>
- Núñez, J. C., Solano, P, González-Pineda, J. A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Revista Papeles del psicólogo*, 27 (3), 139-146. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1371.pdf>
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González-Fernández, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de los recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 3. Recuperado de http://www.um.es/ead/reddusc/3/paoloni_et_al.pdf
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1983). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450-466). Madrid: Akal Universitaria
- Perdomo Arango. M. C. y González Villada. P. A. (2007) *Evolución de la educación virtual en América Latina, retos y expectativas conforme a la experiencia de la comunidad europea*. (Tesina de maestría en comercio y finanzas internacionales, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/56586997/Tesina-Gonzalez-Perdomo>
- Pérez Gómez, A. (2008). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 6ta. Edición (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. (2007). *Publicación en línea*. Recuperado de <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Programa sectorial 2007-2012. (2007). *Publicación en línea*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

- Rama, C. (2007). La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento?, *Revista apertura*, 6, 32-49.
- Rama C. (2008). Tipologías de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América latina, *Revista dialogo educativo*, 8(24), 341-355. Recuperado de: <http://www.claudiorama.name/node/114>
- Reid, S. (2009). Online Courses and How They Change the Nature of Class, *First Monday*, 14 (3-2).
- Rigo Lemini, M. A. y Ávila Calderón, J. L (2009). Ambientes virtuales de aprendizaje y educación superior: una experiencia semipresencial enseñando metodología de investigación educativa. X congreso nacional de investigación educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1195-F.pdf
- Roa, M y Stipich, M. S. (2009). Los docentes en relación con la tecnología, Teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10 (1). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=201018023009>
- Ruiz, L. (2002). Evaluación y tipos de evaluación. *Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina*, 118. Recuperado de <http://www.med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html>
- Ruiz Valdéz, J. (2002). La educación a distancia como espacio de convergencia. Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado de: <http://www.uvalpovirtual.cl/?modulo=textos&codigo=16>
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>
- Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación flexible y a distancia?. Presentado en el IV Congreso (EDUTECH). Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/gte35.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sánchez Martínez, J. A. y García Sánchez, J. (2008). Diseño e implementación de un curso semi-presencial sobre procesos de aprendizaje alternativos a la educación presencial en estudiantes universitarios de psicología educativa. *Centro de Información e Innovación Educativa, Instituto Politécnico Nacional*. 3er Foro. Recuperado de http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/fie/memorias/3mfie/Ambiente%20de%20Aprendizaje%20aula%20205/51_-51-SanchezMart%C3%ADnezJes%C3%BAAdriana.pdf
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9 (4), p.353-370. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?128>

- Sangrà Morer, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15. Recuperado de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/albert_sangra.htm
- SEP. (2009). Lineamientos de la evaluación del aprendizaje. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/portada/lineamientos_evaluacion_aprendizaje_082009.pdf
- Shale, D. (2002). The Hybridisation of Higher Education in Canada, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (2). Disponible en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/64/131>
- Solari, A y Germán, M. (2004). Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria. *Presentado en el I Congreso Virtual Latinoamericano*. Recuperado de http://www.ateneonline.net/datos/96_03_Birri_Roberto.pdf
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tableman, B. y Herron, A. (2004). School Climate and Learning, *Best Practice Briefs*, 31, University-Community Partnerships, Michigan State University. Disponible: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- Tejeda Fernández, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 158. Recuperado de <http://www.ripei.org/files/formador%20y%20NTIC.pdf>
- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.pdf>
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Mexicana de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Recuperado de <http://portalliceo.com/Administrador/documentos/APRENDIZAJE%20AUTORREGULADO.pdf>
- UDG. (2008). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Licenciatura en Derecho Semiescolarizado. Recuperado de: http://www.cucsh.udg.mx/licsPos/lics/indexlicderec_hse.php
- Universidad América Latina (s.f.). *Licenciaturas en sistema semiescolarizado*. Recuperado de: <http://189.203.26.193/Semiescolarizado.html>
- Universidad Autónoma de Baja California (2003). *Modalidad Educativa Semiescolarizada*. <http://www.uabc.mx/csege/semiescolarizada.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2006). *Modelo educativo*. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC.pdf>

- Universidad Autónoma de Baja California. (2010). *Plan de Desarrollo 2010-2013. Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales*. Recuperado de http://fcays.ens.uabc.mx/pd2010_2013.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2011a). *Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, Población Estudiantil*. Recuperado de: http://csege.uabc.mx/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=74&task=viewcategory&catid=9
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011b). *Lineamientos Generales para la aplicación de la modalidad semiescolarizada*. Facultad de Ciencias Humanas Campus Mexicali y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Campus Ensenada. Documento Inédito. Baja California: México.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011c). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/pdi2011.pdf>
- UNESCO. (1995). *Un sentido de pertenencia. Directrices sobre los valores humanistas e internacionales en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000986/098671so.pdf>
- UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Andros Impresores. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- UNESCO. (2008). *Estándares en competencias en TIC para docentes*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Valles, S. M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis: Madrid

ANEXOS

Anexo 1 “Guía de entrevista inicial a maestro”

Entrevista inicial

Objetivo general del trabajo: Registrar desde el inicio las experiencias de los docentes que imparten cursos en la modalidad semiescolarizada. En este momento, el objetivo de esta entrevista es conocer sus opiniones sobre la modalidad semiescolarizada en la universidad, así como su situación personal con relación a la producción y gestión de su curso dentro de la institución. Las respuestas son confidenciales y se van a utilizar para fines de investigación; la entrevista transcrita se le hará llegar para su verificación. Muchas gracias por su participación!

Experiencia Previa

- ¿Cuál es su experiencia docente?
- ¿Cuál ha sido su experiencia previa con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación?

Visión General de la modalidad

1. ¿Cómo concibe la educación impartida bajo la modalidad semipresencial?
2. ¿Qué ventajas y desventajas percibe de la enseñanza bajo la modalidad semipresencial?

Organización de la modalidad

- ¿Cómo organiza su asignatura para impartirla en la modalidad Semipresencial?
- Para preparar su trabajo ¿Qué es lo que toma en cuenta para prepara su trabajo para la clase presencial? Y ¿para el trabajo en línea?, ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza habitualmente como apoyo a sus clases?

Uso de las TIC

- En su opinión, ¿Qué piensa usted sobre el uso de las tecnologías en la modalidad semiescolarizada?
- ¿Qué ventajas y desventajas identifica en el uso de las tecnologías en la modalidad semiescolarizado?

Apoyo institucional

1. Antes de impartir alguna asignatura dentro de la modalidad Semiescolarizada ¿recibe algún tipo de capacitación previa?
2. ¿Conoce usted, políticas, estímulos y/o cursos para promover la integración de entornos virtuales en esta modalidad? ¿cuáles?

Clima organizacional

1. En su opinión sobre el ambiente escolar, ¿Cómo ve la relación entre estudiantes y maestros? Y ¿entre maestros y autoridades?
 2. Sobre el trabajo colegiado en la carrera, ¿Cuáles son las actividades académicas alrededor de la licenciatura? ¿participa en comités, revisiones curriculares, seguimientos, valoración de avances, etc?
- De nuevo, le agradezco su participación.

Anexo 2 “Guía de entrevista final de Maestros”

Entrevista Maestro Final

Objetivo general del trabajo: Registrar las experiencias de los docentes que imparten cursos en la modalidad semiescolarizada. En este momento, el objetivo de esta entrevista es conocer sus opiniones sobre la producción, desarrollo y resultados del curso, así como sus opiniones sobre las cartas descriptivas y el uso de las TIC, teniendo en cuenta la experiencia vivida a lo largo del semestre. Las respuestas son confidenciales y se van a utilizar para fines de investigación; la entrevista transcrita se le hará llegar para su verificación. Muchas gracias por su participación!

Producción del curso

1. ¿Con que apoyos contó para diseñar y producir el curso a lo largo del semestre?
2. ¿Cuáles fueron los principales retos encontrados a la hora de estructurar y producir el curso?
3. Tiene tiempo asignado para el trabajo que implica impartir un curso en esta modalidad; ¿Qué tanto tiempo le dedica a las actividades que se realizan con el apoyo de la plataforma?; ¿tanto en su diseño y elaboración, como en su puesta en práctica?

Desarrollo del curso

1. ¿La asignatura, se desarrolló como lo tenía previsto a lo largo de las 16 sesiones? ¿para las sesiones presenciales? Y ¿para las sesiones en línea?
2. ¿Cuáles fueron los retos a los que se enfrentó en el desarrollo del curso?

Resultados del curso

1. ¿Obtuvo los resultados esperados? ¿El curso se desarrolló de acuerdo a lo programado?
2. Con base en los resultados obtenidos; después de esta experiencia: ¿Qué cosas cambiaría para mejorar este curso?

Académico (relaciona a la carta descriptiva)

1. ¿Qué me puede platicar sobre la carta descriptiva del curso? ; ¿La función de guía de la carta descriptiva es adecuada para trabajar en la modalidad semiescolarizada?
2. ¿Cómo estuvo integrando durante el semestre el trabajo presencial y en línea?

Uso de las TIC

1. A lo largo del semestre, ¿Qué función cumplieron las TIC en el desarrollo del curso?
2. En su opinión, ¿Cuál cree que son las aportaciones que ofrece el uso de las TIC como apoyo a los docentes en la modalidad semiescolarizada?

Anexo 3 “Guía de entrevista a la coordinación”

Entrevista Coordinación

Concepción de la modalidad

- ¿Cuál es su concepción de la modalidad semiescolarizada?
- ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la modalidad semiescolarizada para la formación profesional?
- ¿Cuáles considera usted que son los papeles de los maestros y estudiantes dentro de esta modalidad?
- ¿Cuáles considera que son las ventajas y desventajas de ofrecer esta modalidad en la FCAyS?

Organización de la modalidad

- ¿Cuáles son sus funciones como coordinadora?
- ¿Se encuentran los planes y programas de la licenciatura adaptados a la modalidad semiescolarizada? ¿Cómo se llevó a cabo esta adaptación?
- En su opinión ¿Cómo aprecia el cambio de un plan Presencial a uno Semipresencial?
- ¿Se realiza una revisión continua de los planes y programas de esta modalidad? En caso afirmativo ¿Cómo se lleva a cabo esta revisión?

Apoyo institucional

- Desde un punto de vista general, ¿Con qué apoyos institucionales cuenta para desarrollar sus funciones como coordinadora? ¿a lo largo de este semestre recibió algún tipo de apoyo que le ayude con su cargo?
- ¿Qué tipo de capacitación se ofrece a docentes y estudiantes sobre la modalidad semiescolarizada? ¿con qué regularidad?
- ¿Con qué apoyos específicos cuenta la institución (equipo, software, materiales educativos, etc.) para la enseñanza y para el aprendizaje en esta modalidad educativa?, ¿a lo largo del semestre, se otorgo algún apoyo en este aspecto?

Clima organizacional

- ¿Cómo describiría la relación entre los estudiantes y la coordinación de la carrera en la modalidad semiescolarizada?
- ¿Cómo describiría la relación entre los maestros y la coordinación de la carrera en la modalidad semiescolarizada?
- ¿Cuál es su opinión acerca de la relación entre los estudiantes y su institución educativa?, ¿Cómo se fomenta un sentido de pertenencia hacia la institución?
- En su opinión ¿Cómo describiría la relación entre los estudiantes y los maestros dentro de esta modalidad?, ¿a lo largo de este semestre, como observo la relación entre estudiantes y maestros? Y ¿entre estudiantes y la institución?
- ¿Qué tipo de actividades o eventos se desarrollaron a lo largo del semestre para fomentar el sentido de pertenencia de los estudiantes de la modalidad semiescolarizada? (se pasa igual)

Uso de las TIC en la carrera

- ¿Cuál es su opinión sobre el uso de las TIC en la universidad?
- ¿Cuál es su opinión sobre el uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada?
- En su opinión ¿qué piensan maestros y estudiantes sobre el uso de las TIC en la modalidad semiescolarizada?
- ¿Cómo se fomenta el uso de herramientas tecnológicas en los cursos?
- ¿Qué ventajas y desventajas ha observado en el uso de herramientas tecnológicas en la modalidad semiescolarizada?
- En su opinión ¿cómo se fomentó a lo largo del semestre el uso de herramientas tecnológicas como apoyo a las asignaturas impartidas en esta modalidad?
- Para finalizar, hasta este momento, ¿Cuál considera que ha sido el avance en el uso de las tecnologías en la carrera de Ciencias de la Educación impartida bajo la modalidad semiescolarizada?

Anexo 4 “Guía de grupo de discusión”

GRUPO DE DISCUSION

Curso de inducción (aspectos administrativos)

Al ingresar a la carrera, ¿Cómo fue el curso de inducción?

En caso de no llevar: ¿Cómo se enteraron de lo que hay que hacer para su reinscripción, prácticas profesionales, servicios sociales, etc.?

Modalidad Semipresencial

¿Qué tanto saben de la modalidad semiescolarizada?

Uso de tecnologías

¿Qué tanto utilizas las tecnologías para la escuela, tareas, exposiciones, investigaciones, presentaciones, etc? y ¿Para cosas personales, diversión, esparcimiento, etc.?

Aspectos académicos

¿Cómo integran los temas, actividades, tareas, etc, que trabajan en línea, con o que ven en la clase presencial?.

El estudiante y la institución

¿Cuál es tu participación en las actividades que promueve la Universidad para los estudiantes, competencias, eventos sociales, congresos, concursos, etc?

Anexo 5 “Perfil de Ingreso y Egreso”

Licenciado en Ciencias de la Educación

El Licenciado en Ciencias de la Educación es el profesional que integra en su formación, el estudio, reflexión y acción sobre la realidad educativa, así como dar sustento al quehacer educativo en su universalidad y presencia en las sociedades humanas, con el propósito de contribuir al desarrollo e impulso de estrategias para la solución de problemas integrando la identificación de áreas de oportunidad en los distintos ámbitos educativos a través de la promoción del trabajo interdisciplinario y el aprovechamiento críticos de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos propios del campo.

Perfil de Ingreso

Capacidad de organización, iniciativa, retención, interés en el desarrollo humanístico de las personas; en la solución de problemas educativos; manejo adecuado del lenguaje oral y escrito; y conocimientos básicos en el área de Ciencias Sociales.

Adicionalmente los aspirantes deberán satisfacer los requisitos de ingreso a la UABC, señalados por la Dirección General de Servicios Escolares y en función de sus méritos.

Requisitos de Ingreso

Los establecidos por la Dirección de Servicios Escolares de la UABC.

Perfil de Egreso

El egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es competente para:

- Diseñar, instrumentar y evaluar planes y programas de estudio convencionales y no convencionales tendientes a elevar la calidad.
- Diseñar estrategias educativas basadas en modelos alternativos de formación requeridos para apoyar procesos de enseñanza aprendizaje presenciales y no presenciales.
- Generar proyectos de intervención didáctica significativos para la formación, capacitación, y/o actualización de docentes en servicio para los diferentes niveles educativos.
- Planear, organizar, controlar y evaluar procesos de gestión en instituciones educativas, orientados por los modelos administrativos en desarrollo.
- Desarrollar propuestas de mejora continua en instituciones y/o sistemas educativos que permitan la eficientización de los recursos disponibles.
- Diseñar y desarrollar investigaciones significativas relacionadas con el ámbito educativo a fin de aportar nuevas visiones y/o soluciones al mismo.
- Ejercer la docencia con un alto sentido ético, científico y humanista.
- Colaborar sinérgicamente en equipos de trabajo interdisciplinarios a fin de mejorar los climas de trabajo en instituciones educativas.
- Adaptarse activamente a las diversas situaciones contextuales que se presenten en su ámbito.

Anexo 6 “Modelo Educativo”

MODELO EDUCATIVO

La UABC impulsa la implementación de un enfoque de educación flexible, centrado en el aprendizaje del alumno y fundamentado en la evaluación colegiada; con un currículo que incluya toda la generación de conocimiento que se logra con la investigación, como el servicio social, en tanto elemento de pertinencia y retribución a la sociedad, y dónde el estudiante asuma un papel protagónico en su propia educación.

El modelo educativo de la universidad busca también la formación integral del estudiante, así como propiciar el ejercicio de su responsabilidad social, cuidando que la innovación académica, cada vez más necesaria, genere un aprendizaje relevante y pertinente, donde el papel del profesor como facilitador adquiere especial importancia.

En particular, se pretende generar un ambiente de aprendizaje y sensibilidad entre los estudiantes respecto de sus compromisos sociales y la superación de los límites que imponen los recursos disponibles, que incentive su creatividad y apoye sus propuestas, que motive su participación y proporcione oportunidades de apreciar y aprovechar sus talentos, trabajando en conjunto con sus compañeros y en vinculación con el contexto externo que lo rodea.

Componentes básicos del Modelo Educativo de la UABC

La educación es una estrategia para lograr la formación y actualización permanente de los individuos, enfocándose hacia la vinculación de los procesos de aprendizaje con las habilidades requeridas en la práctica profesional y en el trabajo, y enfatiza la actuación o el desempeño del sujeto en un contexto particular y con diversos niveles de complejidad (ver figura).

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA		
FLEXIBILIDAD	Aprendizaje centrado en el alumno	INNOVACIÓN
	Currículo, Habilidades, Valores Servicio	
ACADEMIA	Vinculación	GLOBALIZACIÓN

Propósitos del Modelo Educativo

- Ubicar al alumno como centro de atención del esfuerzo institucional.
- Alcanzar una formación integral del alumno.
- Habilitar al docente para que tenga un perfil integral, que lo haga un verdadero participante en la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión.
- Habilitar al docente como facilitador y promotor del proceso de aprendizaje.
- Que el estudiante participe activa y responsablemente en su propio proceso formativo.
- Sustentar el trabajo académico en principios de responsabilidad, honestidad, respeto, y valoración del esfuerzo.
- Mantener actualizados y pertinentes los contenidos de planes y programas de estudios.
- Favorecer el intercambio estudiantil.
- Fomentar un ambiente institucional dónde los valores sean parte fundamental del trabajo docente y la formación del estudiante.
- Cerrar brechas entre la universidad y la sociedad.

Organización del PROCESO EDUCATIVO



Anexo 7 “Modalidad Semiescolarizada”

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MODALIDAD EDUCATIVA SEMIESCOLARIZADA
Para las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología.
Modelo curricular flexible orientado al desarrollo de Competencias

La modalidad semiescolarizada es una alternativa de aprendizaje que posibilita un estudio personal y promueve situaciones dialógicas entre estudiantes y un profesor – asesor. Su metodología y práctica de aprendizaje se apoya en los paradigmas pedagógicos antiautoritarios y en los principios de autodidactismo solidario, el diálogo pedagógico y la construcción social del conocimiento. Se abandona la “clase magistral” para dar espacio al trabajo colectivo.

Los materiales y contenidos de las unidades de aprendizaje son elementos que se problematizan, potenciando la formación del espíritu crítico y la autonomía intelectual de los sujetos participantes. La filosofía de esta modalidad se circunscribe en los marcos de la educación abierta y de la educación para toda la vida; la modalidad se organiza en una serie de situaciones de aprendizaje interactuantes: estudio personal y diálogo colectivo (que se realiza una vez a la semana, bajo la coordinación de un profesor – asesor, su propósito es la socialización del estudio personal, la discusión y la formulación de planteamientos de problemas). La modalidad combina a la vez, modalidades de aprendizaje tales como los “estudios independientes”, “seminarios – talleres” (vía cursos intensivos de índole intersemestral), “estudio no presencial”, “teleclases” o “videoconferencias interactivas”, e incluso el uso de los “multimedia”, los días de sesiones presenciales son los viernes y sábados.

En la modalidad Semiescolarizada existen 2 tipos de asesorías:

ASESORIAS	INDIVIDUAL Optativa <input type="checkbox"/> Para aclarar dudas <input type="checkbox"/> Recibir orientación sobre otras Fuentes bibliográficas, documentales, de campo etc. <input type="checkbox"/> Ampliar el aprendizaje	GRUPAL Obligatoria <input type="checkbox"/> Discusión de contenidos temáticos <input type="checkbox"/> Interpretar lecturas, autores, Premisas teóricas, etc. <input type="checkbox"/> Socializar los saberes entre los miembros del grupo
MEDIOS	Dialogo Maestro-Alumno	Diferentes

Su característica fundamental radica en la flexibilidad tanto en espacio como en tiempo, responde a la necesidad de diversificar las alternativas de atención para aquellas poblaciones que por diversos motivos estructurales de la vida social no puede asistir cotidianamente a las aulas universitarias.

Anexo 8 “Lineamientos Generales para la Operación de la Modalidad Semiescolarizada”

UABC Fac. Ciencias Humanas, Campus Mexicali y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Campus Ensenada, B.C.
-,Septiembre 28 de 2011

CONTENIDO

1. De su conceptualización y justificación
2. De sus alumnos
3. De sus docentes
4. De su metodología de enseñanza-aprendizaje
5. De sus asesorías
6. De su material didáctico
7. De su evaluación y acreditación

Este documento toma como base, el anteriormente elaborado en octubre de 1998 por el Mtro. Santiago Cázares Avena de la Facultad de Ciencias Humanas, denominado “**LOS ACTORES Y LOS MEDIOS**” (**Líneas Generales de la Normatividad del Sistema de Operación de las Modalidades No Escolarizadas de la Licenciatura en Sociología**). La redacción de ha actualizado en cuanto a la conceptualización actual de los currícula y la normatividad institucional vigente pero se respeta en esencia el documento original.

1. De su conceptualización y justificación.

La generación de modalidades educativas permite no sólo dar respuesta a las demandas sociales del país en un contexto cada vez más globalizado, sino también fortalecer la educación superior. “Tiene un afecto multiplicador y enriquecedor en la educación presencial, ya que favorece y fortalece el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, las habilidades para la comunicación, la creatividad y la capacidad de innovar. Esto constituye una parte esencial de la estrategia para el fortalecimiento de la educación superior de la nación” (*Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia*, 2001:12). Al mismo tiempo responde al los señalamientos de la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI* de la UNESCO de “reforzar el desarrollo académico, ampliar el acceso, lograr una difusión universal y extender el saber, y facilitar la educación durante toda la vida” (1998:11).

El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se basa en cuatro principios: la formación a lo largo de la vida, la educación centrada en el aprendizaje del estudiante, un currículo apoyado en la generación del conocimiento y servicio social, y la formación integral del estudiante; todo ello a través de la flexibilidad en el proceso educativo, un diseño curricular basado en competencias, la vinculación y compromiso social y la colegialidad académica (*Modelo educativo de la UABC, 2006*).

El *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015* señala como objetivo el ampliar el acceso a las oportunidades de una educación superior de calidad, flexible y diversificada respecto a la oferta de los programas educativos, que a su vez contribuya a la construcción de una sociedad más equitativa en términos socioeconómicos y de género, y basada en el crecimiento sustentable.

Las políticas de flexibilización de la UABC posibilitan promover modalidades de formación profesional flexibles y menos escolarizadas para así responder a la demanda creciente de educación superior en la entidad, y a su vez atender a un sector de la población, el cual por sus condiciones de vida diferente requiere de espacios de aprendizaje más flexibles.

La modalidad semiescolarizada como alternativa educativa permite una mayor vinculación a la vida real de las personas y la sociedad. Para el estudiante de la modalidad semiescolarizada, la flexibilidad contemplada en el modelo educativo de la UABC se refleja además en que puede avanzar en su formación educativa por rutas diferentes del conocimiento y experiencias de aprendizaje diversas, más de acuerdo a intereses propios, a sus condiciones de vida y al tiempo disponible para el estudio.

La modalidad semiescolarizada se sujeta a la normatividad institucional, teniendo el mismo calendario escolar y utilizando el mismo plan de estudios que la modalidad escolarizada. La principal diferencia radica en un número menor de horas presenciales que la modalidad escolarizada. De esta manera, las unidades de aprendizaje se desarrollan en combinación con el autoaprendizaje e interaprendizaje, que propicia el trabajo independiente y promueve tanto las potencialidades individuales como grupales para el aprendizaje autónomo.

El docente-asesor en su rol de facilitador guía al alumno en su proceso formativo fomentando a la vez una práctica reflexiva. Un aspecto importante de la asesoría y apoyo a estudiantes de manera individual y grupal es que es más personalizada y busca ser disparadora de acciones hacia la búsqueda, la interacción y la vinculación de la teoría con la práctica.

2. De sus Alumnos.

La población incorporada en esta modalidad, tiene los mismos derechos y obligaciones previstos en la normatividad universitaria definida para el alumnado.

Los rasgos pedagógicos que caracterizan la modalidad, condicionan que el éxito que el alumno alcance dependa en gran medida del esfuerzo personal que desarrolle, de las actividades que efectúe durante las sesiones grupales e individuales de asesoría y del manejo que realice de los procesos de aprendizaje.

Se espera que el alumno posea y desarrolle las siguientes características:

- Responsabilidad y voluntad para aprender;
- Hábitos de autodidactismo; y
- Habilidades para vincular el conocimiento teórico con la práctica.

Para una consecución exitosa del aprendizaje, los alumnos, cumplirán básicamente las siguientes normas:

- Cumplir con la asistencia a las sesiones grupales de cada una de las unidades de aprendizaje conforme al Estatuto Escolar vigente.
- Realizar las actividades definidas en cada unidad de aprendizaje, ya que constituyen el soporte teórico-práctico del plan curricular.
- Atender los horarios de asesoría individual o colectiva de común acuerdo entre profesores y estudiantes la cual podrá realizarse de manera presencial o a distancia.
- Atender los calendarios de exámenes y entrega de trabajos escritos que el profesor indique.

3. De sus Docentes.

El docente que imparte clases en esta modalidad posee una formación universitaria que responde a las exigencias de dominio de la unidad de aprendizaje asignada. Su tarea se ubica en el marco de acción de la tutoría o asesoría académica. El maestro es un "docente-asesor" que contribuye a la formación profesional del estudiante.

Su intervención se caracteriza por:

- Coordinar el proceso educativo;
- Guiar y asesorar al estudiante en la apropiación de los contenidos temáticos;
- Orientar y guiar al estudiante hacia alternativas diversas en la interpretación del conocimiento;
- Propiciar la discusión y el diálogo académico, crítico y reflexivo;
- Identificar, cuando el caso lo requiera, las circunstancias personales que afecten el proceso de aprendizaje del alumno con el propósito de canalizarlo a las instancias pertinentes;
- Intervenir en la elaboración y actualización del material didáctico de estudio ;
- Proponer bibliografía básica y complementaria;
- Asesorar en el uso de los materiales didácticos;
- Coordinar las actividades de aprendizaje y de evaluación;
- Proponer criterios, instrumentos y estrategias de evaluación (coevaluación, autoevaluación, etc.) del aprendizaje; y
- Evaluar y calificar el rendimiento académico en relación con las evidencias de desempeño que presente el alumno.

4. De su Metodología de Enseñanza-Aprendizaje.

En la modalidad semiescolarizada tanto la enseñanza como el aprendizaje se entienden como un proceso basado en el autodidactismo, donde la asimilación y construcción de los conocimientos se efectúa a través de la motivación por el estudio por parte del alumno y del tiempo que le dedica al estudio independiente.

Las situaciones de aprendizaje, se basan en la concepción de que el conocimiento no se transmite, sino que se construye socialmente y desde la apropiación del mismo se realiza en forma individual. Posibilitando en el estudiante la constitución de un sujeto independiente en el proceso de aprender, así como propiciar la expresión de su creatividad y su actitud propositiva en la reconstrucción y re-significación del saber. Así, las situaciones de aprendizaje se soportan combinando el estudio individual y el trabajo grupal, utilizando una serie de materiales didácticos y asesorías que permitan al alumno avanzar a un ritmo ajustado a sus capacidades, ocupaciones e intereses, empleándose la práctica del "sistema tutorial"; entendida como un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Este sistema se caracteriza de la siguiente manera:

- Cambia el rol usual de corte escolarizado entre maestro y alumno, posibilitando una interacción del aspecto sociopersonal del proceso educativo;
- El método de exposición o "cátedra" es el menos recurrente o frecuente; las sesiones (individuales o grupales) se usan como medios de retroalimentación y de socialización de contenidos temáticos más que como fuentes "exclusivas" de información o transmisión de conocimientos;
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje más recurrentes son, entre otras: trabajo en equipo, control de lectura, líneas del tiempo, estudios de caso, mapas conceptuales, debates, mesas de discusión;
- La retroalimentación y socialización temática es también un medio de evaluación permanente del alumno y mantiene al estudiante activo, en un proceso de redescubrimiento y revaloración de los conocimientos adquiridos, promoviendo de esta forma la crítica y el análisis, más que la recepción;
- El maestro estará capacitado para impartir la unidad de aprendizaje en línea, utilizando la plataforma Blackboard como una alternativa de enseñanza-aprendizaje, cuando así lo considere conveniente o las circunstancias lo requieran.

5. De las Asesorías.

Las asesorías tienen como principal propósito fomentar una participación conjunta entre el docente-asesor y el alumno para la construcción de conocimientos. La asesoría docente implica una atención al alumno más personalizada para el cumplimiento de las metas propuestas.

Se ofrecen dos clases de asesoría: individual y grupal (presencial), que tienen un carácter de asistencia optativa y obligatoria, respectivamente.

- Las asesorías individuales son aquellas en donde se aclaran dudas que provoque el estudio personal, y en donde se amplían los temas de especial interés (tanto en la perspectiva del alumno como de los propósitos de la carrera y de los objetivos particulares de la asignatura).
- Las asesorías grupales, favorecen una interacción en los miembros del grupo y el docente-asesor; son sesiones de trabajo académico que tienen como fin crear un ambiente de diálogo, discusión, análisis, síntesis y crítica de los contenidos de las lecturas básicas que corresponden a las unidades temáticas estudiadas individualmente, posibilitando evaluar la participación y comprensión del alumno, por lo que son de carácter obligatorio.

A las sesiones grupales de trabajo, se acude un día por semana por unidad de aprendizaje, generalmente los viernes por la tarde y los sábados. Las sesiones grupales sirven como el espacio presencial para discutir contenidos, conocer avances del grupo, discutir trabajos y acordar las asesorías y actividades para la siguiente sesión.

En dichas sesiones los estudiantes se reúnen con el docente-asesor después de haber estudiado los temas programados, para:

- Socializar los conocimientos obtenidos en las lecturas;
- Analizar e interpretar contenidos;
- Discutir e intercambiar puntos de vista o perspectivas;
- Recibir orientación; y
- Organizar y acordar el trabajo que se realizará entre una sesión y otra.

6. De su Material Didáctico.

Es responsabilidad compartida entre las unidades académicas que ofertan la Modalidad Semiescolarizada, la elaboración de material didáctico para cada unidad de aprendizaje; de manera impresa, audiovisual y/o digital como recurso destinado a los estudiantes para guiar, orientar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El paquete didáctico responde a una serie de exigencias de naturaleza teórico-pedagógico que por su estructura y forma didáctica requieren las modalidades no convencionales.

El material didáctico se compone de:

- Programa de la unidad de aprendizaje (en formato propuesto por la Coordinación de Formación Profesional y Vinculación Universitaria)
- Guía de estudios para el estudiante
- Textos de lecturas básicas y complementarias
- Antologías de lecturas
- Contenidos educativos obtenidos a través de las tecnologías de información y comunicación (TICs)

En general, la estructura del material didáctico se caracteriza de la siguiente manera:

- Define las competencias que el alumno debe adquirir o desarrollar al término de cada unidad temática del programa de la unidad de aprendizaje;
- Proporciona información básica para el logro de las competencias curriculares;
- Plantea ejercicios para reafirmar el aprendizaje;
- Presenta una serie de preguntas o afirmaciones que atiende los puntos más importantes del contenido;
- Ofrece guías de autoevaluación que permitan constatar las evidencias de desempeño para el logro de las competencias establecidas;
- Indica la bibliografía básica y complementaria;
- Posee elementos didácticos y las indicaciones necesarias para realizar un estudio independiente;
- Contiene un compendio de lecturas básicas que son de uso obligatorio.

El "Programa de la Unidad de Aprendizaje" es un documento impreso y/o digital que proporciona información general del curso y contiene los siguientes elementos:

- Los datos de identificación de la unidad de aprendizaje y la etapa formativa a la que pertenece;
- El propósito y las competencias generales y específicas;
- Una descripción de las unidades temáticas; señalando sus competencias y evidencias de desempeño;
- La estrategia didáctica o experiencias de aprendizaje;
- La metodología o perspectiva lógica de abordaje para el estudio;
- Criterios de evaluación y acreditación; y
- Un listado de bibliografía básica y complementaria.

7. De su evaluación y acreditación.

La evaluación y sus criterios se ajustan a lo dispuesto en la materia en la normatividad universitaria.

La evaluación se realiza de manera permanente tomando en cuenta "...el grado de aprendizaje de los alumnos, por la apreciación de los conocimientos y aptitudes adquiridos en el curso, su participación durante el desarrollo del mismo, y el desempeño de los ejercicios, prácticas, trabajos y los exámenes parciales realizados..." (Artículo 68 del Estatuto Escolar).

En esta modalidad, el estudiante es generalmente evaluado por productos que demuestran la aplicación del conocimiento adquirido (por ejemplo, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ensayos y actividades prácticas). Generalmente, si el estudiante tiene equivocaciones, su docente-asesor se los señala y le da la oportunidad de corregir y presentar nuevamente su trabajo.

Se utilizan también como estrategias de evaluación las autoevaluaciones y las heteroevaluaciones, además de la convencional evaluación del docente. La evaluación está más enfocada a la demostración de la aplicación del conocimiento y habilidades adquiridas y a la solución de problemas concretos que el alumno encontrará luego en su desempeño profesional.

Anexo 9 “Observaciones Generales”

OBSERVACIÓN GENERAL				#	1
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Total de horas de registro	Lugar	
Inicial	12 de Agosto del 2011	De 7:40 a 3:40pm	8horas	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado	
Registro				Comentarios	
<p>Inicia a las 7:40 am</p> <p>Se inicio con la búsqueda de los grupos en la información proporcionada por la administración de la FCAyS, identificados los grupos de 1ro, 2do, 3er, 4to, 5to, 6to y 7mo semestre.</p> <p>Instalaciones</p> <p>Baños</p> <p>La institución cuenta con un total de cuatro baños ubicados:</p> <p>Entre la facultad de deportes y el edificio D</p> <p>Dentro del DIA.</p> <p>Entre el edificio C y B</p> <p>Entre el edificio A y la Cafetería</p> <p>Dos de estos baños se encontraban cerrados a los estudiantes, con excepción del más concurrido ubicado entre el edificio A y la cafetería, y entre la facultad de deportes y el edificio D.</p> <p>En general se encontraban limpios, contaban con papel, botes y jabón, esto en las primeras horas de la mañana. Posteriormente ya para finalizar la observación se realizo otro recorrido donde se evidenciaba su uso constante.</p> <p>Lugares de esparcimiento</p> <p>Cuenta con 5 áreas grandes de descanso, entre ellas una dedicada a personas con el habito de fumar para los estudiantes que ingresan a los sistemas semiescolarizados de las carreras de ciencias de la educación, administración, sociología y derecho, además de los estudiantes que ingresan a la facultad de idiomas, deportes y salud, sin descartar a los estudiantes que asisten a capacitaciones de las diferentes ofertas educativas que promociona la UABC como lo son diplomados y maestrías en sus diferentes áreas de profesión.</p> <p>Los espacios son de fácil acceso y se encuentran al aire libre</p> <p>Entre el edificio C y B (área para fumadores)</p> <p>Entre el edificio A y la cafetería (en malas condiciones por el uso y clima, es el más concurrido debido a que se encuentra entre el los tres edificios con mas estudiantes)</p> <p>Entre la facultad de idiomas y la cafetería.</p> <p>Frente al DIA</p> <p>Cafetería</p> <p>El espacio dedicado a la cafetería cuenta con tres negocios diferentes distribuidos en forma de “L”; cuenta con espacios amplios, techados, y de fácil acceso debido a que no es un espacio cerrado; cuanta con sillas y mesas (20 mesas y 80 sillas de plástico y de metal) que abarcan los tres establecimientos, cuenta con 6 botes de basura, se encuentra constantemente limpias por parte del personal, desde muy temprano ofrecen el servicio, y se termina alrededor de las 2:30 y 3:00 pm, siendo el horario de las carreras semiescolarizadas de 8am a 4pm.</p> <p>Estacionamiento</p>				<p>Cada uno de los semestres contaba con sus respetivos salones en tres diferentes edificios ubicados a espaldas de las oficinas administrativas de la FCAyS.</p> <p>Por la cantidad de estudiantes que se apreciaron en esta primera observación, se considera que de haber estado todos los sanitarios abiertos, cumple satisfactoriamente la cantidad de estudiantes.</p>	

<p>Cuenta con estacionamiento amplio, uno especial para maestros y personal administrativo, uno extenso dedicado para la facultad de deportes, idiomas, salud y artes, además del gimnasio, y uno ubicado a espaldas de FCAYS, estos adecuadamente pavimentados algunos con indicaciones claras y específicas, finalmente cuenta con dos estacionamientos con características especiales: una extensión de terreno que es utilizado como estacionamiento pero carece de indicación alguna, y finalmente se comparte el estacionamiento que corresponde a la ciudad deportiva, por lo que la mayoría se le ocupado por estudiantes de la FCAYS.</p> <p>Biblioteca Se encuentra ubicada en todo el segundo piso del DIA, y sus días de atención se extiende hacia los sábados en un horario de 8 a 4 pm en ese día, el acervo bibliográfico para todas las etapas es mínimo pero en crecimiento; la biblioteca cuenta con un espacio para revisar el catálogo de libros, así como ubicaciones para periódicos, revistas, videos y enciclopedias.</p> <p>Cuenta con una infraestructura integrada por 3 cubículos, mesas de trabajo, espacios individuales de estudio (todos con tomas de luz accesibles) y una salita a espaldas de la recepción. Durante la observación se encontraron estas instalaciones limpias.</p> <p>Ambiente social (Interacción) Se observó que la interacción entre estudiantes en general es cordial y de camaradería, los semestres con más tiempo en la carrera suelen interactuar en grupos pequeños de 4 a 6 personas y raras veces están solos entre clases; contrario a esto, los grupos de primer y segundo semestre, suelen ser más independientes y en su mayor parte pasan las horas de descanso entre clases solos o en grupos de 2 a 3 personas. Finalmente se observó una relación maestro- estudiante, lleno de confianza sobre todo en los semestres más avanzados, al igual que disposición por parte del profesor.</p> <p>Finalmente: los grupos empezaron a salir de su actividad diaria alrededor de las 3:30 pm, ya que las clases duraban alrededor de una hora y media, y una hora cincuenta minutos. Al concluir la observación, Cafetería y Biblioteca ya se encontraban cerradas y solo quedaban los estudiantes de las últimas horas. Termina: 3:40</p>				<p>Se observó que la biblioteca necesita llevar a cabo acciones de mantenimiento, sobre todo en el área de cubículos.</p>	
# 2					
OBSERVACIÓN GENERAL					
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Total de horas de registro		
Durante	7 de Octubre	De 5:30 a 9:40pm	4horas		
Registro			Comentarios		
<p>Inicia a las 5:30 pm Se inicio con la búsqueda de los salones, donde a diferencia de la primera sesión algunos de los grupos se encontraban cambiados, entre los que se encontraban: Grupo 721 aula A3, actualmente B10 Grupo 723 aula C1, actualmente A9 Grupo 724 aula C5, actualmente A11 Grupo 725 aula A6, actualmente B9 Grupo 726 aula A2, actualmente B7</p> <p>La llegada al salón por parte de los estudiantes y maestros en su mayoría fueron puntuales, sin embargo una vez iniciada la clase de las 6pm, se observaron estudiantes que ingresaban de 10 hasta 30 min tarde, como caso particular en el grupo de 6to, un grupo de estudiantes intentaron entrar a clases 1 hora después.</p> <p>Instalaciones</p>			<p>Este cambio se realizó a partir de la segunda semana de clases según informan los estudiantes.</p>		

<p>Baños Los cuatro baños para atender la FCAyS mostraban un estado evidente de uso sin mantenimiento alguno, los cuatro se encontraban abiertos.</p> <p>Lugares de esparcimiento Las áreas de descanso con mas concurrencia (entre edificio A y Cafetería; y el área de fumadores entre edificio) no mostraban alguna mejoría, a comparación de algunas que se encontraban rodeadas de áreas verdes, si evidenciaban mantenimiento alguno.</p> <p>Cafetería La cafetería se encuentra constantemente limpia por parte del personal, en las horas de observación se mostraba mucha actividad por parte de los estudiantes, dejando de dar servicio alrededor de las 9 y 9:30 de la noche limpiando y recogiendo por completo el lugar.</p> <p>Estacionamiento Se observo un cierto conflicto por los lugares de estacionamiento al compartirlo con las demás carreras que asisten de manera escolarizada por las tardes.</p> <p>Biblioteca Se encontró en su mayor parte ocupada, tanto en cubículos, mesas de estudio y secciones independientes; las instalaciones se encontraban limpias y ordenadas.</p> <p>Ambiente social (Interacción) Se observo que la interacción entre estudiantes en general de mayor confianza, al igual que entre maestros y estudiantes Finalmente: los grupos empezaron a salir de su actividad diaria alrededor de las 9:30 pm, algunos grupos al no contar con clases de 8 a 10pm, se retiraron temprano. Al concluir la observación, Cafetería y Biblioteca ya se encontraban cerrando y solo quedaban los estudiantes de las últimas horas. Termina: 9:30</p>				<p>Se observo una mejoría en el área de cubículo.</p> <p>Comentarios finales</p> <p>En cuanto a la sala de computo del DIA: al igual que en biblioteca, la sala de computo se encontraba mayormente ocupada, por lo que era difícil acceder a una maquina a partir de las 6 pm.</p> <p>Clases: el rango observado de entrada a las clases eran de 10 a 15 min.</p>	
OBSERVACIÓN GENERAL				#	2
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Total de horas de registro	Lugar	
Durante	8 de Octubre	De 7:30 a 3:30pm	8 horas	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado	
Registro				Comentarios	
<p>Inicia a las 7:30 pm Se inicio con la búsqueda de los salones, e identificando los grupos, mismos que se encontraban en los salones en los que inicialmente comenzaron sus clases los sábados. La llegada al salón por parte de los estudiantes y maestros en su mayoría fueron puntuales, los estudiantes en su mayor parte se encontraban antes de las 8 am y el resto llego a lo largo de los siguientes 20 minutos.</p> <p>Instalaciones Baños Se muestran sucios a primera hora de la mañana, sin embargo solo 2 contaban con papel sanitario, 3 de los 4 baños se encuentran abiertos; posteriormente en una segunda observación a lo largo del día, los baños continuaban sucios y ya se contaba con papel de baño, los 4 baños ya estaban funcionando.</p> <p>Lugares de esparcimiento Mostraban un mantenimiento evidente con excepción del lugar más recorrido ubicado entre el edificio A y la cafetería (muestra signos de mejoría, pero parece un proceso sin terminar).</p> <p>Cafetería La cafetería inicia sus labores antes de las 8 am mientras maestros y estudiantes inician su primera clase, al término de la misma, la cafetería ya tiene integrada en su mayor parte las mesas y sillas del lugar; se encuentra constantemente limpia por parte del personal, en las horas de observación se mostraba mucha actividad por parte de los estudiantes, termino su servicio alrededor de las 3:00 de la tarde, limpiando y recogiendo el mobiliario desde las 2:30pm.</p>				<p>Comentarios finales</p> <p>En cuanto a la sala de computo del DIA: inicia sus labores sabatinas a las 8am, por lo que ya estaba en funcionamiento con pocos estudiantes, se observo el equipo en buen estado y el lugar limpio; a lo largo del día, la sala de estuvo ocupando esporádicamente, nunca alcanzo su capacidad máxima.</p> <p>Clases: el rango observado de entrada a las clases eran de la hora de inicio hasta los primeros 10 min.</p> <p>NOTAS: Se observo que las oficinas administrativas se encuentran cerradas el día sábado, el único referente</p>	

<p>Estacionamiento Contaban con estacionamiento suficiente para la población estudiantil.</p> <p>Biblioteca Se encontraba en condiciones normales (limpia y ordenada); no se observaba mucha actividad por parte de los estudiantes, sin embargo en diferentes horarios las tres ubicaciones para las mesas de trabajo, cubículos y estudio independiente siempre había estudiantes.</p> <p>Ambiente social (Interacción) Más confianza entre maestro y estudiantes, al igual que entre estudiantes, no se observo la misma separación que se encontró en la observación inicial.</p> <p>Finalmente: los grupos empezaron a salir de sus clases entre las 2 y las 4pm, algunos cambiaban de salón como fue el caso de 1er semestre el cual ingreso a la sala de cómputo E del DIA, ya que es donde reciben su clase de Uso de tecnologías con el profesor Gabriel González.</p> <p>Termina: 3:30</p>				<p>administrativo hacia los docentes en la lista de firmas ubicada en la segunda planta del edificio administrativo</p> <p>Se observo que la oficina de préstamo de equipo de computo inicia sus labores el día sábado de 8 a 4pm, sin embargo el día de la observación se accedió a ella entre las 8:30 y 8:40 am, iniciando los estudiantes clases a las 8am.</p> <p>Generales: Se observa mantenimiento de infraestructura y áreas verdes.</p>	
OBSERVACIÓN GENERAL				#	3
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Total de horas de registro	Lugar	
Durante observación final	18 de Noviembre	De 5:30 a 10pm	4 horas con 30 minutos	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado	
Registro				Comentarios	
<p>Inicia a las 5:30 pm La llegada al salón por parte de los estudiantes y maestros en su mayoría fueron puntuales, sin embargo una vez iniciada la clase de las 6pm, se observaron estudiantes que ingresaban de 10 hasta después, algunos grupos contaban con actividades extras por lo que no se presentaron a clases. (5to semestre- EXPO el día sábado). Instalaciones</p> <p>Baños Los cuatro baños se encontraban abiertos, en buen estado, con las necesidades básicas cubiertas (papel, jabón, etc.). Lugares de esparcimiento Las áreas de descanso con más concurrencia no mostraban alguna mejoría, sin embargo se mostraba evidencia de mantenimiento en áreas verdes.</p> <p>Cafetería La cafetería se encuentra constantemente limpia por parte del personal, para las 10 de la noche, los establecimientos ya estaban completamente cerrados, y eran mínimas las personas que se encontraban en la escuela.</p> <p>Estacionamiento Al inicio de la observación el 80% del estacionamiento se encontraba ocupado, incluido el que se comparte con la Cuidad deportiva y el Tutelar de menores de la ciudad.</p> <p>Biblioteca Se encontró en su mayor parte ocupada, tanto en cubículos, mesas de estudio y secciones independientes; la biblioteca deja de ofrecer sus servicios a las 9:45pm</p> <p>Ambiente social (Interacción) La interacción en esta observación se mostro más fluida entre los maestros y estudiantes, sin embargo, al contar con un número reducido de estudiantes, pocos eran los grupos después de las 8pm que seguían en la escuela. Al concluir la observación, Cafetería y Biblioteca ya se encontraban cerrando y solo quedaban los estudiantes de las últimas horas. Termina: 10pm</p>				<p>Este cambio se realizo a partir de la segunda semana de clases según informan los estudiantes.</p> <p>Comentarios finales</p> <p>En cuanto a la sala de computo del DIA: al igual que en biblioteca, la sala de computo se encontraba mayormente ocupada, se contaba con frecuentes colas para el área de impresión, por lo que era difícil acceder a una maquina.</p>	

OBSERVACIÓN GENERAL				#	3
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Total de horas de registro	Lugar	
Durante observación final	19 de Noviembre	De 8am a 4pm	8 horas	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado	
Registro				Comentarios	
<p>Inicia a las 7:30 pm</p> <p>La llegada al salón por parte de los estudiantes y maestros en su mayoría fueron puntuales, los estudiantes se encontraban antes de las 8 am y el resto llego a lo largo de los siguientes 10 minutos.</p> <p>Instalaciones</p> <p>Baños</p> <p>Se muestran sucios a primera hora de la mañana, los 4 baños se encuentran abiertos pero carecían algunos de papel; posteriormente en una segunda observación a lo largo del día, los baños continuaban sucios y se presento un problema en los baños de los hombres, por lo que se busco a un conserje y de momento no se encontró hasta pasado unos 20 minutos aproximadamente, al finalizar la observación los baños contaban con todos los servicios.</p> <p>Lugares de esparcimiento</p> <p>Mostraban un mantenimiento evidente con excepción del lugar más recorrido ubicado entre el edificio A y la cafetería (muestra signos de mejoría, pero parece un proceso sin terminar).</p> <p>Cafetería</p> <p>La cafetería inicia sus actividades antes de las 8 am, por lo que maestros y estudiantes inician sus compras antes de entrar a su primera clase, al término de la misma, la cafetería ya tiene integrada en su mayor parte las mesas y sillas del lugar.</p> <p>A lo largo del día se encuentra constantemente limpia y comienza a recoger mesas y sillas alrededor de las 2 y 2:30 de la tarde, para las 4 de la tarde en la que se retiran los últimos grupos de estudiantes, la cafetería se encuentra ya cerrada.</p> <p>Estacionamiento</p> <p>Contaban con estacionamiento suficiente para la población estudiantil.</p> <p>Biblioteca</p> <p>Se encontraba en buenas condiciones, no se observaba mucha actividad; los estudiantes eran mínimos, los cubículos se encontraban vacíos y en las mesas de trabajo y estudios independientes se sumaban un total de 16 estudiantes.</p> <p>Se identifico que la biblioteca cuenta con una sección de los libros de nueva adquisición, (con respecto a libros de educación, solo se encontró una adquisición).</p> <p>Ambiente social (Interacción)</p> <p>Los estudiantes se mostraban más relajados, y mostraban una relación más informal con maestros y estudiantes; a lo largo de la observación se observaron grupos grandes de estudiantes que interactuaban constantemente con maestros.</p> <p>Finalmente: para las 4pm, eran mínimos los estudiantes y personal de la UABC que se encontraba en la escuela. Termina: 4pm</p>				<p>Comentarios finales</p> <p>En cuanto a la sala de computo del DIA: Trabajo dentro de su horario normal; en todo momento contaba con estudiantes para uso de las computadoras y para las impresiones.</p> <p>NOTAS: Se observo que las oficinas administrativas se encuentran cerradas el día sábado, el único referente administrativo hacia los docentes en la lista de firmas ubicada en la segunda planta del edificio administrativo</p> <p>En cuanto a la oficina de préstamo de equipo de computo, abrió dentro de su horario normal.</p> <p>Generales: Se observa mantenimiento de infraestructura y áreas verdes.</p>	

Anexo 10 “Observaciones Presenciales”

OBSERVACIÓN PRESENCIAL					#	1
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar	
Observación presencial	4 de noviembre del 2011	De 6 a 8 pm	1 hora 1/2	Gestión y administración de instituciones educativas	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado, Salón B9	
Registro					Comentarios	
<p>Inicia a las 6pm ----- 32 estudiantes</p> <p>La maestra inicialmente muestra una relación armónica y de confianza (informal) con el grupo de 5to semestre.</p> <p>Maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> La maestra inicia con los requerimientos oficiales al pasar la lista al grupo. Realizo la entrega de ensayos calificados a algunos estudiantes Da inicio a la clase, explicando la dinámica de trabajo (reunión de los equipos para trabajos finales), para lo cual, aclara dudas y ofrece una explicación breve de la finalidad de la actividad retomando conceptos y ejemplos de sesiones anteriores. Explica la tarea para la próxima semana. <p>Dedica entre 15 y 20 min para escuchar los avances del trabajo por cada uno de los equipos, posteriormente ofrece retroalimentación entre lo que encontraron y lo visto en clase, ofrece comentarios y ejemplos de formas alternativas de abordar el trabajo.... Además, ofrece explicación de cómo el tema del trabajo final tiene relación con otras materias que llevan en este semestre. Constantemente motiva a los estudiantes con sus trabajos y las experiencias de realizar el trabajo final.</p> <p>Pasada la primera hora de clases, la maestra retoma nuevamente la visita a cada uno de los grupos.... Al terminar inicia el cierre de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> Especifica la dinámica de trabajo para las siguientes dos semanas antes de concluir el semestre. Aclara criterios de evaluación para el trabajo final y portafolio. <p>Nota: se escucho la plática donde los estudiantes establecen que la comunicación con la maestra para aspectos tanto académicos como personales (faltas, retardos, etc) son vía correo.</p> <p>Estudiantes</p> <p>Los muchachos se mostraban tranquilos, después de la lista de asistencia acataron las instrucciones de la maestra y realizaban comentarios de la tarea y del trabajo final... con la maestra los muchachos exponían sus puntos de vista, dudas, o comentarios que creen adecuados para el trabajo final.</p> <p>En cuanto al salón de clases:</p> <p>Se mostraban señales de uso; contaba con los pizarrón, mesabancos suficientes, buena iluminación, tomas de luz, equipada con televisión, canon, pantalla para proyección.</p> <p>Uso de tecnologías</p> <p>Se limitaba al uso de computadoras portátiles por parte de los estudiantes dentro de la clase para trabajar en el proyecto final de la materia.</p> <p>Termina: 7:30</p>					<p>La comunicación con la maestra mostraba más una relación de compañerismos que maestro alumno.</p>	
OBSERVACIÓN PRESENCIAL					#	2
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar	
Observación presencial	5 de noviembre del 2011	De 12 a 2pm	2 hora	Diseño Instruccional en nuevas	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle	

				tecnologías	Dorado, salón B2
Registro					Comentarios
<p>Inicia a las 12pm -----37 estudiantes</p> <p>El maestro inicialmente muestra una relación armónica y de confianza (informal) con el grupo de 7mo semestre, sin embargo el grupo muestra una actitud más formal ante el maestro.</p> <p>Maestro:</p> <p>El maestro inicio con las indicaciones para la clase (entrega del trabajo final impreso).</p> <p>Posteriormente, cuando la mayoría de los estudiantes cumplieron con la entrega del trabajo final, el maestro intervino nuevamente:</p> <p>Estableció fechas de reuniones</p> <p>Aclaro dudas de la tarea por entregar, la cual será vía plataforma Moodle, (como y cuando mandar la información).</p> <p>Constantemente retroalimentaba y motivaba a los estudiantes ante la próxima presentación de sus trabajos.</p> <p>Finalmente el maestro dio el cierre de la clase, animando y felicitando a los equipos por sus trabajos y deseando lo mejor en las próximas presentaciones.</p> <p>Estudiantes</p> <p>Su comportamiento siempre fue de respeto hacia el maestro, manejaban mas una comunicación formal, a pesar de las insistencias pro parte del maestro por hacer más informal la comunicación entre ellos; los muchachos se concentraron en la entrega del trabajo final y en las actividades pendientes para presentar su trabajo final a lo largo de las próximas dos semanas.</p> <p>En cuanto al salón de clases</p> <p>Se mostraban señales de uso; contaba con pizarrón, mesabancos, buena iluminación, tomas de luz, televisión, canon, pantalla para proyección.</p> <p>Uso de tecnologías</p> <p>Se limitaba al uso de computadoras portátiles por los estudiantes, sin embargo era la minoría.</p> <p>Termina: 1:00pm.</p>					<p>La clase fue muy reducida, sin embargo al terminar los estudiantes no mostraron tener dudas acerca de su trabajo o de las especificaciones necesarias para seguir con el curso.</p>

OBSERVACIÓN PRESENCIAL						#	3
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar		
Observación presencial	5 de noviembre del 2011	De 2 a 4pm	2hora	Administración	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado, salón B4		
Registro						Comentarios	
<p>Inicia a las 12pm ----- 40 estudiantes</p> <p>La maestra muestra una relación formal hacia los estudiantes, la cual es reciproca; no se observa una relación informal entre maestro y alumno.</p> <p>Maestra:</p> <p>El maestro inicio con las indicaciones para la clase (la dinámica de mesa redonda para trabajar los temas vistos en clase).</p> <p>Recoge ensayos y especifica que no recogerá trabajos después.</p> <p>Realiza con consenso para saber quiénes trajeron la tarea.</p> <p>Se pone en marcha la sesión, acomodando los mesabancos y los estudiantes poco a poco se van integrando...</p>						<p>Por ser la ultima hora, la maestra acordó con los estudiantes tener una hora de clase, debido a que se tiene el acuerdo de que la otra hora es trabajada en línea.</p>	

<p>Posteriormente:</p> <p>A lo largo de la sesión, la maestra contextualiza, retoma conceptos y ejemplos de la teoría anteriormente vista y los aterriza con ejemplos de la vida cotidiana.</p> <p>Ofrece retroalimentación y motiva a los estudiantes a participar dentro de la dinámica.</p> <p>Aclaro dudas respecto a los temas.</p> <p>Finalmente el maestro dio el cierre de la clase, destacando temas que cree no quedaron suficientemente claros por lo que anima a los estudiantes a repasar esos temas para siguiente clase</p> <p>Estudiantes:</p> <p>No muestran una relación informal hacia la maestra, sus comentarios muestran respeto y la comunicación solo se limita a aspectos totalmente académicos, es un grupo numeroso debido a que un 98% del salón se encontraba ocupado.</p> <p>En cuanto al salón de clases:</p> <p>Se mostraban señales de uso, cabe resaltar que se encontraba en malas condiciones (papeles, basura y hasta tierra dentro del salón de clases); por otra parte, cuenta con pizarrón, mesabancos, posee buena iluminación, cuenta con tomas de luz, canon, pantalla para proyección.</p> <p>Uso de tecnologías:</p> <p>Se limitaba al uso de computadoras portátiles por los estudiantes, sin embargo era la minoría.</p> <p>Termina: 3:00pm.</p>	<p>No cuenta con televisión como los otros salones.</p>
---	---

OBSERVACIÓN PRESENCIAL					#	4
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar	
Observación presencial	16 de noviembre del 2011	De 5 a 7 pm	2 horas	Diseño Instruccional en Nuevas Tecnologías	Sala 1 de Proyección Salas	
Registro					Comentarios	
<p>La clase tenía como objetivo la presentación de trabajo finales de una parte del grupo, el cual sería evaluado por dos personas expertas en la materia.</p> <p>Inicia a las 5pm ----- 6 estudiantes</p> <p>Maestro</p> <p>El maestro inicio primeramente agradeciendo la presencia de todos (estudiantes y personas invitadas), posteriormente explico la dinámica de trabajo:</p> <p>Estudiantes: contaban con 7 minutos para explicar su proyecto, el maestro con apoyo de paletas de colores les avisaría de los tiempos a las 5, 6 y 7 minutos, a los 7 minutos exactos se terminada la presentación. "terminadas todas las presentaciones por parte de los estudiantes, al finalizar expresarían sus opiniones del trabajo final y de la clase".</p> <p>Personas invitadas: al terminar cada una de las presentaciones, se dará lugar a las preguntas y comentarios de retroalimentación que tengan que hacer hacia el trabajo de los estudiantes y su punto de vista ante su aplicación; además de llenar un formulario realizado por el maestro con el cual se apoyara para otorgar una calificación final.</p> <p>Su intervención fue breve, a lo largo de la sesión, ya que se concentraba en señalar a los participantes según el orden establecido e indicar los tiempos de preguntas y retroalimentación.</p> <p>Finalmente, se estableció un espacio en donde el maestro enfocaba la importancia de un diseño instruccional como apoyo en la enseñanza, y mediante preguntas hacia reflexionar a los estudiantes de sus beneficios, y su vivencia en la experiencia que les dejo cursar la asignatura.</p> <p>Estudiantes:</p> <p>Los estudiantes desarrollaron tres unidades de alguna materia de su interés, las cuales se presentaron</p>					<p>Como parte de la actividad, se me solicito externar mi comentario acerca de los trabajos realizados por los estudiantes.</p>	

<p>bajo un modelo de diseño instruccional; por lo que cada uno presento su diseño fue diferente. Se mostraron nerviosos en un inicio por modalidad de la actividad, sin embargo algunos mostraron más seguridad sobre los temas desarrollados debido a que el modelo ya se había aplicado de forma práctica ante grupo.</p> <p>En cuanto a la relación entre estudiantes y maestro: Al finalizar la actividad cada uno manifestó que la confianza se fue adquiriendo conforme pasaban las semanas de clases, debido a la personalidad del maestro; los estudiantes expresaron su agradecimiento por la forma de impartir la materia “Dinámica”, y se mostraron satisfechos con el resultado obtenido.</p> <p>En cuanto al salón de clases: Projection Salas, se encuentra equipada con mesas, sillas y sillones, para la comodidad de las personas; el lugar se encontraba limpio y con espacio suficiente para realizar las actividades destinadas (presentar el trabajo final).</p> <p>Cuenta además con cañón y pantalla de proyección. Uso de tecnologías: A lo largo de la sesión se manejo la computadora, la pantalla de proyección y se manejo el cañón para presentar los trabajos. Termina: 7:00pm</p>	
--	--

OBSERVACIÓN PRESENCIAL						#	5
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar		
Observación presencial	18 de noviembre del 2011	De 8 a 10 pm	2 horas	Producción de Medios Audiovisuales	FCAYs, Unidad Valle Dorado, Sala Audiovisual del Centro de Educación Abierta (CEA)		
Registro						Comentarios	
<p>Momentos antes de la clase: La relación maestro alumno era muy sencilla, había confianza por las dos partes y externaban abiertamente opiniones; antes de la clase, el maestro aclaraba dudas conforme los estudiantes llegaban a tomar sus lugares.</p> <p>Se presento un problema técnico con un equipo al exponer, por lo que antes de la clase se encargaron de resolverlo para que al finalizar la clase, el equipo faltante tuviera su oportunidad de exponer. Inicia a las 8pm -----17 estudiantes El maestro inicio la clase una vez que el grupo se encontraba dentro de la sala audiovisual, explicando la dinámica de presentaciones: Cada equipo expondría sus láminas de presentación en Power Point y posteriormente enseñaría al resto del grupo la elección final seleccionada para presentar el producto de la clase, terminada la presentación de forma individual, cada uno evaluaría el trabajo de sus compañeros por medio de una rúbrica proporcionada por el maestro.</p> <p>Maestro: Ofrece retroalimentación constante sobre las diferentes formas de presentar el trabajo final (Medio audiovisual, investigación y elaboración de un video). Constantemente, maneja la explicación de las metas que se desarrollaron a lo largo de la asignatura en plataforma y como contribuyo a la conformación del trabajo final. En todo momento manejo acceso a la plataforma educativa donde se encontraban los trabajos de los estudiantes.</p> <p>Estudiantes: Los estudiantes salían de la clase previa; llegaron a la sala audiovisual y comenzaron a tomar los asientos, de manera independiente a como fueron llegando los estudiantes se preparaban para la presentación de su trabajo, utilizando los diferentes medios accesibles gracias a la sala de medios; a lo largo de la clase, los estudiantes observaron atentos las presentaciones de sus compañeros y</p>						<p>El maestro se mostro en todo momento comprensivo y agradeció a todos los estudiantes por su presencia.</p> <p>Mostraba un gran dominio sobre el uso de las TIC.</p>	

<p>participaron en la opinión de los trabajos. En su mayoría presentaron videos educativos.</p> <p>En cuanto al salón de clases: El aula de medios era espaciosa, contaba con una mesa grande donde los estudiantes (el grupo de participantes de esta sesión) se sentaron para observar las presentaciones; se encontraba en perfectas condiciones, no mostraba señales de uso.</p> <p>La aula de medios contaba con un pizarrón interactivo, cañón, computadora, televisión y dvd</p> <p>Uso de tecnologías: Se observo un alto uso de las tecnologías; en su mayoría, las exposiciones fueron desarrolladas con apoyo del pizarrón interactivo, el cual tenía acceso directo a la plataforma de trabajo, por otra parte se utilizo la computadora y el cañón.</p> <p>Los estudiantes por su parte contaban con computadoras portátiles las cuales manejaron a lo largo de la clase; sin embargo para el trabajo, utilizaron computadora, programas de video y audio. Termina: 10:00pm</p>	
--	--

OBSERVACIÓN PRESENCIAL					#	6
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar	
Observación presencial	19 de noviembre del 2011	De 10 a 12 pm	2 horas	Gestión y Administración de Instituciones Educativas	FCAYS, Unidad Valle Dorado, Departamento de Información Académica.	
Registro					Comentarios	
<p>En lugar de clase presencial, se acordó la presentación de una EXPO, donde los estudiantes presentarían sus trabajos finales de forma abierta al público en el DIA. Los estudiantes iniciaron sus actividades de la materia 20 minutos antes de la clase. Inicia a las 10am ----- 39 estudiantes</p> <p>Maestro: La maestra llevo a la hora acordada a la sala del DIA encontrando a los estudiantes acomodando los lugares para presentar sus proyectos; posteriormente la maestra pasó con cada uno de los grupos para saber si ya se encontraban listos para recibir a la gente y para pasar la asistencia.</p> <p>Al terminar el recorrido, la maestra tomo asiento en la entrada del salón, identificando que todos los estudiantes realizaran sus debidas tareas (edecanes, guías, encargados de mobiliario, etc).</p> <p>A lo largo de la presentación, la maestra se mostraba al pendiente de las actividades de los estudiantes, ante las personas invitadas al evento.</p> <p>Finalmente la maestra, realizo la invitación del grupo de 7mo semestre al cual le da clases, para poder realizar una evaluación adicional de cada uno de los equipos presentados; finalmente agradeció el trabajo realizado</p> <p>Estudiantes: Los estudiantes, demostraron dominio de cada uno de sus trabajos; manejaron recursos didácticos (carteles, proyecciones, trípticos, separadores, maquetas, juegos interactivos, cartulinas, computadoras, etc.) para explicar sus proyectos y en todo momento estuvieron participativos con las personas que entraron al evento académico.</p> <p>En cuanto al salón de clases: El DIA, estaba equipado con el mobiliario para acomodar a 12 equipos para presentar</p>					<p>Las presentaciones mostraron un alto grado de compromiso y dedicación por parte de los estudiantes, fueron dinámicas y las temáticas interesantes.</p> <p>Por su parte la maestra de forma extraoficial, comento la satisfacción que mostraba del grupo, al hacerse cargo de una forma eficiente de los preparativos del evento.</p>	

<p>sus trabajos, contaban con mesas, sillas y mamparas, así como una recepción y sillas para espectadores, se encontraba limpio.</p> <p>Uso de tecnologías: De forma física, varios equipos contaban con computadoras portátiles que les permitían presentar las exposiciones de los proyectos.</p> <p>En cuanto a la relación entre maestro y alumno; se contaba con comunicación fluida, reciproca e informal, donde los estudiantes se mostraban confiados al expresar aspectos académicos (del proyecto final), como de aspectos personales (nerviosismo). Termina: 12:00pm</p>	
---	--

OBSERVACIÓN PRESENCIAL					#	7
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar	
Observación presencial	19 de noviembre del 2011	De 3:50 a 4 pm	1 hora, 10 min.	Administración	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Unidad Valle Dorado, (B4).	
Registro					Comentarios	
<p>Inicia a las 3:50pm ----- 44 estudiantes</p> <p>Maestra: La maestra inicio la clase explicando la dinámica de trabajo; por falta de tiempo, explica que la actividad de hoy tendrá que ser reducida a una cuarta parte para salir a la hora establecida.</p> <p>Posteriormente, la maestra especifica la presentación del trabajo ha realizar en clases y del trabajo final, por lo que surgen dudas y comentarios respecto a este ultimo; la maestra responde a las preguntas y hacer referencia a las instrucciones ubicadas en la plataforma Blackboard; sin embargo, enfatiza que a estas alturas ninguno de los estudiantes había mandado vía correo electrónico el trabajo para revisión.</p> <p>A lo largo de la clase, formados ya los equipos de trabajo, la maestra recorrió cada uno de ellos, aclarando ideas, relacionando el trabajo de la clase con los pasos del proceso administrativo; al transcurrir el tiempo de la clase, la maestra se quedo con un grupo de estudiantes para aclarar de forma personalizada las preguntas del trabajo final y de la actividad de ese día.</p> <p>Estudiantes: Se mostraban cansados e inquietos; ya que llevaban en el salón más de dos horas seguidas. A lo largo de la clase, los estudiantes en un principio no querían trabajar, se mostraban desinteresados y algunos realizaron el comentario de que no contaban con la tarea; sin embargo, al cabo de unos minutos y de la organización de la maestra, los estudiantes iniciaron con el trabajo de la clase abarcando todo el horario.</p> <p>Algunos estudiantes, realizaron el comentario de no utilizar la plataforma, que preferían que la explicación del trabajo final sea de presencialmente, por lo que algunos se quedaron después de terminar la clase del día.</p> <p>En cuanto al salón de clases: El aula se mostraba con signos de evidente uso; sin embargo, al terminar la clase, el aula se concentraba llena de papeles y basura que no se recogió. Contaba con canon (el cual al parecer no servía, debido a que en el aula se encontraba uno del equipo de cómputo de la escuela), pizarrón y la pantalla de proyección.</p> <p>Uso de tecnologías: Algunos de los estudiantes contaban con computadoras portátiles, mismas que les permitieron tener acceso a la información vía internet, y a otros a preparar la última clase por adelantado. La relación entre los estudiantes y la maestra fue meramente formal, con la dinámica realizada no se dio tiempo a pláticas fuera del ámbito académico, la comunicación se mostraba respetuosa y siempre en la solución de dudas o comentarios de cómo presentar el trabajo. Termina: 4pm</p>					<p>La maestra entro 50 minutos después debido a la hora debido a la que la maestra anterior no termino su clase a tiempo y el grupo tomo asesorías.</p>	

Anexo 11 “Observaciones en Línea”

OBSERVACIÓN EN LINEA						#	1
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar		
Observación en línea (plataforma educativa)	2 de diciembre del 2011	10 a 12am	2 horas	Administración	Plataforma Blackboard, CEA		
Registro							
<p>La plataforma educativa que apoya esta materia es oficialmente Blackboard, Para el apoyo del análisis de la información, se realizaron Print Screenshot del curso.</p> <p style="text-align: center;">General</p> <p>Aspectos del curso, Propósito general, Evidencias de desempeño, Actualización de contenido</p> <p>El curso cuenta con los datos de identificación que caracterizan las cartas descriptivas (nombre de la asignatura, nivel, programa, ciclo escolar, créditos y horas, etapa de formación, características de la asignatura, etc.); además de contar con la competencia, el objetivo general y las evidencias de desempeño. Por otra parte, además se observa la metodología de trabajo, los criterios de acreditación, y el desarrollo por unidades de actividades incluido el porcentaje que equivalen para cada unidad y las semanas dedicadas a cada una de ellas.</p> <p>Se anexa la información para localizar a la maestra titular (correo electrónico.), y un mapa general de la materia.</p> <p>Finalmente, la asignatura le dedica una carpeta para los documentos de la asignatura.</p> <p>Estructura del curso</p> <p>Organización de contenidos y comunicación</p> <p>La organización se encuentra distribuida por metas de aprendizaje a lo largo de las cuatro unidades que se divide la asignatura, cada una con su competencia, duración e instrucciones correspondientes en cuanto a actividades y productos.</p> <p>En cuanto a comunicación, por parte de la plataforma se cuenta con las opciones de mensajería, foros, chats, entre otros; a lo largo de la asignatura se manejaron foros de discusión (un total de cinco, de los cuales tres de ellos fueron utilizados).</p> <p>Dinámica de trabajo</p> <p>Indicaciones, Actividades, Proyecto Final.</p> <p>Las indicaciones se encuentran distribuidas desde el inicio del curso, por metas y actividades; las actividades, son establecidas de forma general en la descripción de las metas, sin embargo se combinan actividades individuales y en equipo; en cuanto al trabajo final, se encuentra establecido desde la descripción de las unidades, y las metas el trabajo, pero es hasta la última meta de aprendizaje donde se especifican las indicaciones sobre el trabajo final.</p> <p>Evaluaciones</p> <p>Las evaluaciones se encuentran identificadas desde la descripción de las unidades, incluido los porcentajes de cada unidad; ya de manera más específica, las evaluaciones se encuentran establecidas en los planes de actividades.</p> <p>Uso de herramientas</p> <p>Se observa un uso escaso de herramientas a excepción de foros, pero se identifico el uso de cuestionarios como apoyo a los contenidos.</p>							
OBSERVACIÓN EN LINEA						#	2
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar		
Observación en línea (plataforma educativa)	2 de diciembre del 2011	12 a 2 pm	2 horas	Gestión y administración de instituciones educativas	Plataforma Blackboard, CEA		
Registro							
<p>La plataforma educativa que apoya esta materia es oficialmente Blackboard, Para el apoyo del análisis de la información, se realizaron Print Screenshot del curso.</p> <p style="text-align: center;">General</p> <p>Aspectos del curso, Propósito general, Evidencias de desempeño, Actualización de contenido</p> <p>El curso cuenta con los datos de identificación que caracterizan las cartas descriptivas (nombre de la asignatura, nivel, programa, ciclo escolar, créditos y horas, etapa de formación, características de la asignatura, etc.); además de contar con la competencia, el objetivo general y las evidencias de desempeño.</p>							

Se observa la metodología de trabajo, los criterios de acreditación, y el desarrollo por unidades de actividades incluido el porcentaje que equivalen para cada unidad y las semanas dedicadas a cada una de ellas; se anexa la información para localizar a la maestra titular (correo electrónico.), y del apoyo técnico (Nombre del responsable y correo electrónico).

De igual forma, la plataforma dedica un espacio para los documentos en una carpeta, algunas de ellas divididas por las mismas metas y otras por nombres específicos, sin embargo, dentro de esta carpeta, se manejan los equipos de trabajo y los integrantes de cada uno de ellos.

Estructura del curso
Organización de contenidos y comunicación
 La organización se encuentra distribuida a lo largo de cuatro metas de aprendizaje, cada una con su competencia, duración e instrucciones correspondientes estructuradas de forma sistemática en cuanto a las actividades y productos.

En cuanto a comunicación, la asignatura por medio de buzones de envió con la entrega de reportes, y foros de discusión (un total de cuatro, de los cuales tres de ellos fueron utilizados).

Dinámica de trabajo
 Indicaciones, Actividades, Proyecto Final.

Las indicaciones se encuentran distribuidas desde el inicio del curso, por metas y actividades, las indicaciones son sistemáticas, en su mayor parte están identificadas por el nombre "indicaciones", y son desarrolladas numéricamente.

Las actividades son establecidas en las metas; se trabajan actividades individuales y en equipos previamente establecidos; en cuanto al trabajo final, se encuentra establecido desde la descripción de las unidades, y las metas el trabajo, pero en la última meta donde se especifican asesorías de trabajo final, y la semana de presentación del mismo.

Evaluaciones
 Las evaluaciones se encuentran identificadas desde la descripción de las unidades, incluido los porcentajes de cada unidad; ya de manera más específica, se encuentran en las metas de aprendizaje.

Uso de herramientas
 Se observa un uso de foros y buzón de envíos con las tareas y productos

OBSERVACIÓN EN LINEA					#	3
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar	
Observación en línea	2 de diciembre del 2011	2 a 4pm	2 horas	Producción de medios audiovisuales	Plataforma Blackboard, CEA	
Registro						
<p>La plataforma educativa que apoya esta materia es oficialmente Blackboard, Para el apoyo del análisis de la información, se realizaron Print Screen del curso.</p> <p style="text-align: center;">General</p> <p>Aspectos del curso, Propósito general, Evidencias de desempeño, Actualización de contenidos</p> <p>El curso cuenta con una distribución diferente en cuanto a la información del curso, ya que presenta la información en distintas carpetas (Definiciones fundamentales, Descripción general del curso, Mapa del curso y finalmente Plan de actividades); sin embargo, muestra una información similar a las cartas descriptivas:</p> <p><i>Definiciones fundamentales:</i> competencia, propósito, criterios y evidencias de desempeño, conocimientos previos y habilidades y actitudes que deberán de desarrollar</p> <p><i>Descripción general del curso:</i> nombre de la asignatura, nivel, programa, ciclo escolar, créditos y horas, etapa de formación, características de la asignatura, entre otros, como: la información para localizar al maestro titular y de apoyo técnico (correo electrónico y teléfonos).</p> <p>Mapa del curso Plan de actividades: Unidad, evidencia, evaluación y forma de envió, cada uno con su porcentaje; por otra parte anexa la división por semanas.</p>						

Cuenta con una carpeta de documentos, la cual posee lecturas, links de enlaces hacia otras páginas, así como lecturas complementarias.

Estructura del curso

Organización de contenidos y comunicación

La organización se encuentra distribuida por metas de aprendizaje con un total de tres metas que abarcan la asignatura y una cuarta meta como trabajo optativo; cada una con su competencia, duración e instrucciones correspondientes en cuanto a actividades y productos, además de especificar como aprenderán.

En cuanto a comunicación, por parte de la plataforma se cuenta con las opciones de mensajería, foros, chats, buzón de envío, entre otros; a lo largo de la asignatura se utilizaron los foros de discusión (un total de nueve foros, todos utilizados).

Dinámica de trabajo

Indicaciones, Actividades, Proyecto Final.

Las indicaciones se encuentran distribuidas desde el inicio del curso, por metas y actividades; las actividades, son establecidas de forma general en la descripción de las metas, sin embargo se combinan actividades individuales y en equipo; en cuanto al trabajo final, se encuentra establecido desde la descripción de las unidades, y las metas el trabajo, pero es hasta la última meta de aprendizaje donde se especifican las indicaciones sobre el trabajo final tanto para sesión presencial como en línea.

Evaluaciones

Las evaluaciones se encuentran identificadas desde la descripción de las unidades, incluido los porcentajes de cada unidad; ya de manera más específica, las evaluaciones se encuentran establecidas en los planes de actividades.

Uso de herramientas

La plataforma utiliza links de conexión con páginas que proporcionan información, ejemplos y blogs, que apoyan a los estudiantes para la elaboración del trabajo final; los links, se encuentran ubicados en la carpeta de documentos.

OBSERVACIÓN EN LINEA						#	4
Etapa de trabajo que comprende	Fecha	Horario	Horas de registro	Asignatura	Lugar		
Observación en línea	11 de diciembre del 2011	12 a 4 pm	3 horas	Diseño instruccional en nuevas tecnologías	Plataforma Moodle.		

Registro

La plataforma educativa que apoya esta materia es oficialmente Blackboard, Para el apoyo del análisis de la información, se realizaron Print Screen del curso.

General

Aspectos del curso, Propósito general, evidencias de desempeño:

En la página principal se cuenta con un archivo en PDF que explica los aspectos principales del curso en forma general: programa, metodología de trabajo, sistema de evaluación y cada una de las tareas.

Estructura del curso
Organización de contenidos y comunicación

Se compone por secciones entre las que se encuentran:

- Lecciones a realizar (algunas con límite de tiempo y otras no)
- Lecturas y apuntes
- Tareas
- Información sobre los modelos de DI (Diseño Instruccional).
- Lecturas de apoyo para el proyecto
- Tutoriales de Moodle: enfocados al uso de las herramientas como el foro, tareas, chat, cuestionarios, wiki y enlazar archivo o una página web

En cuanto a comunicación, se utilizan los foros de discusión (seis foros, todos utilizados), y los anuncios (solo una publicación visible).

Por otra parte, maneja bibliografía de forma anexa.

Dinámica de trabajo

Indicaciones, Actividades, Proyecto Final.

En la sección de recursos se muestra una organización de temas, algunas con sus descripciones otras no.

Por una parte se ofrecen descripciones e indicaciones en las lecciones y tareas, y por otra, se ofrecen descripciones de los foros de discusión; en cuanto al proyecto final, se hace mención en algunas actividades como tareas y foros de discusión; finalmente, las actividades se pueden observar en los apartados de lecciones a realizar y las tareas (las cuales no muestran un orden evidente).

Evaluaciones

Se hace mención de la evaluación del curso, por lo que dan la oportunidad a los estudiantes por medio de una actividad de ser ellos los evaluadores de la asignatura.

Uso de herramientas

Utiliza foros de discusión, y tutoriales para el manejo de la plataforma Moodle; así mismo, se utilizan cuestionarios para los temas.