

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



**“PROPUESTA DE MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA OPERAR LA LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MODALIDAD SEMIPRESENCIAL”**

TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA
BRENDA ILIANA NUÑEZ PEREZ

DRA. KARLA LARIZA PARRA ENCINAS
DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL
DRA. SHAMALY A. NIÑO CARRASCO
CODIRECTOR DE TRABAJO TERMINAL

LECTOR DE TRABAJO TERMINAL LECTOR DE TRABAJO TERMINAL
JUAN CARLOS CASTELLANOS RAMIREZ JOSÉ EDUARDO PEREZCHICA VEGA

Mexicali, B.C. 02 de agosto de 2021

Constancia de aprobación

Dedicatoria

A mi madre, por ser mi mayor motivación, inspiración y ejemplo de vida, por querer lo mejor para mí en todo momento y apoyar mis deseos y aspiraciones. A Armida, por su interés en seguir forjando mi camino profesional y apoyarme en mi preparación académica a través de consejos y palabras positivas. A Andrés, por ser mi compañero incondicional, mi apoyo emocional, por saber siempre qué decir y en donde estar en los momentos complicados y por compartir a mi lado las etapas más buenas de este proceso.

Agradecimientos

A la Facultad de Ciencias Humanas por darme la oportunidad de continuar con mis estudios profesionales, permitirme vivir la experiencia de ser estudiante de posgrado y adquirir conocimiento y habilidades en el programa de Maestría en Educación.

A mi directora de trabajo terminal, la Dra. Karla Lariza Parra Encinas por su guía y apoyo académico a lo largo de esta etapa profesional.

A mi codirectora de trabajo terminal, la Dra. Shamaly Niño Carrasco, por compartir sus conocimientos y apoyarme durante el proceso de maestría, por ser fuente de inspiración y dar esas palabras de aliento en los días complicados.

A mis compañeros de maestría; Alonso, Betsy, Claudia, Eva y Mariel por su amistad, compañerismo, apoyo y ser partícipes de los momentos más alegres y también difíciles durante dos años de trabajo, los aprecio y admiro.

A mis profesores y profesoras de maestría; la Dra. Alma Arcelia Ramírez, Dra. Emilia Cristina González Machado, Dr. Juan Carlos Castellanos, Dr. Fausto Medina Esparza, Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas, Dra. Anel Hortensia Gómez, Dr. Ariagor Almanza Avendaño, por compartir sus conocimientos y formar parte de mi formación académica y profesional durante las materias impartidas.

Resumen

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha propiciado que los espacios tradicionales educativos se diversifiquen hacia nuevas modalidades educativas mediadas por las tecnologías, mismas que han impactado de diversas maneras en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA) y en las Instituciones de Educación Superior (IES) que han optado por evolucionar e implementar estas innovaciones con el fin de responder a las demandas educativas actuales y garantizar su calidad. En este sentido, se realiza un estudio con la finalidad de implementar una propuesta de mediación didáctica que se opere bajo una modalidad de aprendizaje semipresencial que mejore los procesos del programa de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), específicamente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). Por ello, las categorías a analizar se enfocan en la modalidad semipresencial, la mediación didáctica y el diseño instruccional. El diagnóstico del estudio se aborda bajo una metodología mixta, por el lado cualitativo se han recogido a través de una entrevista a profundidad para conocer la percepción del docente sobre la problemática, mientras que por lado cuantitativo, se aplicó una escala Likert para la obtención de información del estudiante. A partir del análisis de dichos diagnósticos, los hallazgos conducen a deducir que las experiencias de los estudiantes en los cursos semipresenciales no han sido favorables, específicamente en los procesos de retroalimentación entre docente y estudiante, por lo que se considera necesario diseñar una intervención que dé respuesta a dicha problemática.

Palabras clave: Modalidad semipresencial, Mediación Didáctica, Diseño instruccional, Educación a distancia, Educación superior.

Índice

Constancia de aprobación	1
Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
Capítulo 1. Planteamiento del problema	8
1.2 Marco teórico/conceptual	9
1.2.1 Modalidad Semipresencial	10
1.2.2 La evolución de la Educación a distancia	13
1.2.3 Evaluación y retroalimentación en la Educación Semipresencial	23
1.2.4 Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley	29
1.2.5 Mediación didáctica	32
1.2.6 El paradigma de la mediación	33
1.2.7 Diseño instruccional	36
1.2.8. El diseño instruccional en educación a distancia	38
1.2.9 Estrategias de diseño instruccional (EDI)	40
1.2.10 Modelos de diseño instruccional	42
1.3 Estado del arte	47
1.4 Marco normativo/jurídico	57
1.5 Definición de la problemática	63
1.6 Objetivos	68
1.7 Preguntas de investigación	69
1.8 Justificación	69
Capítulo II. Diseño metodológico	72
2.1. Abordaje metodológico	72
2.2. Método de diagnóstico cualitativo	73
2.3 Método de diagnóstico cuantitativo	76
3.2 Análisis de datos	80
2.4.1 Resultados obtenidos: fase cualitativa	81

2.4.2 Resultados obtenidos fase cuantitativa	93
Capítulo 3. Diseño de intervención educativa	102
3.1 Origen y fundamento de la intervención	103
3.2 Propuesta de intervención	105
Capítulo 4. Intervención educativa	107
4.1 Descripción de la propuesta	108
Capítulo 5. Evaluación de la intervención	114
5.1 Técnica de evaluación	114
5.2 Elección de los jueces expertos	115
Capítulo 6. Conclusiones	116
Referencias	117

Índice de tablas

Tabla 1. Modalidades presencial, semipresencial y a distancia.

Tabla 2. Diferencias entre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3. Modelos de diseño instruccional.

Tabla 4. Aportaciones en torno a la temática de modalidades educativas en instituciones de educación superior Internacional y Nacional: investigaciones empíricas.

Tabla 5. Aportaciones de organismos internacionales, nacionales y locales para el marco normativo/jurídico en el que se enmarca la temática del estudio.

Tabla 6. Estadísticos de confiabilidad de escala aplicada a estudiantes y docentes

Tabla 7. Resultados de confiabilidad por dimensiones de escala aplicada a estudiantes.

Tabla 8. Resultados de confiabilidad por dimensiones de escala aplicada a docentes.

Tabla 9. Estudiantes por género, edad y semestre.

Tabla 10. Unidades de significado identificadas en la entrevista.

Tabla 11. Ítem y frecuencia de la Dimensión 1. Habilidades tecnológicas del profesor para impartir cursos semipresenciales.

Tabla 12. Ítem y frecuencia de la Dimensión 2. Actitudes del profesor para impartir cursos semipresenciales.

Tabla 13. Satisfacción general de los estudiantes en cursos semipresenciales.

Índice de figuras

Figura 1. Marco teórico de modalidad semipresencial, mediación didáctica y diseño instruccional.

Figura 2. Modelo de Hattie y Timperley.

Figura 3. Estructura del proyecto.

Figura 4. Cronograma de actividades.

Figura 5. Preguntas para retroalimentación.

Figura 6. Ejemplos de retroalimentación por nivel.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

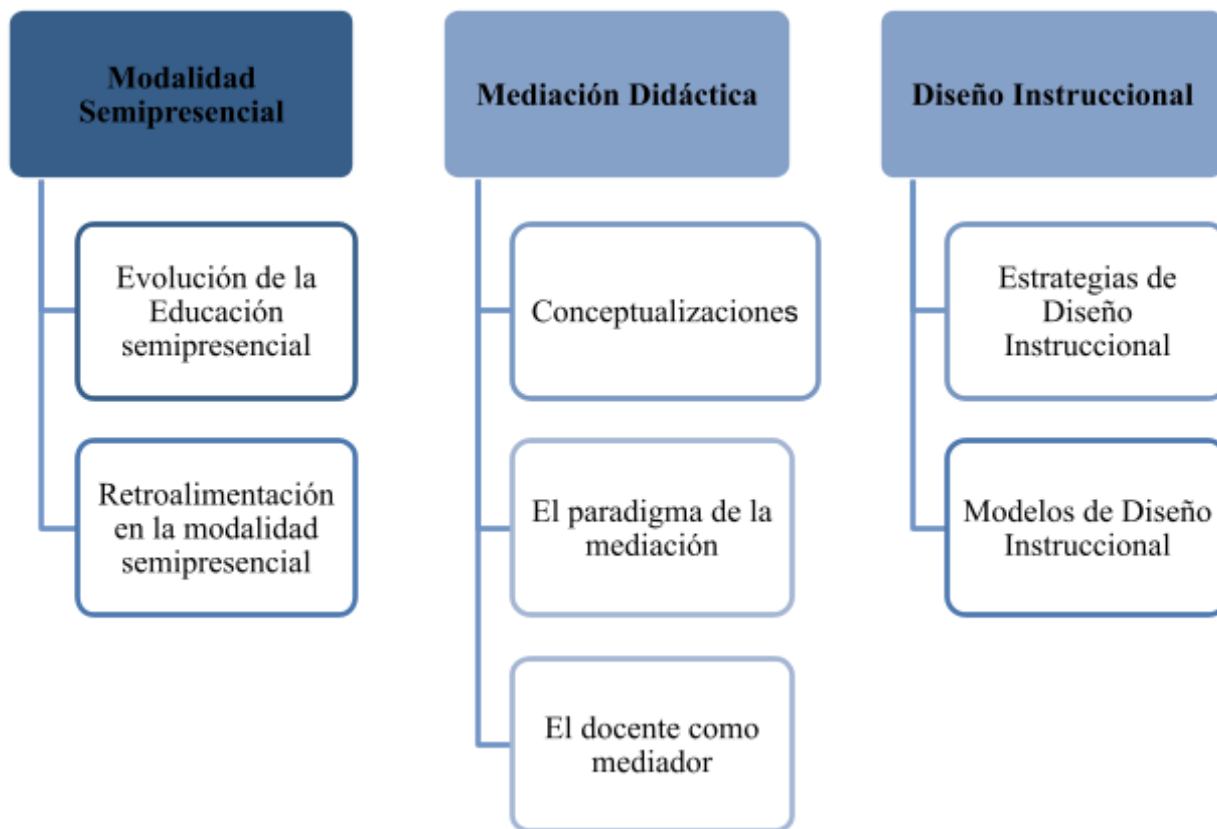
Con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación se han transformado los espacios tradicionales educativos diversificándose hacia nuevas modalidades educativas mediadas por la tecnología, las cuales han generado un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) de las Instituciones de Educación Superior (IES).

En este capítulo se explica a profundidad el planteamiento del problema del proyecto de intervención, se presentan los referentes analíticos y teóricos que se retoman para la construcción de las categorías a analizar partiendo por el marco teórico/conceptual, el estado del arte y el marco normativo bajo el que se fundamenta la temática, se plantea la definición de la problemática, los objetivos y preguntas de investigación y la justificación del estudio sobre la elaboración de una propuesta de criterios de diseño instruccional para operar en la modalidad semipresencial de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

1.2 Marco teórico/conceptual

Figura 1

Marco teórico de modalidad semipresencial, mediación didáctica y diseño instruccional.



Nota: Elaboración propia, 2020.

Como se aprecia en la figura 1, en la categoría de modalidad semipresencial se analiza cómo ha evolucionado la educación a distancia, a partir de las ideas de diversos autores para finalmente aterrizar hacia el concepto de educación semipresencial, posteriormente se analiza el concepto de competencias digitales, entendiéndose como un elemento fundamental en el desarrollo de ambientes educativos virtuales, y por último se revisa en qué consiste la retroalimentación en la educación semipresencial. Mientras que en la categoría de mediación didáctica se analiza su concepto, el paradigma en el que se sustenta la mediación y cuáles son las

características del docente como mediador didáctico. Por último, en la categoría de diseño instruccional se analizan los modelos implementados a lo largo del tiempo.

1.2.1 Modalidad Semipresencial

En la aplicación de cursos se identifican tres de las principales modalidades en las que el uso de las TIC son fundamentales: lo presencial, semipresencial y a distancia. En lo presencial, se solicita que el alumno trabaje bajo un tiempo y lugar determinado, mientras que la educación a distancia, requiere el uso de recursos apoyados por tecnología, de manera que ambas modalidades generen una experiencia de aprendizaje mixto. Por su parte la semipresencialidad se lleva a cabo a través de la prudente combinación de lo presencial y las oportunidades de la educación a distancia, dichas modalidades comparten peculiaridades, sin embargo su diferenciador se basa a partir del número de horas dedicadas al aula de clase, el tiempo destinado a las actividades, el uso de las tecnologías y el rol del docente. Por ello, Lloréns, Espinoza y Castro (2013) proponen recuperan dichas características en la siguiente tabla:

Tabla 1

Modalidades presencial, semipresencial y a distancia.

Modalidad	Características	Tiempo	Rol del docente	Uso de las TIC
Presencial	El proceso educativo y actividades se llevan a cabo en espacios escolares con horarios predeterminados.	90-100% en la distribución de horas efectivas dedicadas dentro y fuera del aula	Establece una instrucción tradicional, dudas y comentarios se resuelven en el aula de clase.	De carácter informativo, uso limitado de funciones de interacción como foros, chat, publicaciones,

		por parte del		evaluación y
		alumno.		seguimiento de
				actividades.
Semipresencial	El proceso	Distribución de	El docente	Es de carácter
	educativo y	un 60-40% en	trabajó bajo	informativo con
	actividades, así	horas para	un formato de	uso de
	como la gestión	cursos	asesoría en	funcionalidades
	administrativa se	expositivos.	apoyo al	de interacción.
	llevan a cabo		aprendizaje,	Las actividades
	tanto en espacios		mientras que el	son cada vez
	escolares como		alumno es más	menos de
	con apoyo y uso		autónomo.	instrucción y
	de las TIC.			más de
				discusión,
				aclaración de
				dudas y eso uso
				ocasional del uso
				de las TIC.
A distancia	El proceso	Distribución del	El docente juega	De carácter
	educativo se lleva	0-100% a través	un rol pasivo en	informativo
	a cabo en	de medios	el proceso de	complementando
	espacios	digitales.	enseñanza,	con el uso de las
	determinados por		fomenta la	tecnologías.

el estudiante,	autonomía y el
casa, oficina, etc.	autoaprendizaje
	trabajando bajo
	un formato de
	tutorías.

Nota: Adaptado de Lloréns, Espinoza y Castro, 2013.

Como se ha mencionado, ante la creciente demanda de educación se han diversificado las ofertas educativas, surgiendo modelos apoyados por las TIC, siendo estos conocidos como educación abierta, no presencial, a distancia, en línea o virtual, además de añadirse términos como semiescolarizada, semipresencial y multimodal para referirse a modelos de aprendizaje mixto o el uso de conceptos como *online*, *e-learning* y *b-learning* (Torres y López, 2015).

Por otra parte, es necesario analizar los tipos de educación virtual que existen, a manera de comprender el concepto que para fines de esta propuesta nos compete, dicha distinción va depender del grado de presencialidad o a distancia que existe entre los principales actores. En este sentido, Hinojo y Fernández (2011) distinguen entre tres modelos de docencia: el primero se refiere a un modelo de docencia presencial con Internet, el cual considera a una aula virtual como un recurso de apoyo, el segundo hace referencia a un modelo de docencia semipresencial en donde se hace la combinación del aula virtual con un aula física y por último un modelo de docencia a distancia, el cual considera al aula virtual como el único espacio educativo.

Por lo anterior, se considera necesario analizar cuál ha sido la evolución de la educación a distancia conceptualizando por diversos autores las modalidades educativas a distancia y las que se apoyan en las tecnologías.

1.2.2 La evolución de la Educación a distancia

En principio, es importante mencionar la diferencia entre el término de educación a distancia y educación en línea o virtual. La educación a distancia (ED), conocido también como “estudio independiente guiado (modalidad abierta)” surge en el contexto social para responder a las necesidades de personas que buscaban el acceso a la educación y beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que han alcanzado las instituciones (Yong, et al., 2017). Este modelo se caracteriza por hacer uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje que no requieren de un espacio y tiempo establecido para llevarse a cabo, además de ofrecer un tipo de comunicación flexible entre los actores principales (Arias, et al., 2010).

En relación con lo anterior, Bartolomé (2008) distingue tres etapas en el desarrollo de la educación a distancia, enfatizando que su evolución se ha visto marcada por la evolución tecnológica, señalando su inicio en la enseñanza por correspondencia, considerada como la más utilizada, posteriormente evoluciona hacia una enseñanza basada en los programas multimedia y por último la enseñanza telemática.

Por su parte, la educación en línea o virtual surge como una modalidad derivada de la educación a distancia en el que se crean ambientes educativos virtuales de información para los alumnos, no se establece un espacio y tiempo determinado para su desarrollo y la información se proporciona mediante el docente con el uso de herramientas apoyadas en las tecnologías (Herrera y Herrera, 2013).

Mientras que el modelo de educación a distancia puede darse desde cualquier medio masivo de comunicación como el correo (el medio más utilizado a principios de su implementación), la televisión, el radio, computadoras o el teléfono; la educación en línea o virtual requiere el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, retomando las ideas de los autores anteriormente mencionados, en ambos procesos no se requiere de un espacio áulico convencional ni un tiempo determinado para llevarse a cabo, lo que permite a los estudiantes organizarse en cuanto a la elaboración de actividades. La forma de comunicación varía de acuerdo a la época en que surge cada una de ellas, empleando primero los sistemas educativos llevados por correspondencia y medios electrónicos, para posteriormente pasar al uso de las nuevas tecnologías; esto permite que el estudiante pase de un rol pasivo a un rol activo promoviendo su autonomía y mejorando su aprendizaje.

Por su parte, Morán (2018) menciona que la educación a distancia se considera como una forma diferente de educar, enfatiza que es un modelo que va ganando fuerza en modalidades presenciales ya que motivan el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo, como ventajas, permite la ampliación en oferta educativa, la comunicación es inmediata desde cualquier ubicación que se tenga acceso y ofrece flexibilidad en cuanto espacios, asistencia, tiempo y organización. Además, Auzmendi y Solabarrienta (2005) añaden que otras de las ventajas de la educación a distancia son el registro total y la alta disponibilidad de recursos; el primero refiere que en los espacios presenciales los materiales del curso, explicaciones, comentarios o aclaraciones proporcionados por el profesor no son registrados en algún soporte de consulta exterior más allá de las notas que el estudiante pueda tomar, mientras que la educación en línea basa su metodología en registrar todo el contenido, de manera que el alumno tenga acceso en cualquier momento. El segundo hace referencia a la amplia variedad de recursos a los que el estudiante tiene acceso para poder desarrollar de manera óptima su aprendizaje.

En seguimiento, a partir del uso de las TIC en los espacios de enseñanza y aprendizaje, surge el término *e-learning* o aprendizaje electrónico, considerado como un tipo de formación

a distancia que apoya su desarrollo en el internet, lo que facilita la comunicación entre los participantes haciendo uso de distintas herramientas electrónicas (Cabero, 2007).

En relación con lo anterior, el *e-learning* se ofrece como una modalidad de la educación a distancia, que facilita el acceso a los contenidos educativos a través de las tecnologías, posibilitando la comunicación bidireccional síncronas y asíncronas, así como el control y seguimiento de los involucrados (Ruíz y García, 2014).

Por su parte, Fernández et al., (2013) consideran que el aprendizaje electrónico permite ampliar la gama de contenidos educativos y disminuye los límites que se presentan en la educación presencial, además permite el intercambio de ideas y experiencias entre los participantes. Mego (2019) añade que, el *e-learning* se lleva a cabo a partir de una serie de lecciones electrónicas empleadas a través de las nuevas tecnologías donde su principal fuente de información es el internet, además, puede desarrollarse en diferentes escenarios formativos como lo presencial y semipresencial. Dentro de sus características se encuentran que el proceso de enseñanza se centra en el estudiante, mientras que el docente se convierte en un guía y facilitador, permite el aprendizaje cooperativo, fomenta el aprendizaje autónomo, se basa en una educación integral, es dinámico e inmediato.

Resumiendo, esta modalidad es un aprendizaje donde la comunicación y la interacción con los contenidos se generan a través del internet y plataformas ofreciendo flexibilidad en tiempo y espacio a los aspirantes.

Continuando con la temática, surge la educación semipresencial enmarcada dentro de la educación a distancia y que de acuerdo con Torres y López (2015) se caracteriza por ser un modelo flexible que combina las características de la educación presencial con la educación a distancia. Se desarrolla como una propuesta innovadora que busca combinar las características

de la educación presencial con la educación a distancia, enriqueciéndose una de la otra. Así mismo Domínguez, et al. (2008) manifiestan que la semipresencialidad surge a partir de la asociación de ambos tipos de educación mezclando encuentros presenciales con aquellos que se llevan a cabo mediante medios tecnológicos, en donde la autonomía y la independencia académica cobran un alto nivel de relevancia.

De acuerdo con Bartolomé (2014) el término de educación semipresencial no es considerado nuevo, sino que de hecho ha recibido varias denominaciones, destacando conceptos como el “aprendizaje mixto o híbrido”, “formación mixta” utilizado por Pascual (2003), en inglés el término “*Blended Learning/B-learning*” que se traduce como “formación combinada” o “aprendizaje mixto” (Parra, 2008), para referirse a un modelo que combina técnicas de aprendizaje bajo la metodología presencial con técnicas llevadas a cabo por medios tecnológicos.

Morán (2018) reconoce que la innovación en la modalidad se encuentra en el reconocimiento del potencial con el que cuenta, ya que ofrece rediseñar la experiencia de aprendizaje y surge para solucionar los problemas de la enseñanza tradicional en cuanto a problemas de costos, además de ofrecer flexibilidad en el proceso, nuevos modos de interacción entre los actores involucrados, propicia la autonomía y responsabilidad de manera que el alumno que se involucre más en su propio proceso y así, garantizar mejores resultados.

Por su parte, Darder y de Benito (2015) lo definen como el tipo de educación donde el estudiante a través del uso del aprendizaje en línea y un espacio físico de una institución como lo puede ser un aula, se conecta para proporcionar una experiencia de aprendizaje híbrido.

En otras palabras, González (2015) lo concibe como una modalidad donde en algún momento existen encuentros físicos entre el docente y el alumno, así como encuentros virtuales

que se apoyan en las tecnologías, en recursos electrónicos como el correo electrónico, plataformas educativas, foros etc.

Como complemento Domínguez et al., (2008), asegura que esta modalidad posibilita el acceso y la continuación de los estudios de las personas, asume, que es un proceso de formación integral que centra su metodología en ser flexible y estructurado, enfatizado en la autonomía del estudiante pero con las ayudas pedagógicas del docente.

De acuerdo con Yong, et al., (2017) para la implementación de esta modalidad es necesario contar con un lugar físico, un acompañamiento de tutorías, aprendizaje colaborativo, contenidos en línea, trabajos y retroalimentación en clase, medios impresos y electrónicos, internet, siendo estos elementos los que establecen el tiempo dedicado a la acción presencial y en línea que se necesita, para seleccionar el modelo semipresencial adecuado. Otro aspecto importante es el grado de competencias digitales con las que se cuenta y el lugar geográfico donde el estudiante toma el curso.

Por otro lado, Tucker (2012) menciona que esta modalidad presenta como uno de sus principales beneficios la flexibilidad entre los participantes, logrando una mayor receptividad por parte de los estudiantes, esto se debe a que posee la ventaja de que las clases se pueden llevar a cabo en espacios comunes y de interés para los estudiantes, y, a su vez controlado para su evaluación. De esta manera los docentes pueden diseñar lecciones uniendo lo mejor de ambas modalidades para lograr un mejor aprendizaje en sus alumnos. Por lo anterior, Parra (2008) concuerda en que hacer uso de esta modalidad propicia la mejora en la calidad de la educación ya que proporciona una nueva forma de aprendizaje para los estudiantes y una nueva estrategia de enseñanza para los docentes, logrando potenciar sus habilidades.

Para llevar a cabo la educación semipresencial es necesario el desarrollo de actividades basadas en la comunicación bilateral entre docente-alumno apoyándose en las TIC para su correcto uso. Para la implementación efectiva de dicha modalidad es necesario hacer un análisis de las competencias que se pretende que el estudiante perfeccione, la naturaleza y ubicación de quienes imparten y quienes cursan la modalidad y los recursos con los que se cuenta para su implementación (Amato y Novales, 2014).

Como se ha dicho anteriormente, el *b-learning* mezcla las mejores particularidades de la enseñanza presencial con la educación a distancia, permitiendo en los espacios y tiempos otorgados a lo presencial corregir problemas que se presenten en el espacio destinado a lo virtual.

En este sentido, Morán (2018) expresa, que la modalidad semipresencial presenta diversas similitudes con la educación a distancia tradicional, sin embargo, una manera de diferenciar entre ambas, es realizando un análisis del porcentaje de tiempo destinado a la presencialidad y al contenido en línea. Siendo así, que el contenido dedicado en línea se encuentra en un rango del 30%-79% en contraste con las clases presenciales que tienen por lo menos el 50% y el resto en línea. Por lo que el docente que utilice las tecnologías en espacios presenciales, podría considerarse como una experiencia semipresencial.

Considerando lo anterior, se puede decir que la modalidad semipresencial se inclina en la calidad de su presentación y los contenidos tomando en cuenta el grado de combinación presencial y en línea. Al contrario de esto, York et al. (2014) mencionan que la importancia no se encuentra en el tipo de combinación sino más bien en que el formato debe ser constante durante todo el curso y así alcanzar la satisfacción de la combinación.

Por lo anterior, es que para fines de este proyecto definiremos, que la modalidad semipresencial es la mezcla de educación presencial con educación a distancia, siendo

dependiente una de la otra para el logro de los objetivos de aprendizaje ya que ambas deben ofrecer lo mejor de sí. Considerando que el tiempo dedicado a la educación a distancia se centra en proporcionar contenidos, desarrollar actividades en equipo, generar el proceso de retroalimentación de las mismas y trabajar la interacción docente-alumno, alumno-alumno, mientras que el tiempo dedicado a lo presencial será de utilidad para la discusión de lo anteriormente mencionado.

La importancia de la incorporación de las TIC se vuelve fundamental para la modalidad semipresencial, por lo que antes de diseñar un proyecto de esta índole se debe contar con espacios adecuados y recursos para el aprendizaje (Morán, 2018). Además, es importante que el docente haya vivido una experiencia positiva con las TIC, ya que este conocimiento previo va influir en sus actitudes al momento de hacer uso de ellas en sus clases. Por tanto, es que se vuelve indispensable realizar un análisis de los conocimientos tecnológicos con los que se cuenta para el desarrollo de esta modalidad entre los actores involucrados garantizando así su correcta implementación.

Bajo esta idea, Vargas (2008) propone tres etapas que se deben considerar para el correcto desarrollo de la modalidad semipresencial: planeación, implementación y consolidación. En la etapa de planeación se consideran los aspectos que integran un proyecto, como los objetivos y propósitos, los perfiles de ingreso y egreso, los contenidos y los profesores que impartirán el programa. La planeación tiene el objetivo de proponer metas que se deben alcanzar en tiempos determinados y establecer prioridades.

Mientras que en la etapa de implementación se deben considerar elementos como los recursos tecnológicos para la interacción y comunicación entre los participantes, los contenidos educativos, que se deberán someter a evaluación para detectar fortalezas y debilidades. También

deberá considerar el perfil requerido del docente y el estudiante considerando características esenciales para desarrollar esta modalidad, y por último en esta etapa se deben establecer instrumentos de evaluación acordes al tipo de modalidad, siendo una tarea esencial que permite que el docente sea vuelva un mediador entre el estudiante y los contenidos y da a conocer el grado de avance del alumno.

La última etapa que propone el autor es la consolidación, en donde se consideran elementos esenciales como los cuerpos académicos, la investigación; que a pesar de ser considerada como pilar de la educación, los programas de educación a distancia no fomentan dicho recurso, convirtiéndose en un área de oportunidad a trabajar (Ramírez, 2002). Y finalmente la calidad educativa; que pretende consolidar los programas académicos frente a los organismos acreditadores nacionales e internacionales.

Como ya se ha mencionado anteriormente, un aspecto importante para el óptimo desarrollo de la modalidad es el grado de competencias digitales con las que cuenta, tanto el docente como el estudiante. Las competencias digitales se refieren a un grupo de habilidades y capacidades que dentro de los entornos educativos virtuales se vuelven fundamentales para su óptimo desarrollo. Dicho término se define como un grupo de habilidades que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas (UNESCO, 2018). Por su parte, Cabero (2016) explica que las competencias digitales representan un marco conceptual que permiten acceder, analizar, evaluar y crear mensajes de diversas maneras con el uso de medios multimedia.

Al hablar de competencias digitales es importante tener claridad en el término de competencia. Para Perrenoud (2007) las competencias son la capacidad de movilizar distintos recursos cognitivos con la finalidad de atender a diferentes situaciones, esta movilización de

recursos pretende responder a las características del contexto, por lo tanto, el individuo puede integrar dichos recursos y dar solución a un problema.

Por su parte, Huerta et al., (2000) mencionan que la competencia también es un comportamiento observable y que mediante la práctica puede ser comprobado siguiendo una serie de criterios que contemplan diversos niveles de ejecución.

Por ello, la competencia se puede definir como la capacidad del ser humano para realizar un conjunto de acciones, ordenando primeramente sus actitudes, conocimientos, emociones, habilidades incluso valores con el propósito de dar solución a la problemática de un contexto determinado (Baca, 2015).

En este sentido, en los entornos mediados por tecnología se puede definir que las competencias digitales se entienden como una agrupación de elementos combinados: conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades tecnológicas que se integran de manera positiva en el individuo para responder a determinadas situaciones (Pavie, 2011).

Es por ello que las competencias digitales son necesarias en la formación del ciudadano del siglo XXI y que de acuerdo con el programa DeSeco (OCDE, 2005) son necesarias para afrontar el aprendizaje a lo largo de la vida. Dicho programa determina las competencias clave del ciudadano en la actualidad: usar las herramientas de forma interactiva (uso de tecnologías en general, interactuar con grupos variados (relacionarse, trabajar en equipo) y actuar de manera autónoma (en cualquier contexto).

Como ya se ha planteado la modalidad semipresencial combina las técnicas educativas presenciales con las técnicas educativas a distancia o mediadas por tecnología (Cabero, 2016). Por ello es que las competencias digitales son las capacidades y conocimientos para el uso adecuado de las tecnologías las cuáles permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la

organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento garantizando un efectivo uso de la modalidad (Gutiérrez, 2014).

1.2.3 Evaluación y retroalimentación en la Educación Semipresencial

En la actualidad, la evaluación se define como un proceso continuo y constante que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos, tiene el objetivo de evaluar la pertinencia y calidad con la que los estudiantes reciben y retienen las enseñanzas, se pretende emitir un juicio de valor y ofrecer alternativas acerca de qué manera mejorar la trayectoria escolar del alumno.

Dicho proceso, tradicionalmente se encontraba dirigido a la aplicación en estudiantes, con base, a la recopilación de datos sobre el rendimiento de los conocimientos que obtuvo durante el desarrollo de una clase, inclinado más hacia una evaluación que emitía un juicio de valor numérico, el cual define el avance del estudiante. Este tipo de evaluación ha evolucionado de manera que ahora la forma de obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje sea no sólo evaluando los conocimientos, sino también, evaluar la calidad de los contenidos, el plan de estudios e incluso los espacios donde se llevan a cabo las clases (Caram, C., Los Santos, G., Negreira, E. y Pusineri, M. 2016).

Bajo esta idea, se considera importante realizar una breve revisión teórica sobre el concepto de evaluación y cuáles son los elementos que lo componen que para fines de este proyecto se retomara.

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010) se considera que para configurar un concepto de evaluación se deben tomar en cuenta las diversas definiciones y de ellas extraer elementos válidos que lleven a una definición completa. En su concepto esencial la evaluación es la acción de juzgar y asignar un valor a las personas o actividad (Canales, 2007) mientras que en

términos similares, Lincon y Guba (1985) lo explican como un proceso en que se realiza una descripción sobre algo específico, este se juzga y se asigna un valor. De manera más amplia, según García (1989) la evaluación es un proceso sistémico de identificación, recogida de información y elementos educativos con el fin de valorar y establecer una decisión acerca del producto. Por su parte Casanova (1995) complementa, que este proceso debe ser incorporado al proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus inicios con la intención de contar con información continua y significativa del proceso del estudiante y su situación académica formando así, un juicio de valor de acuerdo al progreso. Además, Castillo (2002) explica que la evaluación consiste en brindar las características individuales del estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje y determinar si este ha alcanzado con los objetivos educativos propuestos. En seguimiento, Serpa (2008) concuerda con la idea de que la evaluación es un ejercicio de seguimiento constante que pretende identificar los logros y dificultades que se presentan durante el desarrollo de un curso por parte del alumno, que una vez identificadas, el docente tomara las medidas pertinentes para su mejoramiento.

Bajo las ideas planteadas por los autores anteriormente mencionados, el término ha evolucionado de acuerdo a las necesidades educativas que se han presentado, por lo que hasta el momento se visualiza que el concepto comparte tres elementos similares: que es un proceso de identificación, un seguimiento para identificar características académicas de los alumnos y la toma de decisiones para la mejora de la trayectoria escolar. De acuerdo con García (2005) es común identificar el término de calificación en la evaluación, sin embargo la calificación debe considerarse como un elemento dentro de la evaluación que representa un aspecto dirigido a valorar la adquisición de conocimientos, mientras que evaluar debe considerar el qué, cuándo,

quién, cómo y para que se evalúa. De igual manera, como se menciona al inicio de este subtítulo, tener en cuenta el espacio y contexto donde se lleva a cabo la acción educativa.

Por lo anterior, Castillo y Cabrerizo (2010) afirman que evaluar todo el proceso educativo conlleva identificar acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día, actividades dirigidas para realizar en casa etc. A diferencia de la forma tradicional de evaluar sea el instrumento definitivo para emitir una calificación final, por lo tanto contempla: Los procesos de enseñanza y aprendizaje, la práctica docente, aspectos curriculares y demás elementos del sistema educativo. Por lo tanto, la evaluación ayudará a comprobar si han sido logrados los objetivos académicos planteados, teniendo en cuenta que no solo los aprendizajes pueden ser evaluados, sino también la participación del alumno, el currículum, material didáctico y digital, la comunicación y la misma institución (García, 2005).

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, la evaluación es un proceso comunicativo y analítico sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, tiene el objetivo de la recoger y analizar la información necesaria de forma sistemática, continua y planificada tomando en cuenta los diversos factores que influyen en el estudiante que se encuentra bajo un proceso formativo, con el fin de identificar el avance, problemáticas y logros de los alumnos y así brindar el apoyo necesario.

Desde estas distintas perspectivas sobre el concepto de evaluación, a continuación se explican los distintos tipos de evaluación, haciendo énfasis al tipo de evaluación que remite al objeto de estudio del presente proyecto de intervención y cuáles son los elementos que lo componen. De acuerdo con Alvarado (2014) existen tres tipos: la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica da a conocer el tipo y nivel de conocimientos con los que cuenta el alumno al inicio de un curso o materia y para poder llevarse a cabo se debe de contar con instrumentos adecuados, por su parte la evaluación formativa se centra en el alumno, refiere a dar un seguimiento orientador que permite a los participantes conocer cómo ha sido el progreso del estudiante a lo largo del curso, haciéndole saber cuáles han sido sus logros y sus fallas con la intención de corregir, y por último la evaluación sumativa, la cual se realiza al finalizar el periodo de un curso y tiene el objetivo de otorgar una calificación final como resultado de la culminación de sus actividades.

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación formativa se centra en el alumno, donde el docente realiza un seguimiento de su progreso y brindar información sobre las dificultades que presenta, esto con el objetivo de favorecer su aprendizaje durante su trayecto escolar (Orozco, 2006). Lo anterior se lleva a cabo a través de una efectiva retroalimentación basada en la detección oportuna de errores y aciertos de los estudiantes. De acuerdo con Reyes (2015) el principal objetivo de este tipo de evaluación es hacer que el docente de prioridad al desarrollo personal del estudiante, logrando que exista más allá de los aspectos académicos una superación personal, emocional y personal del estudiante, en este sentido, a diferencia de la evaluación sumativa este tipo de evaluación es de carácter holístico y no inmediato.

La retroalimentación se convierte entonces, en un elemento fundamental de la evaluación formativa por lo que debe ser constante, clara, oportuna, suficiente y pertinente (Quesada, 2006). Consiste en el medio a través del cual el estudiante podrá identificar sus carencias, trabajar en ellas y lograr el éxito.

Como lo afirma Sánchez (2015), La evaluación formativa cumple su propósito siempre y cuando esté acompañada de un proceso de retroalimentación efectivo, lo cual implica desarrollar

cuatro categorías: el tiempo, el método, los elementos y el formato. De acuerdo con Gibb y Simpson (2004) el tiempo en el que se dé una retroalimentación define la importancia que el estudiante dedica a la corrección de una actividad, por lo tanto se debe buscar el medio adecuado para evitar que se pase a otros contenidos y sea irrelevante para el estudiante el aprendizaje. Por lo tanto se deberá entregar al estudiante un conjunto de comentarios y criterios a corregir, acompañada de su trabajo original, o en su caso, hacer notar al estudiante el alcance que tuvo realizando esta actividad, alentando sus logros y motivar a mantenerse.

En este sentido, la retroalimentación consistirá en regresar al alumno la información que describa sus logros y avances tomando en cuenta los criterios de evaluación establecidos, tiene como objeto ayudar al alumno a comprender las maneras en que aprende, a valorar y adueñarse de su propio proceso y permite la autorregulación de los aprendizajes, por lo tanto, la retroalimentación propicia la construcción de la autonomía mediante procesos de reflexión que motiven en el estudiante resolver sus problemas, identificar sus estrategias de aprendizaje, identificar sus aciertos y necesidades.

Barberá (2006) menciona que la retroalimentación debe darse entre los actores involucrados y asegurar que el aprendizaje se consolide. Siendo la retroalimentación un elemento fundamental en el proceso de construcción de conocimiento, es importante mencionar que la intervención del docente es esencial para el logro de los aprendizajes ya sean actividades individuales o en equipo. Por su parte, Alvarado (2014) explica que cuando un proceso de retroalimentación está completo, este incluye tres conceptos esenciales: el *“feed up”* refiriéndose a la dirección que va tomando el alumno durante el curso, dar cuenta si el estudiante tiene claro hacia dónde va sin perder el objetivo de la actividad; el *“feed-forward”* la que implica la retroalimentación como tal por parte del docente sobre la actividad, dicho paso debe responder a

la pregunta del ¿Qué sigue ahora y cómo puede mejorar para la siguiente actividad?, por último el “*feed-back*” donde se deberá dar cuenta al alumno de cómo se desempeñó durante la actividad.

Por otro lado, para definir el concepto de retroalimentación y la importancia de su implementación en la educación en línea se deben mencionar cuáles serán los pasos para obtener resultados satisfactorios de retroalimentación, por lo que es necesario que el docente cuente con habilidades pedagógicas, que los alumnos mantengan un alto nivel de actividad y disposición de ambas partes para lograrlo (Jackson y Graesser, 2006).

El papel del docente implica compromiso y disciplina ya que deberá ser constante en su actuar entregando a los estudiantes retroalimentaciones diarias de acuerdo a las políticas de tiempo expuestas por la institución (Alvarado, 2014). En este sentido, el profesor (tutor) deberá poseer de habilidades de comunicación, dominar el contenido de temas a tratar, deberá informar al estudiante de los lineamientos del curso, asegurar la claridad en las actividades y temas, poseer conocimientos básicos referentes a las tecnologías y el uso de la plataforma institucional, generar el pensamiento crítico y motivar al estudiante a desarrollar su autonomía. Por lo anterior, es que Jackson y Graesser (2006) explican que la retroalimentación se considera una especie de andamiaje, por lo que es un proceso que se da desde el inicio.

Considerar estas habilidades permitirá al profesor un correcto seguimiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello que el docente que trabaja bajo esta modalidad juega un papel de guía para los estudiantes, que varía según el tiempo del proceso educativo, se convierte en un mediador entre los saberes, planea actividades cooperativas entre los estudiantes, conocer los aspectos cognoscitivos de sus alumnos y se le considera un experto en la materia que imparte (Hernández, 2007).

De acuerdo con Lozano y Tamez (2014) la retroalimentación es definida como la información que proporciona un sujeto ya sea un profesor, un compañero de equipo, mentor, un libro, incluso uno mismo sobre el desempeño académico de una actividad o curso de aprendizaje. Por su parte, Alvarado (2014) menciona que el concepto de retroalimentación se define como el producto derivado de la revisión y análisis que elabora el docente de una actividad, tarea o proyecto. En este producto se expresan las observaciones, correcciones, recomendaciones y una evaluación cuantitativa basada en una rúbrica. El docente deberá enviar esta retroalimentación de forma adecuada permitiendo que el alumno conozca sus logros, áreas de oportunidad y errores para posteriormente resolver. En resumen, una retroalimentación de calidad debe contener aspectos cualitativos, cuantitativos y ser llegados a tiempo para su pronta y correcta modificación, con la intención de que el proceso de aprendizaje del estudiante sea organizado y congruente con el avance de las actividades.

1.2.4 Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley

Uno de los objetivos principales de la educación a distancia es lograr que el estudiante adquiera la capacidad de autorregular su aprendizaje, se mantenga motivado y tenga gusto por el estudio, en este sentido, se vuelve importante evaluar y retroalimentar el desempeño del estudiante en cada actividad o tarea realizada, entendiendo que la retroalimentación es un elemento que coadyuva para el logro de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Lozano y Tamez, 2014).

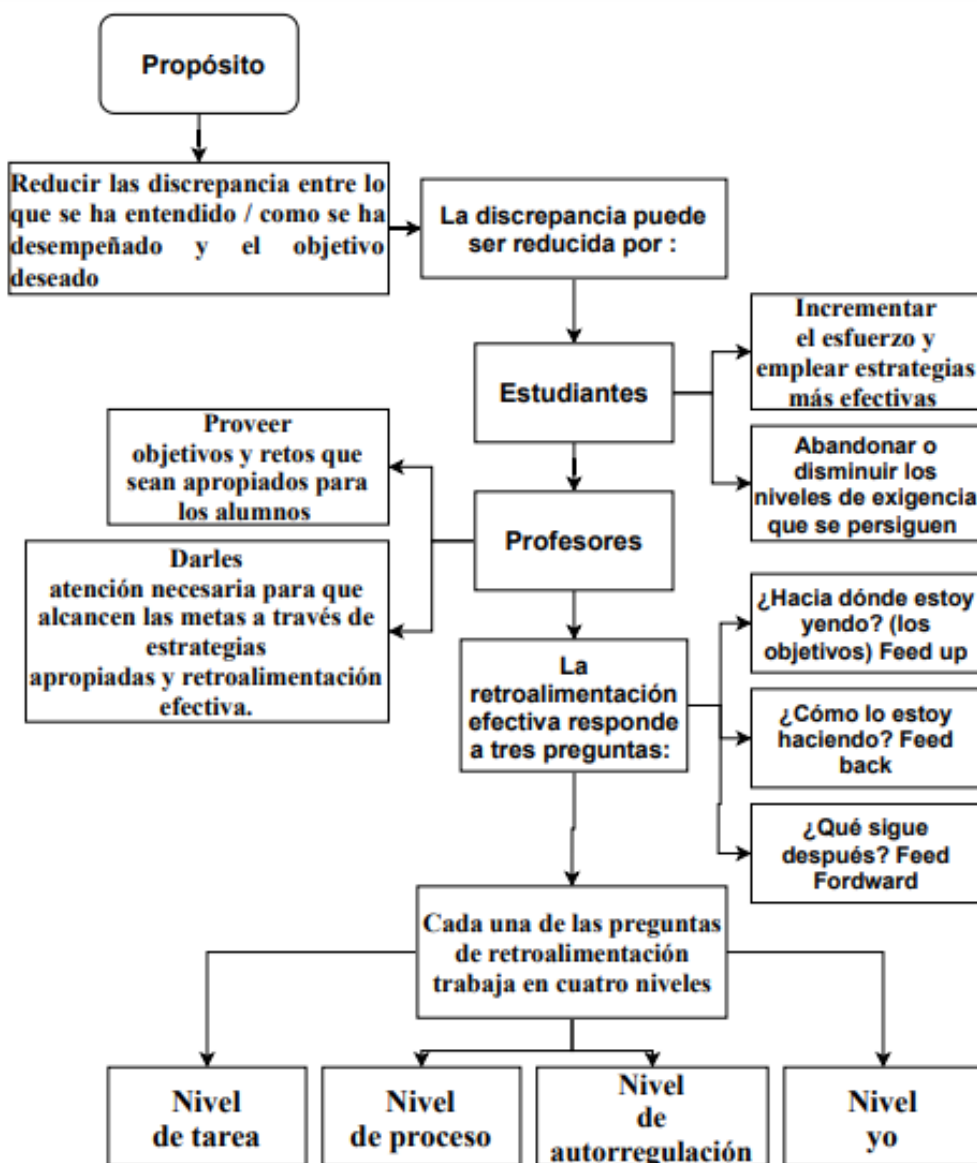
La retroalimentación se basa en el intercambio de información que existe entre docente y alumnos durante el proceso de aprendizaje, dicho término tiene el propósito de conocer cuál ha sido el avance de una actividad realizada por el estudiante, como se está logrando y de qué manera puede mejorar los aspectos señalados (Escobar, 2020).

De acuerdo con Lima (2017) para lograr una amplia adquisición de los conocimientos es necesario que el docente desarrolle una retroalimentación completa hacia el estudiante, lo cual consiste en implementar tres pasos: 1. El *feed back*, este paso permite al estudiante identificar cómo ha sido su desempeño en relación con el objetivo principal de una actividad, 2. El *feed up*, consiste en lograr que el estudiante asocie los conocimientos previos con la actividad actual y 3. El *feed forward*, el cual consiste en realizar una reflexión o comentario que le permite al alumno conocer de qué manera puede mejorar en próximas actividades.

Continuando con el análisis de la literatura, se plantea el Modelo de Hattie y Timperley (2007), este modelo tiene el objetivo de reducir las discrepancia entre lo que se ha entendido y como se ha desempeñado el estudiante con respecto al objetivo deseado. Para Escobar (2020) este modelo es integrador ya que reconoce aspectos de motivación, cognitivos y metacognitivos del alumnos basado en las preguntas de ¿Hacia dónde voy? (*feed up*), ¿Cómo lo estoy haciendo? (*feed back*) y ¿Qué sigue después de esto? (*feed forward*). Además al ser un modelo integrador este modelo trabaja cuatro niveles de retroalimentación: nivel tarea, nivel proceso, nivel metacognitivo y nivel personal.

Figura 2

Modelo de Hattie y Timperley.



1

Nota: Modelo de Hattie y Timperley, 2007.

De acuerdo con el modelo de Hattie y Timperley (2007) El *Feed up* hace referencia a la pregunta ¿hacia dónde voy? La cual consiste en dar a conocer al estudiante si ha cumplido con los objetivos del curso y de la actividad en específico que se esté realizando. El *feed back*

responde a la pregunta de ¿Cómo lo estoy haciendo? esto consiste en informar al estudiante como está realizando las actividades de aprendizaje, explicar cómo va su proceso y de esta manera realizar los ajustes pertinentes a la actividad. Por último el *feed forward* consiste en informar al estudiante de qué manera relacionar los aprendizajes previos con los próximos.

A su vez, los autores afirman que el modelo contempla cuatro niveles de retroalimentación: 1. Nivel tarea, consiste en identificar qué tanto quedó comprendido de la actividad a realizar y cómo se hizo, 2. A nivel del proceso consiste en revisar cómo fue el desempeño del alumno con respecto a la actividad realizada, 3. Nivel de autorregulación que tiene que ver con la capacidad del alumno para auto dirigirse y 4. A nivel del yo, que consiste en realizar una evaluación personal que motive al alumno para su mejora.

Dichos elementos ayudan a complementar la acción de la retroalimentación que si bien no son elementos propios de un tipo de evaluación bajo educación a distancia, cabe la posibilidad de realizar modificaciones pertinentes que apoyen el proceso de evaluación mediado por las tecnologías de la información y la comunicación.

1.2.5 Mediación didáctica

En los contextos educativos el concepto de mediación didáctica surge desde las aportaciones propuestas por Vigotsky quien considera que los procesos mentales se ven mediados por el lenguaje, los símbolos y códigos (González y Hernández, 2016). Por su parte, Escobar (2011) coincide en que el proceso de aprendizaje es de carácter social, por lo tanto el proceso de enseñanza será el medio por el que se ve el avance de ese aprendizaje. En este sentido, la mediación se considera como una interacción educativa que provee de experiencias positivas a quienes se encuentran en un proceso de aprendizaje. Por lo anterior, la mediación es

percibida como una acción que tiene como propósito el ser intermediario entre personas en una situación determinada (Oliveira, 1993).

Asimismo, Tébar (2009) afirma que la mediación engloba distintos aspectos afectivos, cognitivos y sociales de los estudiantes así como las problemáticas que se presentan en los entornos académicos, que impactan de manera negativa en el PEA. La mediación propicia valores como la confianza y la paciencia, es un factor determinante de motivación para el logro de los objetivos, propicia el cuestionamiento del proceso con el fin de desafiar y lograr un cambio entre los docentes y estudiantes, además guía, orienta y planifica actividades, se autoevalúa y critica la estructura con el fin de identificar necesidades educativas que deberán atenderse.

En resumen, la mediación didáctica es entendida como la interacción entre el docente –alumno y los saberes que poseen y comparten para lograr el éxito escolar, además se considera un acto humanista, de carácter positivo y potenciador de las habilidades de los actores principales (docentes y estudiantes).

En este sentido, el objetivo de la mediación es la construcción y desarrollo de habilidades en la persona que es mediada (estudiante). Desde un punto de vista antropológico busca la perfección y alta potencialidad del ser humano. Por lo tanto, desde el campo de la educación la mediación debe involucrar al educador, docente o facilitador quien será el intermediario entre el estudiante y el saber. Por lo tanto, se entiende que el mediador en el contexto educativo es aquella persona que amplifica, organiza y diseña los procesos formativos del estudiante. Deberá regular y favorecer el PEA a partir del acompañamiento, seguimiento y evaluación que permitan favorecer el proceso (Tébar, 2009).

1.2.6 El paradigma de la mediación

El paradigma mediador, es considerado un enfoque que mejora la educación, ya que, basa su fundamento en teorías cognoscitivas, constructivistas y gestálticas, propiciando que el docente no solo se enfoque en los contenidos temáticos de la disciplina que se propone enseñar, sino incluye aspectos, afectivos, sociales y espirituales que contribuyen en el proceso de aprendizaje del alumno. Este paradigma, considera que se debe ampliar el panorama de la educación hacia aspectos psicopedagógicos a partir de las teorías de Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) y la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) que a continuación se explican González y Hernández (2016).

Dichas autores afirman que la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural se considera un elemento fundamental en los entornos educativos. Dicha teoría parte de la idea de que todo ser humano es modificable por naturaleza, sin embargo la MCE explica que los cambios son provocados por otro sujeto a partir de la mediación. Mientras que la experiencia de aprendizaje mediado se fundamenta en la interacción del alumno-entorno y la persona mediadora quien se encarga de seleccionar, organizar y planificar los estímulos deseados en un determinado proceso.

A partir de lo anteriormente mencionado, la mediación didáctica comprende tres criterios que orientan el papel del mediador en la educación: la intencionalidad, la trascendencia y la significación, se consideran de suma importancia si se pretende crear un cambio (González y Hernández, 2016). En primer lugar la intencionalidad es transitiva, esto se refiere a que entre los involucrados debe existir la reciprocidad, es decir, responder o reaccionar a toda acción, el segundo criterio es la trascendencia refiriéndose al grado de éxito de la interacción entre los involucrados y por último se encuentra el criterio de significación y se refiere a la importancia de

que el alumno tenga claro de lo que hace, es decir, que tenga conciencia del por qué y para qué aprende, esto le permitirá aumentar sus conocimientos, habilidades y formación para la vida (Tébar, 2003).

Considerando lo anterior, el docente tiene el papel de ser el mediador entre los conocimientos que el alumno posee y los que desea que aprenda, por lo que trabajará como guía en la construcción de ese conocimiento. A continuación se consideran las características propuestas por Tébar (2009) que debe poseer el docente al considerarse un mediador didáctico.

El papel del docente en la mediación didáctica implica planificar actividades, resolver problemas y proponer soluciones, además de revisar el avance en el PEA. También propone metas, propicia en el alumno hábitos de estudios, trabajando y fomentando la autoestima y la metacognición, otra característica importante es que facilita el aprendizaje significativo, potencializa las habilidades y capacidades del alumno, exhortándolo a la búsqueda de nuevas metas, enseña que es lo que el educando debe hacer, cómo y cuándo hacerlo, además de hacerle conciencia del por qué y para qué lo hace. El docente alienta a la discusión reflexiva y el trabajo colaborativo, atiende las problemáticas y diferencias por individual entre sus estudiantes y por último hace uso de los recursos educativos didácticos como un apoyo para facilitar el aprendizaje (González y Hernández, 2016).

En resumen, se puede decir, que el docente que funge como mediador didáctico desarrolla su práctica bajo una interacción constante con sus estudiantes con el fin de conocer cuáles son las cualidades que los distinguen y así adecuar su práctica de acuerdo a las necesidades, habilidades y competencias que poseen. Al identificar estas cualidades el docente tendrá la oportunidad de diversificar las actividades despertando su interés y propiciando el trabajo en equipo, alcanzó el éxito del objetivo de la mediación.

En los espacios virtuales o mixtos de enseñanza y aprendizaje, la mediación alcanza importancia a partir de la relación entre el docente, el sujeto que conoce y el contenido mediado por tecnología. Desde esta percepción, se entiende que desde la didáctica de la modalidad se considera la intervención docente como mediador entre el sujeto que construye y el objeto de conocimiento (Amaro, 2011).

En este sentido, en la modalidad semipresencial, la mediación didáctica es la interacción que surge entre los actores involucrados para generar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante construir su propio conocimiento y posibilite el desarrollo de sus potencialidades (Escobar, 2011).

1.2.7 Diseño instruccional

Al definir el concepto de diseño instruccional (DI) es necesario conocer qué se entiende por instrucción. El término de instrucción es un concepto ligado con el término de entrenamiento (Álvarez et. al, 2016). Desde un punto de vista conductista se le relaciona dentro de un marco de aprendizaje organizacional. Sin embargo con el tiempo han surgido diversas concepciones de la instrucción ligadas con el aprendizaje del individuo.

Por otro lado, a partir de las aportaciones de Bruner sobre la relación de la instrucción y el desarrollo del ser humano, surge uno de los principios fundamentales del DI actual, el cual busca consolidar los medios y diálogos necesarios que interpreten la experiencia en sistemas más eficaces de ordenación (Álvarez et al., 2016). Por tanto se entiende que el DI se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje.

Como otra referencia del concepto de instrucción se retoma la propuesta de Clark (2000), habla de una tipología basada en cuatro maneras de comprender el aprendizaje, por lo que se

definen cuatro formas diferentes de concebir a la instrucción, denominadas como las cuatro arquitecturas: 1. Instrucción directiva o dirigida, 2. La instrucción receptiva, 3. La instrucción por descubrimiento guiado y 4. La instrucción exploratoria.

Para Chiappe (2008) la instrucción receptiva surge a partir del concepto de aprendizaje entendiéndolo como un proceso de apropiación de información y de la enseñanza como el proceso que distribuye el aprendizaje, por lo tanto la instrucción es un proceso que facilita el acceso y transmisión de información. En este sentido el papel que desempeñará el diseñador instruccional será el de asegurarse que la comunicación sea efectiva en el proceso.

Por su parte la instrucción directiva se basa en el concepto de aprendizaje como secuencias segmentadas y progresivas de contenidos que se apoyan en el uso de preguntas y retroalimentación de manera coordinada, es así que la instrucción bajo esta forma cumple una función en la que organiza los contenidos desde lo más simple hasta lo complejo, también contempla tiempos coordinados para la evaluación y su retroalimentación. El diseñador instruccional rebasa los aspectos comunicativos del proceso para enfocarse en también atender la coherencia que existe entre contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje buscando la participación activa del estudiante (Chiappe, 2008).

En el caso de la instrucción por descubrimiento guiado se establece que el aprendizaje es un proceso de construcción a través de la resolución de problemas de una forma activa, por lo que la instrucción tiene como función dar esos escenarios pertinentes para la solución de problemas, ofreciendo el material y los recursos necesarios. Por lo tanto el diseñador instruccional se enfoca en asegurar la construcción de ese ambiente de aprendizaje, lo que implica más que una adecuada estructuración de contenidos y actividades, requiere gestionar recursos tecnológicos para el logro de los objetivos.

Por último, la instrucción exploratoria se basa en el aprendizaje como un proceso de búsqueda de información relevante, por lo que desde esta perspectiva la instrucción diseña los recursos adecuados y relevantes en el proceso individual del estudiante, por lo que la labor del diseñador instruccional se vuelve más compleja ya que debe intensificar el proceso constructivista en los ambientes de aprendizaje. En general, una instrucción es diseñada con el objetivo de propiciar el desarrollo de las habilidades, destrezas y la adquisición del conocimiento. Frente a lo mencionado Martínez (2009) explica que desde la rama de la educación, existe una necesidad de seguir un plan o método al momento de llevar a cabo una o varias instrucciones en el desarrollo de un curso, materia o clase, por lo tanto, es pertinente revisar una serie de conceptos que ayudan a definir al diseño instruccional para fines de este proyecto y cuál es su importancia con respecto al objeto de estudio.

En palabras de Martínez (2009) el diseño instruccional consiste en un proceso sistemático de planificación de sentido científico, se considera de carácter prescriptivo ya que tiene el objetivo de implementar las mejores prácticas que permitan al alumno desarrollar correctamente su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la opinión de Lloréns et al. (2013) el DI consiste en definir los elementos relevantes de la planeación de un curso para fines de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, por su parte, Gil (2004) define que el DI es un esquema que posiciona a los distintos procesos que comparten en la elaboración de un programa educativo específicamente en los cursos mediados por tecnología, dicho esquema describe la metodología educativa a utilizar, la infraestructura tecnológica, la selección de contenidos y material didáctico.

Tomando como referencia los conceptos y propuestas que con anterioridad se mencionan, se entiende que el DI comprende una planificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje

de un curso, lo que implica valorar las necesidades, el desarrollo de contenidos, la forma de implementar dichas estrategias y posteriormente definir su correcta evaluación.

1.2.8. El diseño instruccional en educación a distancia

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, el diseño instruccional se considera un elemento importante en un proceso de aprendizaje ya que su elaboración consiste en planificar las actividades académicas en cualquier modalidad y se basa en la búsqueda de la comprensión, el uso de diversas fuentes de información, a partir de estructuras sistemáticas, metodológicas y pedagógicas (Luzardo, 2004). Por su parte Benítez (2010) complementa esta idea explicando que el DI permite identificar las necesidades y objetivos de la enseñanza y a partir de ellos se seleccionan y desarrollan las estrategias, actividades y recursos pertinentes para alcanzar las metas fijadas. Específicamente, en los espacios educativos virtuales se considera aún mayor la importancia de realizar un diseño instruccional por la separación maestro-alumno en tiempo y espacio que por la naturaleza de la modalidad se refleja. Enseñar a distancia exhorta a considerar minuciosamente la instrucción con la finalidad de lograr un ambiente que facilite el aprendizaje. Es organizar y orientar hacia resultados establecidos al plan de estudios, contemplando las normas a seguir, buscando el (los) método (s) de la variedad existente que convenga de acuerdo a lo solicitado también por el estudiante.

El DI es un proceso de diseño tecnopedagógico que plantea de forma explícita y precisa mediante un guión instruccional, los contenidos, objetivos, actividades de enseñanza y evaluación a realizar a través de una serie de pantallas de un recurso educativo digital para cumplir un proceso formativo (Pedroza, 2015). Por lo anterior es que para elaborar un diseño instruccional es necesario conocer los usos de la tecnología, sus ventajas y limitaciones, entender las herramientas con las que cuenta y las características de lo esperado. También se requiere

contar con conocimientos pedagógicos que permita definir cuáles serán esos contenidos, y actividades de enseñanza-aprendizaje y los elementos para desarrollarlas. Por ello, Luzardo (2004) resalta la idea de que el DI se ha añadido en el vocabulario utilizado en el ámbito de la educación virtual como una expresión fundamental del PEA.

En este sentido, los encargados de desarrollar los DI serán especialistas en el desarrollo de contenidos y actividades de aprendizaje de recursos digitales. Los diseñadores instruccionales proponen las estrategias que permitan al educando interactuar con el material y así construir aprendizaje, ajustando estas estrategias a los usos que el usuario le pueda dar en el contexto real. El diseño instruccional muestra entonces importantes beneficios en un proceso educativo a distancia ya sea de manera planificada o no, la tarea de realizar DI es realizada en primera instancia por el docente desde el momento en que cuestiona el cómo abordar el siguiente tema en clase, que estrategias son las más adecuadas, con qué recursos y elementos, etc.

En términos sencillos, el diseño instruccional es un proceso sistemático, planificado y estructurado en el que se ordenan unidades de aprendizaje, se establecen enfoques, se planifican tareas y actividades y se eligen los materiales y recursos necesarios para los estudiantes. Con esto se asegura la calidad del aprendizaje, trazando una ruta que el maestro podrá seguir durante el desarrollo de un curso logrando que se cumplan los objetivos propuestos.

1.2.9 Estrategias de diseño instruccional (EDI)

Como se ha planteado el diseñador instruccional será el encargado de definir cuáles serán las estrategias pedagógicas esenciales en el desarrollo del DI con el que se garantice un óptimo aprendizaje en el usuario. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible que

promuevan el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, se entienden como medios o recursos de apoyo pedagógico que se ajusten a las necesidades del progreso de las actividades.

Por lo tanto, para este proyecto de intervención se entenderá a las EDI como el conjunto de procedimientos que persiguen un propósito educativo determinado, conformado por técnicas, operaciones o actividades específicas que brinden una ayuda pedagógica para el logro de aprendizajes a través de medios digitales (Pedroza, 2015).

Es importante considerar que una estrategia didáctica debe proporcionar a los educandos elementos como la motivación, información y orientación para la construcción de sus aprendizajes (Majó y Marques, 2002). Por lo anterior, es que su correcta implementación va depender de la forma en que el diseñador instruccional oriente el uso de los recursos proporcionados.

De igual manera, así como existen estrategias dirigidas a los docentes para realizar su labor educativa dentro de los entornos presenciales, deben existir estrategias dirigidas a los docentes que elaboran diseños instruccionales para los entornos educativos en línea.

Díaz barriga (2002) plantean una serie de estrategias didácticas desde el enfoque socio-constructivista, donde se diferencian las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, que si bien, están relacionadas y se complementan entre sí, cada una apoya procesos específicos como se ven en la tabla 1.

Tabla 2

Diferencias entre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Características	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje
Aproximación	Impuesta	Inducida

Función	Realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje.	Promover en los estudiantes el manejo de procedimientos que les permitan aprender significativamente de forma autorregulada.
Énfasis	Docente, diseñador de materiales, diseñador instruccional etc.	Estudiantes, aprendices

Nota: Adaptado de Díaz Barriga y Hernández, 2002.

En el caso de los entornos educativos virtuales los dos agentes juegan un papel fundamental en el desarrollo de las modalidades semipresenciales; el primero como diseñador instruccional encargado de propiciar los ambientes pedagógicos digitales con la implementación de estrategias adecuadas y el segundo como receptor de la información que trabaja las estrategias para su proceso formativo.

1.2.10 Modelos de diseño instruccional

Como se menciona en párrafos anteriores, cuando se busca explicar el concepto de diseño instruccional es probable que se acuda a los modelos enmarcados en la línea de la tecnología educativa. Por lo que es importante mencionar que existe una amplia gama de modelos de diseño instruccional que han evolucionado de acuerdo a las teorías educativas y el avance de las tecnologías (Benítez, 2010). Por lo que a continuación el autor plantea cuatro generaciones de modelos de DI a partir de la teoría desarrollada en la época.

De acuerdo con Aguilar (2004) su historia se remonta desde la década de los 40 y se le relaciona con la psicología conductista. En este sentido se le entiende como el uso educativo de los modernos medios audiovisuales o bien una tendencia formativa desarrollada a partir de la psicología del aprendizaje, el enfoque sistémico y el desarrollo de los medios de comunicación

(Chadwick, 1978). En esta primera generación los modelos se caracterizan por ser de carácter línea, sistémicos, su eje central son los conocimientos y las habilidades académicas, mismos que deben ser observables y medibles. La segunda generación a partir de los años de 1970 se sustenta en la teoría de sistemas los que a diferencia de la generación anterior esta busca que el estudiante juegue un rol más activo en su proceso. Posteriormente se encuentra la tercera generación a partir de los años 80, sustentada en la teoría cognitiva busca la comprensión de los procesos haciendo énfasis en el aprendizaje significativo a través de fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el procesamiento de la información. Por último la cuarta generación se remonta en los años de 1990 se sustenta en las teorías constructivistas y de sistemas, en esta generación el acto educativo se centra en el proceso del aprendizaje de los estudiantes no tanto en los contenidos, desde la premisa de que el conocimiento se construye a partir de la experiencia (Benítez, 2010).

Existe una teoría que surge a partir de las anteriormente mencionadas, sin embargo su implementación se da a raíz del uso de la tecnología y cómo esta influye en los espacios educativos la teoría del Conectivismo o Conectismo, fue propuesta por George Siemens y se centra en la persona. En general esta teoría, explica que el conocimiento personal se compone a través de una red que provee a otras instituciones y estas a su vez harán un proceso de retroalimentación a la misma red generando nuevos aprendizajes para otros individuos (Belloch, 2010).

A continuación en la tabla 3 se presentan los modelos de diseño instruccional basados en las teorías de aprendizaje.

Tabla 3

Modelos de diseño instruccional.

Teoría		Modelo y autor		Aportación
Teoría conductista		Modelo	de	Es un enfoque integrador que retoma aspectos de las teorías estímulo-respuesta y procesamiento de información. Es necesario que se motive al individuo, se les informe sobre los resultados esperados, presentar recursos, guiar al estudiante, provocar una respuesta de su parte, que exista retroalimentación y finalmente evaluar el proceso tomando en consideración todo lo anterior.
		Gagné		
Teoría de sistemas		Modelo	de	Los autores proponen un modelo que consiste en la implementación de 14 pasos a partir de 4 niveles: nivel de sistema, nivel de curso, nivel de lección y nivel de sistema final.
		Gagné y Briggs	y	
Teoría cognitiva		Modelo	de	Este modelo se basa en la idea de que existe una relación confiable y predecible entre un estímulo entendido como los materiales didácticos y la respuesta que se produce el estudiante, es decir, el aprendizaje de los materiales. En este modelo el docente debe identificar las competencias y habilidades que el alumno debe poseer o se espera aprenda y escoger qué estímulo será el adecuado.
		Dick y Carey		

Teoría constructivista	Modelo de Jonassen	Este modelo se enfoca en el papel que juega el estudiante en su propio conocimiento. El centro de cualquier ambiente será la pregunta, el problema o el proyecto presentado, una vez detectado este ambiente, se deberán presentar casos relacionados con el mismo, el uso de recursos informativos ayudarán a que el alumno se relacione con ello, posteriormente se le ofrecen las herramientas cognitivas con las que deberá resolver ese problema, se debe fomentar la comunicación a través de diversos medios y por último adecuar los factores ambientales que afecten la praxis de la actividad.
	Modelo ASSURE de Heinich y Col.	Este modelo pretende el aseguramiento del uso efectivo de los medios instruccionales. Enfatiza el papel del estudiante como central, conociendo sus estilos de aprendizaje y fomentando su participación. Se basa en seis fases: 1. Analizar las características del estudiante, 2. Establecer objetivos, 3. seleccionar estrategias, materiales y medios digitales, 4. Se organiza el ambiente de aprendizaje, 5. El estudiante participa y 6. Se evalúa y revisa el proceso de aprendizaje.

Nota: Adaptado de Benítez y Belloch, 2010.

De acuerdo con Benítez (2010) han evolucionado sobre las discusiones de sus referentes teóricos, a partir de los avances de la tecnología educativa y el impacto de las TIC en los contextos pedagógicos, así como también en los debates acerca de cuáles son las mejores estrategias que garanticen la calidad de la educación. Por otro parte, la aplicación de estos modelos va depender de las necesidades que presenten los individuos y las instituciones mismas al momento de generar un programa a distancia.

Al elaborar una propuesta de formación es necesario conocer sobre la materia, las teorías de aprendizaje y las estrategias didácticas y en cuanto a la educación a distancia es importante conocer cuál será el medio digital por el que se establecerá un ambiente de aprendizaje mediado por tecnologías. En este sentido, el DI se considera como el proceso de planificación de las actividades que faciliten el aprendizaje de los alumnos, por lo que debe ser prioridad en el diseño e implementación de un programa educativo.

En este sentido, Lloréns, Espinoza y Castro (2013) explican una serie de criterios a considerar en el desarrollo de un diseño instruccional llevado a cabo desde la educación apoyada en tecnologías; en primera instancia se debe considerar un modelo instruccional que será la base del operación de un curso, dicha operación debe ser un camino que conduzca a un resultado y a la posibilidad de crear modificaciones. Otro aspecto a considerar es el rol de los actores principales: el alumno y el docente; el primero será el responsable de su aprendizaje y de construir su propio conocimiento y el segundo será el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos en donde su función será guiar las actividades, apoyar pedagógicamente y fomentar la autonomía. Por último se consideran una serie de componentes para el buen funcionamiento del programa educativo como organizar las actividades, la elección de los recursos didácticos y el seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

1.3 Estado del arte

1.3.1 Antecedentes teóricos

El Estado del arte es un apartado de la investigación basado en el análisis de documentos escritos en torno a un determinado tema y que tiene como objetivo inventariar y sistematizar la información encontrada permitiendo hacer una reflexión profunda sobre las innovaciones y los vacíos de un tema determinado (Molina, 2005).

A continuación se presentan investigaciones realizadas con las temáticas de la modalidad semipresencial en la Educación Superior, la importancia de generar diseños instruccionales para el desarrollo de cursos educativos mediados por tecnología, la mediación didáctica y los procesos de retroalimentación utilizados para los entornos educativos a distancia.

Tabla 4

Aportaciones en torno a la temática de modalidades educativas en instituciones de educación superior Internacional y Nacional: investigaciones empíricas.

Autor	Año	Universidad	País	Tipo de trabajo	Aportaciones
Agudelo	2009	Universidad de Antioquia	Colombia	Artículo	Aportar un modelo metodológico de las acciones relacionadas con el diseño instruccional que deben implementar las instituciones que incorporen ambientes virtuales de aprendizaje

Lloréns, Espinosa y Castro	2013	Universidad Autónoma de Baja California	México	Artículo	Aportar herramientas que ayuden a las IES en el desarrollo de sus estrategias de diversificación a otras modalidades, a través de una propuesta de criterios de DI para cursos llevados a cabo en modalidad semipresencial.
Alegría	2014	Universidad de La Salle	Bogotá	Investigación	Propuesta pedagógica que ayude a hacer un puente entre la educación virtual y presencial implementando el método Blended learning
Pedroza	2015	Universidad Pedagógica Nacional	México	Tesis	El diseño instruccional es fundamental y necesario para mediar el proceso de desarrollo del software educativo, ya sea un objeto digital de aprendizaje, una actividad interactiva o un curso en línea. Existen problemas durante el proceso, la falta de criterios comunes entre los involucrados y la carencia de lineamientos por parte de las instituciones.

Martin	2015	Universidad de Madrid	España	Tesis	Investigación enfocada a conocer las variables predictoras de un buen planteamiento metodológico en la modalidad b-learning y realizar una propuesta de mejora en el proceso formativo.
Sánchez	2015	Tecnológico de Monterrey	México	Tesis	Dicha investigación establece cómo cambia la percepción que tienen maestros y alumnos de la evaluación formativa al realizar retroalimentación utilizando el modelo de Hattie y Timperley.
Pallise, Benedis, Blanche, Bosh	2016	Universidad de Barcelona	España	Investigación	La implantación de la docencia semipresencial en el grado universitario de la Universidad de Barcelona.
Montenegro Díaz	2016	Universidad Alas Peruanas	Perú	Investigación	Identificar la relación altamente significativa existente entre la interacción comunicativa y el rendimiento académico de los estudiantes de la UDED Lima de la Escuela profesional de Ciencias de la Comunicación en la

modalidad de educación a distancia de la Universidad Alas Peruanas.

Espinosa	2016	Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía	México	Investigación	Investigación en torno a determinar cómo la mediación didáctica y la reflexión contribuyen a los procesos de formación docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Para lograrlo, se aborda la mediación didáctica, la práctica y la reflexión en la formación docente.
Parra, Espinosa y López	2018	Universidad Autónoma de Baja California	México	Investigación	Investigación que analiza la importancia de innovar los procesos formativos a través de la creación de espacios mediados por tecnología; así como para la evaluación docente, por medio de instrumentos diseñados para cursos semi presenciales y no presenciales.

Balladares	2018	Universidad de Ecuador	Ecuador	Investigación	Las competencias digitales e informacionales para una inclusión digital educativa tanto dentro como fuera del aula.
Mejía	2019		Madrid	Investigación	La investigación presenta un modelo de evaluación de la calidad de cursos de b-learning que permita de forma sencilla, cual es el estado del curso, sus puntos fuertes y sus debilidades así como a la creación de actuación o acción de planes que permitan mejorar la calidad de los cursos a lo largo del tiempo

Parra, Sepúlveda y Perezchica	2021	Universidad Autónoma de Baja California	México	Artículo	Se comparten los resultados de un estudio exploratorio descriptivo que aporta de forma relevante a la construcción de un diagnóstico de necesidades actuales de formación docente específicas para la operación y aseguramiento de la calidad educativa en la modalidad semipresencial.
-------------------------------------	------	---	--------	----------	---

Nota: Elaboración propia 2020.

Explorando los aportes teóricos referentes a las categorías de estudio del presente proyecto de intervención se menciona el caso de la Universidad de La Salle, ubicada en la Ciudad de Bogotá Colombia , dicha institución elabora una propuesta pedagógica que ayude a hacer un puente entre la educación virtual y presencial utilizando el *método b-learning*, Alegría (2014) reporta en sus resultados que el uso de esta modalidad permite que el aprendizaje sea dinámico y permite que el docente cambie su método cotidiano de enseñar hacia formas innovadoras para sus alumnos.

En otro estudio, en el caso de la Universidad de Madrid, se realizó una investigación que permita conocer cuáles son las variables esenciales para implementar una metodología bajo la modalidad *b-Learning* y de esta manera realizar una propuesta de mejora en el proceso formativo (Martin, 2015). Dentro de las conclusiones de esta investigación se puede observar que la evolución de la web ha permitido cambios estructurales en el área formativa. Sin embargo de acuerdo a Rangel (2015) no ha sido posible integrar de forma efectiva en las estrategias y prácticas docentes, por lo que será necesario un planteamiento de formación continua pedagógica y metodológica que permita a los docentes integrar dicha modalidad. Dicho planteamiento se propone con el fin de obtener mejoras en los procesos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

Continuando con la temática de la modalidad semipresencial en IES, se realizó una investigación por parte de la Universidad de Barcelona, en donde se analiza la implementación de la docencia semipresencial en las universidades, identificando aquellos grados en lo que la modalidad semipresencial tiene, a nivel institucional, un peso específico importante, encontrando que más del 50% de los programas educativos reconocen importante la implementación de esta modalidad a nivel universitario. Por lo tanto, ven el *b-learning* como "lo mejor de ambos mundos", afirmando que esta combinación parece sencilla pero es compleja en práctica debido a las diversas combinaciones de medios de transferencia, métodos de enseñanza, tecnologías y enfoques pedagógicos (Snowball, 2014).

Por su parte Montenegro (2016), documenta la interacción comunicativa con *Blackboard Collaborate* y el rendimiento académico en estudiantes de educación a distancia en la Universidad Alas Peruanas de Perú, dicha investigación se realizó con el uso de salas de conferencia. Los resultados obtenidos en el estudio permitieron identificar que existe una alta

relación significativa entre la interacción comunicativa y el rendimiento académico de los estudiantes. En el caso de *Blackboard Collaborate*, la interacción comunicativa se potencia desde la motivación tutorial y el diseño instruccional de las asignaturas que permite un mayor grado de participación estudiantil y por ende, de su interacción comunicativa en el aula digital

En un contexto institucional, un artículo realizado por Lloréns, Espinosa y Castro (2013) aportan herramientas que apoyen a las instituciones de educación superior en el desarrollo de sus estrategias de diversificación a otras modalidades, a través de crear una propuesta de criterios de diseño instruccional para cursos que se imparten en las modalidades de educación a distancia y además que estos criterios tengan relación con el modelo instruccional así como con la estrategia institucional. Uno de los objetivos de este escrito es que la propuesta sea una base para el posterior diseño de programas de formación docente, también se pretende como propósito central que el docente debe poseer y desarrollar competencias nuevas con base al contexto institucional y los requerimientos de DI que se plantea la modalidad en curso, de esta manera se asegura la calidad en el desarrollo de las actividades educativas.

En discrepancia con el artículo anteriormente mencionado, si bien Lloréns, et. al, (2013) documentan una serie de criterios a implementar en los diseños instruccionales de las IES, en un estudio hecho por Parra et al., (2018) que reconoce la importancia de innovar los procesos formativos a través de la implementación de espacios educativos bajo la modalidad semipresencial, los resultados arrojados detectan incongruencias significativas en cuanto al uso de la plataforma *Blackboard*, se infiere que el uso de la plataforma se ha reducido al envío y recepción de tareas, sin existir una interacción real con las competencias digitales. Además, los estudiantes refieren que predominan actividades de aprendizaje tradicionales y muy poca retroalimentación de calidad. En conclusión, estos resultados permiten visualizar que el uso de

una plataforma institucional tecnológica no garantiza que la competencia digital se adquiera como tal, es necesario poner atención en los diseños instruccionales y en el uso correcto de ellos.

Continuando con los aportes teóricos, se presenta el caso de la Universidad de Ecuador donde se realizó una investigación que analiza la incidencia de la educación digital en la formación del profesorado en las modalidades virtual y semipresencial. Para ello fue necesario realizar tres estudios. En su estudio Balladares (2018) menciona que en el primer estudio se abordó el impacto de un curso de formación en modalidad semipresencial y la competencia digital del docente de universidad, el segundo estudio identificó los componentes esenciales del DI de un programa de posgrado en la modalidad *e-learning* de una institución y un tercer estudio estableció una propuesta para el rediseño instruccional de un curso de educación en línea a partir del desarrollo de las competencias digitales del docente de universidad.

Los resultados de los estudios demuestran que el diseño instruccional de los cursos de capacitación no satisface las necesidades y expectativas sobre la competencia digital y tampoco se observa una mejora de las prácticas en el aula. Los tres estudios permiten una visualización integral de los resultados del estudio en torno a los espacios mediados por tecnología y la formación del docente universitario en dichas modalidades.

Continuando en un contexto nacional, en una investigación de Pedroza (2015), se examinan las estrategias de diseño instruccional empleadas con medios tecnológicos de una secundaria, con el objetivo de diseñar una propuesta de clasificación de las estrategias de enseñanza con base en la clasificación de autores como Díaz Barriga, Hernández y Márquez (2011). Los resultados arrojaron que el DI es necesario para mediar el proceso de implementación de una plataforma educativa ya sea un objeto digital de aprendizaje, una actividad interactiva o un curso en línea (Pedroza, 2015). Dentro de los resultados se puede

observar que existen problemas durante el proceso por la falta de criterios entre los actores involucrados y por parte de las instituciones.

En el año 2006, se realizó una investigación con el objetivo de determinar cómo la mediación didáctica y la reflexión contribuyen a los procesos de formación docente. Según Espinosa (2006) se determinó, las concepciones pedagógicas, didácticas y disciplinares que posee el docente son los principales factores que inciden en el proceso, siendo estas las que determinan las acciones en el aula. Por ello es necesario que los docentes en formación establezcan un equilibrio entre los contenidos curriculares y las estrategias didácticas que se plantean en el aula y de esta manera favorecer la construcción del conocimiento.

A manera de cierre como se ha podido observar en párrafos anteriores, tanto en contextos internacionales y nacionales las IES se ven preocupados por elevar la calidad en sus programas educativos, buscando atender a las necesidades que exige la sociedad actual. De esta manera, innovar en entornos educativos mediados por tecnología a través de la implementación de modalidades se convierte un tema importante para estudiar e intervenir.

En este sentido, los diversos estudios mencionados anteriormente nos dicen que la modalidad semipresencial responde a las necesidades de una sociedad continuamente cambiante, por lo que requiere de modelos educativos más flexibles, con mayor y mejor soporte tecnológico. Además permite que el aprendizaje del alumno sea más dinámico y que el docente rompa esquemas tradicionales de enseñanza, impulsando su creatividad e innovación.

Sin embargo para su puesta en marcha es importante que los actores educativos involucrados estén preparados con herramientas que les permitan desenvolverse en la modalidad, por lo que para el cumplimiento de los objetivos es necesario el diseño instruccional para mediar el proceso de desarrollo de una plataforma educativa.

1.4 Marco normativo/jurídico

El marco jurídico/normativo en el que se enmarca la temática del presente proyecto se presenta a continuación de manera detallada en los siguientes párrafos.

Tabla 5

Aportaciones de organismos internacionales, nacionales y locales para el marco normativo/jurídico en el que se enmarca la temática del estudio.

Organismo	Aportaciones
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.	Comparte su interés en el desarrollo del aprendizaje mediado por las tecnologías, considerándolo de mayor importancia ya que contribuye al desarrollo social y económico, convirtiéndose en una parte indispensable en todos los niveles educativos.
Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE.	Sus estudios documentan el alto crecimiento en matrícula en Educación Superior, siendo un alto porcentaje de estudiantes que estudian bajo esta modalidad por lo que se debe formar en el uso de prácticas innovadoras de en la educación superior, considerando modelos más flexibles, incluidos los programas a distancia, en línea y mixtos.
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES.	Resalta la importancia de modificar los modelos de enseñanza y aprendizaje, innovar constantemente, diversificar las modalidades educativas e impulsar una educación para todos; centrándose en el desarrollo de procesos formativos integrales, el estímulo a programas en distintas modalidades y formatos educativos.

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013- 2018.	Se propone establecer líneas de acción con respecto a la cobertura en oferta académica en las modalidades mixta y no escolarizada.
Ley General de Educación 2019	Asume que la educación del tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes y tendrá las modalidades de escolarizada, no escolarizada y mixta; además del establecimiento de programas de educación a distancia y semipresencial.
Acuerdo 17-11-17 SEP	Establece que la educación del tipo superior se ha desarrollado desde el surgimiento de diferentes modelos educativos, federales, estatales y privados, además de surgir espacios educativos virtuales, permitiendo un abanico de posibilidades académicas para los futuros aspirantes.
Acuerdo 18-11-18 SEP	Dicho acuerdo define y caracteriza las modalidades educativas del tipo superior siendo estas la modalidad escolar, no escolarizada y mixta.
Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 UABC.	Dentro de sus lineamientos se propicia la diversificación de sus programas educativos hacia modalidades no presenciales. En cuanto a modalidades educativas establece que se ampliará y diversificará la oferta educativa a través de la modalidad mixta.
Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas 20108-2022.	Reconoce que la implementación de la modalidad semipresencial debe ser evaluada para asegurar la calidad de la

	educación de los estudiantes y la participación de los estudiantes de la modalidad semiescolarizada.
Modelo Educativo UABC.	Se destaca el rol de la universidad en la sociedad del conocimiento; el papel de la innovación y el avance tecnológico.
Visión 2030 UABC.	Reconoce que los programas educativos de la institución se imparten bajo las modalidades presencial, no presencial, abierta, a distancia o mixta, además considera que estas modalidades tienen un efecto multiplicador y enriquecedor, que favorece el trabajo autónomo y en equipo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, las habilidades para la comunicación, la creatividad y la capacidad de innovar.
Objetivos de la visión 2030 UABC.	Manifiesta dentro de sus estrategias que se deberá fomentar en el uso de las tecnologías y plataformas digitales educativas, así como el diseño de recursos y estrategias de aprendizaje bajo el uso de las tecnologías.

Nota: Elaboración propia 2020.

Como se observa en la tabla anterior, el marco normativo/jurídico se sustenta bajo lo descrito por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019) la cual establece que la tecnología logra facilitar el acceso a la educación, reduce problemas en el aprendizaje, apoya la formación continua de los docentes, refuerza la integración y perfecciona la gestión y administración de la educación. Es por ello que proporciona asesoramiento técnico acerca de los planes y programas que se enfocan en la

elaboración y desarrollo de las nuevas modalidades de aprendizaje tanto presenciales como en línea. Siendo así que los docentes también reciben apoyo para adaptar y desarrollar las modalidades tradicionales de aprendizaje superior en línea.

Por lo anterior es que la mencionada organización ha puesto especial interés en el desarrollo del aprendizaje mediado por las tecnologías, considerándolo de mayor importancia ya que contribuye al desarrollo social y económico, convirtiéndose en una parte indispensable en todos los niveles educativos.

A su vez, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2010), documenta el amplio crecimiento de la matrícula en educación superior, ya que de 1970 a 1971 había alrededor de 270,000 estudiantes en 385 escuelas. Mientras que para los años 2016-2017 respectivamente, la cifra en México aumentó a 4.4 millones de estudiantes, de los cuales 600,000 corresponden a programas a distancia. De igual manera, los estudios demuestran que se debe innovar en prácticas enseñanza-aprendizaje que consideren la flexibilidad en programas a distancia, en línea y mixtos (Ruiz, 2019).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) resalta la importancia de modificar los modelos de enseñanza y aprendizaje, innovar constantemente, diversificar las modalidades educativas centrándose en el desarrollo de procesos integrales de formación, el estímulo a programas en distintas modalidades y formatos educativos para así ofrecer una educación para todos.

El desarrollo de estas modalidades, promete ser una solución importante no solo para desarrollar habilidades pertinentes a nuestra realidad, ya que se considera una vía rápida y eficiente para incrementar y desarrollar competencias, sino también para combatir el rezago educativo de muchos países. En este tenor Quesada (2006) señala que en México, la educación a

distancia mediada por tecnologías se considera como una de las mejores opciones para ampliar el acceso en las IES públicas y privadas. Por ello, es que el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) 2013 establece que se debe garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos, estableciendo líneas de acción con respecto a la ampliación de la oferta educativa en sus diferentes modalidades (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013).

Por otro lado, la *Ley General de Educación* menciona que la educación que sea impartida por el Estado utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital fortaleciendo los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje. Además menciona que se deben establecer programas de educación a distancia y semipresencial con la finalidad de cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

En el acuerdo 17-11-17, se mencionan las modalidades por las que se imparten los servicios educativos así como sus características y requisitos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). Dicho acuerdo señala que la educación ha ido en incremento en el surgimiento de nuevos modelos educativos, así como en la aparición de ambientes virtuales para el aprendizaje ofreciendo un amplio abanico de posibilidades educativas para las personas que estudian la educación superior.

Debido a que las modalidades no escolarizadas y mixta se han desarrollado en los últimos años, se establece el acuerdo 18-11-18, en él se definen los niveles, modalidades y opciones educativas de la educación superior, definiendo a la modalidad no escolarizada como un proceso de enseñanza-aprendizaje que es llevado a cabo a través de una plataforma tecnológica, medio electrónico o mediante procesos de autonomía mediados por tecnología. Por su parte define a la

modalidad mixta como un modelo flexible que combina estrategias, métodos y recursos de la modalidad escolarizada y no escolarizada (SEP, 2018).

Desde un marco normativo local, el *Plan de Desarrollo Institucional* (PDI) de la UABC 2019-2023 establece la diversificación de sus programas educativos hacia modalidades no presenciales como la modalidad mixta asegurando así el logro de la visión para 2030, el cual considera que la implementación de estas modalidades cuentan con un efecto multiplicador y enriquecedor para la formación del estudiante.

Además, dicho documento establece que se deberá fomentar en los alumnos el uso de tecnologías digitales y de plataformas educativas a partir de diseñar modelos, materiales y experiencias de aprendizaje que incorporen el uso de tecnologías digitales (UABC, 2019b).

Por último, el Modelo Educativo de la UABC 2019-2023 expone que la institución se conforma y se articula a partir del rol que juega la universidad en la sociedad del conocimiento, menciona su caracterización por el liderazgo y la responsabilidad social, lo que hace que duplique esfuerzos en la innovación y avances tecnológicos de manera que contribuyen al mejoramiento del desempeño en diferentes aspectos de la vida del ser humano (UABC, 2019a).

Como se observa en párrafos anteriores, los mencionados documentos sustentan el marco normativo en el que se enmarca este proyecto de investigación, desde lo internacional, nacional y local se hace énfasis en la importancia del uso de las tecnologías de la información en espacios educativos y el impacto de diversificar las aulas educativas con distintas modalidades con el objetivo de garantizar la calidad de la trayectoria académica. Por tanto, la idea de continuar estudiando las modalidades educativas a distancia cobra relevancia para el efectivo cumplimiento de lo que los organismos locales comentan.

1.5 Definición de la problemática

En las últimas décadas se ha discutido sobre el impacto, posibilidades, limitaciones y retos que ha traído consigo la incursión de las TIC en los contextos sociales y educativos, así como sobre el papel que desempeña la escuela en la actualidad y su necesidad de renovarse para atender a las demandas de las generaciones actuales (Hernández, 2017).

Como respuesta a lo anterior, se han propiciado nuevas metodologías que implican que el alumno realice sus estudios en diferentes modalidades, surgiendo diversas ofertas educativas basadas en modelos distintos al tradicional sistema presencial, que buscan atender las necesidades educativas de la sociedad moderna a partir de la renovación del curriculum educativo, por ello se presentan diversas opciones educativas no convencionales como son : abierta, no escolarizada, no presencial, a distancia, en línea o virtual ; además de los modelos híbridos, como la semiescolarizada, semipresencial y multimodal y el uso de anglicismos como online, *e-learning*, *b-learning* entre otros (Zubieta y Rama, 2015).

De acuerdo con Bichsel (2012) la mayoría de las universidades han discutido acerca del uso y las ventajas que ofrece la tecnología para el cumplimiento de los objetivos didácticos. El uso de los modelos *e-learning* son efectivos para el aprovechamiento, sin embargo no ofrecen una solución adecuada en el caso de algunos perfiles estudiantiles o bien en la enseñanza de disciplinas experimentales. Es por ello que insisten en la necesidad de adaptar el currículum universitario como una apuesta al futuro en la educación superior, lo que implica reflexionar sobre la pertinencia de los modelos de enseñanza-aprendizaje semipresenciales.

Por otro lado, Mayer et al., (2009) mencionan que las ventajas del aprendizaje semipresencial no se encuentra limitada a la flexibilidad curricular, sino que también ofrece

innovaciones didácticas en cuanto a contenidos más personalizados y la retroalimentación además de ofrecer oportunidades colaborativas entre estudiantes y profesores.

La UABC, se reconoce como una institución sólida que goza de prestigio y reconocimiento tanto nacional como internacional, preocupada por los retos que el entorno le plantea, en su visión 2030 manifiesta que los programas educativos se imparten bajo las modalidades presencial, no presencial, abierta, a distancia o mixta, asegura que la puesta en marcha de estas modalidades enriquece el proceso educativo de la institución por favorecer el trabajo autónomo y colaborativo, el aprendizaje basado en la resolución de problemáticas y refuerza las habilidades de comunicación, creatividad y capacidad de innovación.

De acuerdo con datos de Parra et al. (2018), en la UABC, la modalidad semiescolarizada opera desde 2003 en la Facultad de Ciencias Humanas de Mexicali. Dicha modalidad ha evolucionado con la inclusión de las TIC y la colaboración a la modalidad semipresencial, misma que necesariamente deberán apoyarse los cursos en la plataforma de cursos en línea institucional; de tal forma que las actividades fuera del aula puedan ser evidenciadas, sistematizadas y unificada la metodología de trabajo.

A partir del año 2015, se activa una nueva etapa en las modalidades educativas de la FCH, con la puesta en marcha de cursos no presenciales gestionados por la plataforma institucional *Blackboard*, dichos cursos desarrollados bajo los lineamientos de diseño instruccional ofrecidos por el Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD), el órgano encargado de coordinar la estrategia institucional. (Parra et al., 2018). En 2018, la modalidad semipresencial comienza a operar con un modelo de diseño instruccional específico mediado por las tecnologías apoyado en la plataforma.

La transición de las modalidades se realizaron para modernizar los programas educativos etiquetados como semiescolarizados y de esta manera dar respuesta a recomendaciones realizadas por los organismos acreditadores nacionales, sin embargo, dichas recomendaciones insisten en que es poca o nula la evidencia del trabajo desarrollado en las horas destinadas al rubro de asesorías de la modalidad semiescolarizada tradicional (Soto, 2020).

En relación con lo anterior, la FCH reconoce dentro del diagnóstico de debilidades de su *plan de desarrollo 2019-2023* que la implementación de la modalidad semipresencial debe ser evaluada para asegurar la calidad de la educación de los estudiantes ya que la participación estudiantil en la modalidad semiescolarizada en formación integral es baja. Dichas problemáticas son necesarias atender para mejorar la capacidad y competitividad académica de la facultad, así como para fortalecer la atención a los estudiantes y mejorar su formación (UABC, 2019c). Por esta razón, el diversificar las modalidades de enseñanza tradicionales a entornos virtuales de aprendizaje implementando una modalidad semipresencial, requiere de un modelo de diseño instruccional específico para atender a las necesidades en la formación del estudiante, así como de profesionales preparados para implementarla correctamente.

Por ese motivo el CEAD ha llevado a cabo propuestas de cursos asociados con las TIC brindando servicios de capacitación docente, formación continua y elaboración de diseños instruccionales con el objetivo de operar bajo modalidades 100% en línea y semipresenciales, Además que brinda herramientas académicas para elaborar diseños instruccionales e incorporar estrategias educativas que atiendan a la comunidad semipresencial (CEAD, 2019).

De acuerdo con Chiappe (2008) el DI consiste en el desarrollo sistemático de los elementos instruccionales, usando las teorías del aprendizaje y las teorías instruccionales para asegurar la calidad en la instrucción. Este proceso debe ir acompañado de un diagnóstico de

necesidades de aprendizaje, desarrollo de objetivos, competencias, planeación de tareas y trabajos, un proceso de evaluación y el seguimiento del curso.

Por lo anterior, es que la institución desarrolla un modelo de cursos de aprendizaje atractivos en las modalidades semipresencial y distancia, dicho modelo elaborado por el CEAD tiene como objetivo detallar la experiencia de aprendizaje de un curso a partir de la respuesta a tres preguntas principales desde la perspectiva del estudiante: 1. ¿Qué aprenderá el estudiante en el curso?, 2. ¿Cómo lo aprenderá? y 3. ¿Cómo sabrá que lo aprendió? Este modelo involucra la selección de estrategias de aprendizaje, materiales didácticos y las herramientas a utilizar adecuadas a la modalidad. A su vez, se proporcionan las plantillas de apoyo para elaborar su diseño instruccional (Ver apéndice 1). Estas plantillas se conforman de tres secciones: 1. Descripción general del curso, 2. Plan de actividades y 3. Descripción de la actividad de la meta.

De acuerdo con datos institucionales, se presentan los resultados de las evaluaciones docentes de 17 profesores que en ciclo 2019-2 impartieron clases bajo la modalidad semipresencial, dichas evaluaciones son una valoración global dada por los estudiantes y contempla dos dimensiones generales: 1. Planeación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje; dicha dimensión está compuesta por 8 reactivos de acuerdo a la temática y 2. Conducción y valoración del PEA; compuesta por 16 reactivos. Considerando una valoración global de ambas dimensiones, del 100% de los profesores que ejercieron bajo esta modalidad el 20% de ellos lo hacen sin el apoyo y uso de la plataforma institucional *Blackboard*, mientras que el 80% si la utilizan. De los profesores que hacen uso de la plataforma como apoyo a la modalidad, un primer bloque tiene un resultado alto, considerando una valoración/rango de 9.1 a 10, un segundo bloque se ubica en un resultado medio, considerando una valoración/rango

de 8.6 a 9, en cambio un tercer bloque se encuentra en un resultado bajo, considerando una valoración/rango de 8.5 hacia abajo.

Tales resultados afirman que en ninguna de las dimensiones existe una ponderación alta; y en concreto en la dimensión de conducción y valoración del proceso. Esto lleva a inferir que existe un acompañamiento de diseño instruccional adecuado, sin embargo en la parte de conducción y desarrollo de actividades en el curso es deficiente.

Dicha deficiencia se puede asociar con una falta de mediación didáctica entre los actores principales el alumno y el docente; el primero es el responsable de su aprendizaje y de construir conocimiento, de acuerdo con Lloréns et., al (2013) esta actividad solo puede ser realizada por él mismo, mientras que el segundo es considerado como el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno, como ya se ha mencionado su actividad principal es guiar y orientar la construcción educativa del educando proporcionando apoyo pedagógico de acuerdo a las necesidades individuales de cada uno, en general organiza y selecciona la programación educativa, guía, orienta y evalúa. Es aquí donde la mediación didáctica cobra relevancia ya que cuando ambas partes comparten entre sí, se realiza una interacción que garantiza el éxito escolar. A su vez, el DI para el aprendizaje resulta ser relevante cuando es incorporado a las modalidades consideradas a distancia ya que ante la poca interacción sincrónica que existe entre los participantes, la información de las actividades y trabajos requiere de una planificación previa que sea organizada y descrita de forma clara para los estudiantes.

El diseño instruccional como eje de planificación para la producción e implementación, beneficia tanto a profesores como a estudiantes. Utilizar un modelo de diseño instruccional facilita la elaboración del material por parte de los involucrados en la producción, también facilita la gestión del proceso a los profesores y la ejecución del mismo a los estudiantes, de allí

la importancia de que él esté adecuado a las necesidades de la institución y en especial a las necesidades de los estudiantes, lo que asegura la calidad del aprendizaje (Agudelo, 2009).

En este sentido, se tiene la necesidad de proporcionar una serie de herramientas que complementen el diseño instruccional de la modalidad semipresencial propuesto por el CEAD, para atender dichas necesidades, realizando una propuesta de mediación didáctica, considerando que en los entornos educativos mediados por tecnología la mediación didáctica es necesaria para el óptimo desarrollo de la modalidad, ya que esta interacción permitirá generar experiencias de aprendizaje en el estudiante para construir su propio conocimiento (Escobar, 2011). Dicha propuesta tiene el objetivo de regular y favorecer el PEA a partir del acompañamiento, seguimiento y evaluación (Tébar, 2009).

1.6 Objetivos

Objetivo General

Desarrollar una propuesta de mediación didáctica centrada en mejorar el diseño instruccional que opera en la modalidad semipresencial de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas.

Objetivos específicos

- Analizar las problemáticas y necesidades de la comunidad estudiantil y docente de la FCH sobre la implementación del diseño instruccional utilizado en la modalidad semipresencial.
- Identificar una metodología que coadyuve en la mejora del diseño instruccional de la modalidad semipresencial de la licenciatura en ciencias de la educación

1.7 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo favorecer la mejora de la modalidad semipresencial de la Facultad de Ciencias Humanas a partir de implementar una propuesta de mediación didáctica instruccional?

1.8 Justificación

La importancia de realizar investigación radica en que es un ejercicio clave para obtener conocimiento nuevo y la resolución de problemáticas que permitan el avance de una comunidad. Es indudable que existen múltiples razones por las cuales se hace investigación, sin embargo para un investigador la necesidad de generar investigación surge a partir de querer resolver una problemática acerca de una situación o fenómeno digno de ser estudiado (Manterola y Otzen. 2013).

Por lo anterior, el presente proyecto tiene el propósito hacer una aportación sobre los modelos educativos mediados por tecnología en un contexto universitario. Lo anterior, bajo la premisa de que en la actualidad, la sociedad se encuentra cada vez más orientada hacia la gestión de tecnologías que aporten en su desarrollo personal, académico y laboral, por ello, es necesario que los procesos educativos se renueven con mayor fluidez, en este sentido, la educación mediada por tecnología se ofrece como una alternativa que responda a las necesidades que manifiesta la sociedad (Morresi y Donnini, 2007).

Por su parte, Hinojo y Fernández (2011) explican que la educación semipresencial se presenta como una oportunidad que favorece los procesos educativos ante la creciente demanda en los contextos universitarios. En relación con lo anterior, Monsalve (2011) considera que el estudio de dicha temática permite generar estrategias valiosas e innovadoras para dar solución a las problemáticas asociadas con el acceso, la calidad y la igualdad en la educación.

Así mismo, Pineda (2020) explica, que el panorama educativo se encuentra en constante cambio, lo cual hace plantearse que de manera paulatina las formas de acceder a la educación serán cada vez más en espacios virtuales mediados por tecnologías.

Por otro lado, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la modalidad semipresencial, se deben desarrollar con la intención de que el estudiante construya su propio conocimiento, lo que exige que el docente se forme en aspectos didácticos, pedagógicos, disciplinarios y prácticos, siendo estos elementos, la base sobre la que se garantiza la calidad en la modalidad (Espinosa, 2016). Otro elemento que aporta al desarrollo óptimo de la modalidad es la formación del docente en mediación didáctica, entendiendo que desde el campo de la educación el docente juega un papel importante, ya que será mediador entre el estudiante y el saber. En este sentido, el docente simplifica, organiza y diseña los procesos de formación del estudiante, regulando y favoreciendo su aprendizaje, a partir del acompañamiento, seguimiento y evaluación (Tébar, 2009).

En los últimos nueve meses, la pandemia por COVID-19, ha generado un cambio repentino, que no solo ha modificado la forma de interactuar de las personas, sino que propone un cambio en la forma de enseñar, en donde la educación a distancia ha sido la única opción para continuar con los procesos académicos (Pineda, 2020). En la UABC, dicha situación se presenta como un desafío para la comunidad estudiantil, docente y administrativa, dejando ver las fallas y limitaciones que se presentan en el desarrollo de una modalidad mediada por las tecnologías, sin embargo, para Gómez (2020), dicha problemática representa un área de oportunidad a tratar, a través de un análisis exhaustivo que permita establecer los cambios necesarios y aportar una solución a las cuestiones de déficit de aprendizaje por la transición a espacios no presenciales,

brecha digital y establecer estrategias que propicien el interés del estudiante por nuevas modalidades.

Por esta razón, realizar una intervención que apoye a los procesos educativos de la modalidad semipresencial y la mediación didáctica, aporta a lo que a nivel institucional se plantea necesario atender en el PDI (UABC, 2019b), el cual dentro del apartado de políticas, estrategias y acciones, establece como uno de sus objetivos el “asegurar la calidad de la oferta educativa de licenciatura, adecuándose a las demandas de los sectores público, privado y social y al proyecto universitario” (p. 97). Lo anterior, a través de diversificar la oferta educativa en diferentes modalidades.

Además, de manera interna, la FCH en su PDI (UABC, 2019c) plantea, que la modalidad semipresencial debe ser evaluada con la finalidad de asegurar la calidad educativa de los estudiantes y la participación de los mismos en la modalidad.

Es por lo anterior, que dicho proyecto parte de la necesidad de preguntarse cuáles son las problemáticas persistentes asociadas con la educación superior de manera externa e interna en la FCH, específicamente en los diseños instruccionales de la modalidad semipresencial y cómo estos influyen en la mediación didáctica, es decir la interacción entre docente y alumno.

Por ello, la iniciativa de realizar este proyecto surge a partir de la reflexión y el interés en el cómo son llevados a cabo los procesos pedagógicos en esta modalidad educativa, como es percibido desde el punto de vista del docente y del alumno con la finalidad de transformar la manera en cómo se desarrolla. En este sentido el presente proyecto pretende la transformación de su estructura desde la detección de un determinado problema haciendo partícipes a docentes y alumnos en un proceso de autorreflexión que generen cambios en los actores a nivel educativo (Alvarado y García, 2008).

Capítulo II. Diseño metodológico

2.1. Abordaje metodológico

En el presente capítulo se desarrollan las bases para la realización del diagnóstico partiendo desde el diseño metodológico utilizado hasta el paradigma científico que guía la investigación. En detalle, se presenta el tipo de metodología utilizado en el trabajo, se describen los participantes y los instrumentos empleados y, a la vez, se indican las estrategias y técnicas seleccionadas para la recolección de datos del diagnóstico cualitativo y cuantitativo, así como los resultados de cada uno.

2.1.1. Del diagnóstico educativo

El método de diagnóstico utilizado en el presente proyecto de intervención corresponde a un diseño mixto, es decir, se emplearon tanto el método cualitativo como el cuantitativo con la finalidad de identificar, desde la perspectiva del estudiante y del docente, las problemáticas encontradas en torno al diseño instruccional de las materias operadas bajo la modalidad semipresencial. De acuerdo con Sandoval (2002), abordar un enfoque de investigación en los estudios de las ciencias humanas, o en cualquier otro espacio, permite observar la realidad y la manera de producir conocimiento sobre ella. En relación con lo anterior, según cómo el investigador enfoca el problema y busca la respuesta es como se opta por una u otra metodología (Taylor y Bogdan, 1992).

De manera similar, para Rodríguez et al. (1999) el método de investigación es la forma característica de investigar y su elección dependerá de la necesidad del investigador que trabaja desde una disciplina concreta y determina, en cierta medida, la utilización de un método a partir de la intención y el enfoque en el que se orienta.

Por lo anterior, para fines de esta investigación, se seleccionó el diseño metodológico mixto, lo que implica seguir un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos en la recogida y análisis de los datos (Folgueiras y Ramírez, 2017). En concreto, el método en el que se enmarca el presente proyecto es la Investigación-Acción Participativa (IAP) que, de acuerdo con Folgueiras y Sabariego (2017), es un método de estudio y acción que pretende obtener resultados confiables y de utilidad para generar mejoras, tomando en cuenta la participación de los sujetos quienes dejan de ser objetos de investigación para ser protagonistas del proyecto. En este sentido, la IAP tiene como objetivo transformar la realidad de lo que es estudiado mediante un proceso de emancipación del grupo social participe en la investigación. La utilización de este método radica en entender al ámbito educativo como un proceso de investigación de continua búsqueda.

2.1.2. Estrategia de recolección de datos para el diagnóstico

La recolección de datos presentada para este proyecto, al ser un diseño mixto, se compone por dos enfoques: cualitativo y cuantitativo. Desde la perspectiva del enfoque cualitativo se recabaron las opiniones de los docentes que operan la modalidad semipresencial en la FCH y desde la perspectiva del enfoque cuantitativo se recabó la percepción de los estudiantes acerca de la implementación de la modalidad y su perspectiva sobre las habilidades y actitudes del docente que imparte en esta modalidad.

2.2. Método de diagnóstico cualitativo

De acuerdo con Gibbs (2014), el diagnóstico cualitativo pretende acercarse al escenario real para entender, describir y explicar los fenómenos sociales a través del análisis de las experiencias de los participantes; para tal fin, el autor recomienda emplear la observación, la elaboración de informes, el registro de actividades, escuchar historias e, incluso, emplear imágenes y textos.

2.2.1. Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de datos: fase cualitativa.

Considerando que la investigación cualitativa es un proceso inductivo cuya recogida de datos se da por medio de la observación empírica y a partir de la que emergen categorías que orientan la organización de los datos y su análisis (Quecedo y Castaño, 2002), en este proyecto se empleó la entrevista a profundidad.

De acuerdo con Sandoval (2002), la entrevista a profundidad recoge información sobre un determinado problema tomando en consideración el punto de vista de los participantes, el desarrollar esta técnica permite darle una orientación a la entrevista de acuerdo con el avance de la investigación. En la puesta en práctica al alternar preguntas estructuradas y espontáneas es posible profundizar en las características específicas del objeto de estudio y así tener una mayor libertad y flexibilidad de la información obtenida. Para fines del presente proyecto, la técnica se desarrolló con el apoyo de una lista de problemáticas en torno al objeto de estudio y con un formato de entrevista semiestructurada.

Posteriormente, tomando en cuenta la revisión de literatura previa del marco conceptual del estudio, se diseñó ex profeso una guía para una entrevista no directiva en profundidad para tratar la información y desarrollar las dimensiones del problema. La guía de entrevista puede consultarse en el apéndice 2.

2.2.2 Descripción de la muestra: fase cualitativa. La muestra fue seleccionada según los cánones del caso típico-ideal, con la finalidad de que los participantes cumplieran con las características esenciales para el estudio (Rodríguez et al., 1996). Los criterios establecidos para la selección de los participantes fueron los siguientes:

- ser profesor de tiempo completo o profesor de asignatura activo de la carrera de Licenciado de Ciencias de la Educación,

- contar con dos años o más de antigüedad en la labor docente en la FCH,
- haber cursado un programa de capacitación docente o los asociados al sistema de administración de cursos operados con Blackboard y
- tener conocimientos básicos en el uso de las tecnologías en los espacios educativos.

Conforme a la aplicación de los criterios anteriores, se seleccionaron ocho docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación que imparten clase bajo la modalidad semipresencial en el ciclo escolar 2019-2, ya que en este ciclo se inició de manera formal la implementación de la modalidad semipresencial en la FCH.

2.2.3. Descripción del escenario: fase cualitativa. La FCH inició sus actividades en el año de 1978 como Escuela de Ciencias de la Educación y actualmente complementa su catálogo de programas educativos con las licenciaturas en Psicología, Comunicación, sociología e Historia, además de contar con programas de Maestría en Educación y Maestría en Psicología programas que forman parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT (UABC, 2019). Esta institución se caracteriza por ser un espacio en el que destacan las ciencias sociales y humanas, una planta docente y población estudiantil orientada hacia el servicio a la sociedad y el desarrollo humano de los individuos.

El pasado 18 de marzo del presente año fue declarado estado de emergencia toda la población de Baja California y otros Estados del país por la pandemia del Covid-19, por lo que las actividades académicas y administrativas de la facultad tuvieron que trasladarse a trabajar desde casa, por lo tanto la guía de entrevista fue enviada a los participantes por medio de correo electrónico para su contestación.

2.3 Método de diagnóstico cuantitativo

La fase cuantitativa del diagnóstico es de tipo descriptivo, que consiste en la caracterización de un fenómeno con el fin de establecer su comportamiento, la recogida de la información es de corte transversal y los datos provienen directamente de la realidad que se va estudiar (Monje, 2011).

2.3.1. Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de datos: fase cuantitativa.

Se optó por una escala Likert para medir la predisposición de un sujeto al responder de forma consistente positiva o negativamente ante símbolos presentados como situaciones o sucesos (Hernández et al., 2010). La mencionada escala fue desarrollada por Del hierro et al. (2014) la cual constó de dos aplicaciones una para docentes y una para estudiantes, además se le realizaron modificaciones a las variables y datos sociodemográficos para fines de este proyecto. En cuanto a las adaptaciones realizadas al instrumento; en la variable 1. Habilidades tecnológicas del profesor se destacan únicamente los elementos y recursos que se utilizan en un curso semipresencial de acuerdo a lo sugerido por el CEAD, en la variable 2. Actitudes del profesor, solo se realizaron modificaciones ortográficas y de redacción, en la sección 3. Satisfacción general de igual manera se adaptaron las preguntaron de acuerdo a la muestra a la que se aplicaría (docente o alumno).

El cuestionario está elaborado a partir de las variables del perfil idóneo del profesor, conformado por cuatro secciones:

1. Habilidades tecnológicas del profesor para impartir clases en la modalidad semipresencial;
2. Actitudes del profesor ante la modalidad;
3. La satisfacción general sobre las dos secciones previas;

4. Datos sociodemográficos del participante, como edad, género, modalidad en la que centra su enseñanza, semestre y situación laboral.

Como se ve, el objetivo del instrumento es identificar las problemáticas que presenta el docente en la plataforma institucional; a partir de la información recabada se pretende generar acciones de mejora en la modalidad semipresencial relacionadas con la instrucción del docente.

La mayor parte de las afirmaciones tienen dirección positiva, por lo que los docentes y estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar su postura a través de las opciones: *Siempre, La mayoría de las veces, Algunas veces, La mayoría de las veces no, Nunca*. En cuanto a las medidas de confiabilidad de contenido, después de su modificación, la escala total aplicada a estudiantes obtuvo una consistencia interna aceptable ($\alpha=0.926$), en cuanto a la dimensión 1 se obtuvo $\alpha=0.872$, la dimensión 2 $\alpha=0.896$, mientras que la dimensión 3 con $\alpha=0.851$. Mientras que la escala total aplicada a docentes obtuvo una consistencia interna aceptable ($\alpha=0.917$), en cuanto a la dimensión 1 se obtuvo $\alpha=0.832$, la dimensión 2 $\alpha=0.835$, mientras que la dimensión 3 con $\alpha=0.728$. A continuación en las siguientes tablas se sintetizan los resultados obtenidos de la escala aplicada a estudiantes y docentes a partir del programa SPSS.

Tabla 6

Estadísticos de confiabilidad de escala aplicada a estudiantes y docentes

Estadísticos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	No. Elementos
Escala estudiantes	.926	.924	24
Escala docentes	.917	.911	24

Nota: Elaboración propia 2020.

Tabla 7

Resultados de confiabilidad por dimensiones de escala aplicada a estudiantes.

Dimensión	N. elementos	n	M	DE	a
1. Habilidades tecnológicas del profesor para impartir clases en la modalidad semipresencial.	13	71	23.93	6.56	.872
2. Actitudes del profesor ante la modalidad.	8	71	15.08	4.98	.896
3. Satisfacción General.	3	71	6.22	2.35	.851

Nota: Elaboración propia 2020. n= estudiantes, M= Media, DE= Desviación Estándar.

Tabla 8

Resultados de confiabilidad por dimensiones de escala aplicada a docentes.

Dimensión	N. elementos	n	M	DE	A
1.Habilidades tecnológicas del profesor para impartir clases en la modalidad semipresencial	12	10	19.80	5.59	.832
2.Actitudes del profesor ante la modalidad	8	10	13.10	4.55	.835
3.Satisfacción General	4	10	6.88	3.05	.728

Nota: Elaboración propia 2020. n= estudiantes, M= Media, DE= Desviación Estándar.

2.3.2. Descripción de la muestra: fase cuantitativa. Para la selección de la muestra se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, por lo que se consideraron estudiantes de ambos géneros, de distintos programas educativos y diferente modalidad. En un primer momento se envió un correo masivo a todos los estudiantes de la FCH obteniendo 341

respuestas; sin embargo, se filtraron los datos para seleccionar la muestra de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, obteniendo un total de 71 respuestas. En un segundo momento se envió la escala a los docentes, sin embargo se obtuvo poca participación (10 respuestas).

A continuación en la tabla 9 se muestra el detalle de la muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación.

Tabla 9

Estudiantes por género, edad y semestre.

Variable	Categoría	N	Porcentaj e
Género	Femenino	49	69.0%
	Masculino	21	29.6%
	Otro	1	1.4%
Edad	18-22 años	40	56.3%
	23-27 años	16	22.5%
	28-32 años	5	7.0%
	33-37 años	7	9.9%
	38-45 años	3	4.2%
Semestr e	Tercero	19	26.8%
	Cuarto	8	11.3%
	Quinto	14	19.7%
	Sexto	8	11.3%

Séptimo	14	19.7%
Octavo	6	8.5%
Otro	2	2.8%

Nota: Elaboración propia 2020.

Con respecto a la muestra docente seleccionada, se obtuvo la participación de ocho docentes que refieren desempeñar su labor bajo la dirección de un curso en la modalidad semipresencial. Los datos cuantitativos arrojaron que un 60% de la muestra son profesores de tiempo completo, con una antigüedad laboral de uno a 10 años en la Facultad de Ciencias Humanas, siendo Ciencias de la Educación el programa educativo en donde tienen su mayor carga horaria.

2.3.3. Procedimiento para la aplicación de instrumentos. Para la realización del diagnóstico en su fase cuantitativa se solicitó la autorización a las autoridades correspondientes, posteriormente se estableció un primer contacto por medio de correo electrónico a los profesores seleccionados y estudiantes que, por cuestiones de la pandemia por Covid-19, se les proporcionó la escala de manera electrónica. La escala electrónica se realizó con el programa *Qualtrics XM*; en el formato se explicó a los participantes el propósito del estudio, el objetivo de la aplicación de la escala, así como de manera breve el consentimiento informado en el cual se les informa sobre su participación voluntaria y que sus datos serán confidenciales exclusivo para uso académico (Ver apéndice 4). Los datos se recolectaron con la aplicación del instrumento y analizados con el programa estadístico IBM SPSS (por sus siglas en inglés: *Statistical Package for the Social Sciences*) versión 20.

3.2 Análisis de datos

Al concluir la recolección de información obtenida con las entrevistas se realizó una transcripción de datos para proceder a su análisis y, sobre los resultados de la aplicación de la escala, se hicieron los cálculos descriptivos correspondientes.

El proceso de análisis de datos en el que se sustenta este proyecto es la codificación teórica bajo el procedimiento de codificación abierta; dicho procedimiento consiste en fragmentar los datos que emergen del texto en forma de conceptos a través de plantearse preguntas como: ¿De qué habla el texto? ¿Qué es lo que sucede en él? ¿Qué concepto sugiere cada sección? ¿Qué se trata en la entrevista? En concreto, este procedimiento permite obtener una lista de códigos y categorías que guían al investigador para conocer la ruta que tomará su investigación, a partir de los distintos conceptos que van surgiendo (Hernández, 2014). A continuación se presentan los resultados obtenidos según los dos corpus de datos.

2.4.1 Resultados obtenidos: fase cualitativa

Considerando que la intención de las entrevistas fue conocer la opinión del profesorado acerca de la incorporación de la modalidad semipresencial a la institución, a partir del análisis de los resultados obtenidos el profesorado señala los beneficios y retos a los que se han enfrentado desde su implementación. Por lo que, se lograron identificar cuatro dimensiones sobre las que se merece hacer un llamado de atención a los diseños instruccionales diseñados para la modalidad semipresencial.

Las dimensiones identificadas dan cuenta de los aspectos que se vislumbran en el uso y aplicación de las tecnologías en un ambiente de aprendizaje a distancia: i) la incorporación de las TIC y la modalidad semipresencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que describe la opinión y experiencia personal del profesorado al transitar de modalidad y cómo ha influenciado

en el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas del docente; 2) beneficios y ventajas identificados a partir del uso y la aplicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 3) retos a los que se han enfrentado con dicha incorporación y tránsito de modalidad; y 4) reconocimiento de necesidades de formación docente según las fallas y limitaciones presentadas en el proceso para generar estrategias que apoyen en la mejora de la acción educativa a distancia.

Los resultados sobre esta primera codificación que permitieron la identificación de las dimensiones referidas se encuentran en la Tabla 10.

Tabla 10

Unidades de significado identificadas en la entrevista.

Dimensiones	Unidades de significado	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Incorporación de las TIC y la modalidad semipresencial en el PEA.	-Favorece el PEA.	*		*					
	-Adaptaciones y cambios por la Nueva sociedad del conocimiento.			*					
	-Necesidad educativa.				*		*		
Beneficios y ventajas de la modalidad para el PEA	-La posibilidad de establecer mayor comunicación con los alumnos	*	*		*	*	*		*

	-La autonomía que se promueve en el estudiante en su proceso de aprendizaje.		*				*	*
	-Autonomía del docente en su práctica.			*	*	*	*	*
Retos de la modalidad.	-Fallas y limitaciones en plataforma.	*		*	*		*	*
	-Negatividad y falta de adaptación de los estudiantes		*	*				*
Necesidades de formación docente	-Capacitación constante en estrategias didácticas para la modalidad	*		*				
	-Proceso de retroalimentación y evaluación	*	*		*		*	*

Nota: Elaboración propia (2020).

En los siguientes apartados se describen los resultados de las dimensiones, desarrollando las temáticas en las que se reconoce el mayor número de aspectos convergentes, es decir, en los que la mayoría de los docentes coincidió que es prioritario atender.

1-La incorporación de las TIC y la Modalidad Semipresencial en el PEA. Los resultados obtenidos refieren que, desde la perspectiva de los docentes, la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje impacta de manera positiva en la formación de los estudiantes, ya que la educación -y por ende todos los procesos formativos- debe adaptarse a las

necesidades que la sociedad actual requiere, por lo que la transformación de los espacios educativos con las nuevas tecnologías resulta un imperativo en el marco de la nueva sociedad del conocimiento.

En detalle, los docentes coinciden al señalar que el uso de las TIC no solo favorece el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desplegados en las aulas de la FCH, sino que además coadyuva a que el perfil de egreso esté acorde con los aspectos laborales demandados por la sociedad. A continuación se presentan, a manera de ejemplo, algunos fragmentos de lo dicho por los docentes en torno a esta primera dimensión.

- Docentes entrevistados 1, 3 y 6: “la incorporación de esta modalidad a la Facultad se lleva a cabo por las observaciones y recomendaciones de los organismos acreditadores”; “su incorporación tiene diversas ventajas para el quehacer educativo de la facultad y para el futuro del estudiante, como una estrategia eficiente y eficaz para las problemáticas que se desarrollan actualmente en las instituciones”; “resulta ser una competencia esencial que debe poseer todo profesionista”; “las tecnologías en los espacios educativos son necesarios y el papel de la educación ante esto es adaptar sus prácticas hacia lo que actualmente se requiere tomando en consideración los avances tecnológicos”; el desarrollo de la tecnología cada vez se hace parte de nosotros por lo que ya es necesario incorporarlo a los procesos de enseñanza aprendizaje”.

De esta manera, dichas afirmaciones se relacionan con la situación que se vive actualmente; que si bien en el discurso general la incorporación de esta modalidad en el quehacer educativo representa una necesidad, también se comenta que su efectividad dependerá de la adaptación de cada uno de los actores que conforman la educación.

- Docentes entrevistados 3, 4: “Actualmente se puede visualizar la necesidad de transformar los espacios educativos y formar a los estudiantes con las herramientas necesarias para hacer frente a problemáticas mundiales”; “Para una generación que domina las tecnologías, estas ya no son una opción sino una necesidad en la que los actores de la educación deben apoyarse para alcanzar los objetivos de la misma”; Se desarrolla una cultura de formación académica diferente para que los estudiantes sean capaces de adaptarse a nuevas modalidades de estudios en futuros posgrados”.

Como se ve, los participantes manifiestan una postura a favor y abierta ante la implementación de la modalidad apoyada en TIC y consideran que hacer uso de recursos tecnológicos es importante para el desarrollo del estudiante y lograr los objetivos planteados. En este sentido, Hernández et al. (2018) mencionan que, actualmente las instituciones han decidido adoptar diversas modalidades educativas debido a la necesidad de la sociedad por especializarse y acortar la distancia entre el docente y el estudiante, optando por una educación a distancia apoyada en las tecnologías, por tal motivo, se han realizado evaluaciones para garantizar la calidad de los programas, los procesos administrativos y el proceso de aprendizaje.

2-Beneficios y ventajas de la modalidad para el PEA. Los resultados obtenidos señalan que los aspectos considerados por los docentes como beneficios y ventajas de la modalidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje están relacionados con:1) la posibilidad de establecer mayor comunicación con los alumnos, 2) la autonomía que se promueve para el estudiante en su proceso de aprendizaje y 3) la propia autonomía del docente en su práctica. A continuación se presentan, a manera de ejemplo, algunos fragmentos de lo dicho por los docentes en torno a esta segunda dimensión.

Sobre el primer aspecto, la posibilidad de establecer mayor comunicación con los alumnos, los resultados señalan que los docentes consideran que el uso de una plataforma institucional como apoyo a la modalidad semipresencial permite fortalecer el proceso a partir de generar una mejor comunicación entre los estudiantes y los docentes.

- Docentes entrevistados 1, 4, 5, 8: “la comunicación se ha dado mediante el uso de actividades en plataforma, que no reduce la dinámica educativa a un solo día de sesión presencial, por lo que se aprovecha mejor el curso”; “la plataforma fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y una mejor comunicación entre docente-estudiante-estudiante-docente”; “se alcanzan más fácilmente los contenidos de las asignaturas”; “se fortalece la comunicación horizontal entre docente-alumno”.

También se pudo observar que aún es necesaria una mayor rigidez en el control del trabajo de los alumnos a través del uso de la plataforma como medio para tener mayor cercanía con ellos, reforzando la comunicación asincrónica y bidireccional.

- Docentes entrevistados 1, 2, 4, 6: “aún se presentan fallas y limitaciones en la plataforma lo que puede repercutir en la comunicación directa con los estudiantes”; “la falta de práctica con la plataforma ha dificultado el trabajo con ellos”; “lo difícil es la transición de los alumnos a esta plataforma ya que para muchos es un poco difícil por los nulos conocimientos”.

Sobre el segundo aspecto, de acuerdo con lo dicho por los docentes, los resultados señalan que el uso de la modalidad semipresencial ha brindado en el alumno un sentido de autonomía y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

- Docentes entrevistados 2, 7 y 8 : “los alumnos se encuentran al tanto de todo lo que ellos requieren, información del curso, tareas ya que revisan cómo van sus entregas y sus calificaciones, presentaciones y recursos digitales”; “el alumno gestiona la administración de

su tiempo ya que todo queda ordenado dentro de la plataforma”; “la modalidad ha hecho que el estudiante se responsabilice de su trabajo y con la flexibilidad que ofrece se tiene la oportunidad de que tenga acceso a lo que necesite en cualquier momento”.

Estas ideas se confirman con lo planteado por Gallardo et al. (2016) quienes afirman que uno de los beneficios de la modalidad están asociados con brindar flexibilidad al estudiante en diferentes formas de aprendizaje, permite que tenga el control de su educación y se puede comunicar de manera asincrónica y sincrónica, determinando sus tiempos, orden y organización.

Mientras que sobre el tercer aspecto, los resultados señalan que si bien los docentes reconocen los beneficios que tiene para el estudiante, consideran que también existen beneficios en su labor.

- Docentes entrevistados: 2, 4, 7, 5: “Mayor apoyo en las tecnologías, mejor comunicación con los estudiantes, mayor independencia, el trabajo se vuelve más práctico tanto para los alumnos como para el docente al apoyarnos en estas tecnologías”; “Permite tener un seguimiento oportuno de sus cursos”; “Permite utilizar estrategias y herramientas innovadoras que mejoren los resultados de los alumnos”; “La formación de excelencia académica de los estudiantes se encuentra en el centro de la función del profesorado, por lo tanto debe actualizarse constantemente en el desarrollo de habilidades y competencias para lograr los objetivos y metas”.

En concreto, los docentes afirman que los buenos resultados en el uso de la modalidad se deben a que el docente encuentra el trabajo más práctico en cuanto a compartir contenido y materiales para la elaboración de tareas.

Esto se le relaciona con lo planteado por Yeh et al. (2011) quienes destacan que las prácticas pedagógicas del docente son más efectivas, con mejores resultados en el rendimiento

académico de los estudiantes, además de contar con la posibilidad de la flexibilidad en los procesos de formación. Pero no se puede omitir que los estudiantes también deben desarrollar las mismas habilidades y competencias en las tecnologías de la información, comunicación y del aprendizaje, desarrollando valores como la organización y el sentido de la responsabilidad y administración del tiempo sin mermar su papel de estudiantes.

En seguimiento se describen los beneficios para los alumnos, docentes e instituciones expuestos por Peña (2018), esta modalidad mejora los resultados educativos del alumno, facilita su interacción con el docente, brinda una experiencia de aprendizaje flexible propiciando el aprendizaje colaborativo, el docente se siente más cómodo con esta modalidad, incrementan sus competencias digitales, facilita la planificación educativa y favorecen acciones de construcción de la enseñanza (Llorente y Cabero, 2009). Para las instituciones, de acuerdo con Thompson (2017) los cursos semipresenciales son una estrategia que compensa el espacio utilizado en aula, así como una forma de fomentar la colaboración en la institución, permite la ampliación de la cobertura, reducción de costos, mayor flexibilidad en el diseño de materiales adaptados a necesidades de los estudiantes.

En general, los entrevistados reconocen que los beneficios de la modalidad refieren a una mejor administración del tiempo ya que todo el contenido se puede consultar completo en plataforma, permitiendo desarrollar una cultura de formación académica diferente para que los estudiantes sean capaces de adaptarse a nuevas modalidades.

Una vez expuestos, los beneficios que consideran recoge el uso de una modalidad semipresencial, el docente desde su perspectiva reconoce que se han visto reflejadas ciertas ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de la plataforma institucional *Blackboard*.

- Docentes entrevistados 3, 4, 6: “En vista de la situación actual, ha surgido la necesidad de utilizar la plataforma institucional, generando que tanto docentes como estudiantes abandonen la resistencia al cambio que antes no se manifestaba”; “Una de las ventajas más significativas se han visto en la manera en cómo se han tenido que adaptar a estrategias innovadoras para los contenidos que se consideran complejos, forjando una aprendizaje más significativo, colaborativo”; “Se fomenta una actitud más crítica, analítica y responsiva en la actividad educativa”

Los docentes entrevistados mencionan que las ventajas de esta modalidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje permiten al estudiante desarrollar competencias tecnológicas que si bien no están explícitamente previstas, estas se generan de manera implícita con el trabajo en lo semipresencial. Sin embargo, piensan que se debe seguir trabajando en mejorar esas competencias adquiridas, de igual manera se deben mejorar aspectos en la plataforma que aun presentan fallas o limitaciones.

3-Retos de la modalidad. De acuerdo con lo dicho por los docentes, los resultados obtenidos señalan que en la implementación de la modalidad se reconocen sesgos, considerados como retos de los que se han percatado los docentes durante y después de su puesta en marcha, por lo que en general consideran que en el proceso aún se presentan fallas y limitaciones en su desarrollo, identificando dos aspectos: 1) La plataforma y 2) Negatividad y falta de adaptación de los estudiantes. A continuación se redactan fragmentos de lo dicho por docentes en esta tercera dimensión.

- Docentes entrevistados 1, 3,4, 6, 8; “El principal problema se inclina hacia el uso de la plataforma, sobre todo en la poca interacción que los docentes hemos tenido con *blackboard*, nos han incentivado para llevar a cabo cursos y familiarizarnos con ella y aun así la falta de

interés es latente”; ”La dificultad del *blackboard collaborate* que no nos ha ayudado mucho”; “*blackboard* es una buena herramienta que no se ha ejercitado lo suficiente por parte de algunos docentes y alumnos”; “Considero que los retos en ocasiones se da porque algunos de los estudiantes no han desarrollado habilidades y competencias en las tecnologías de la información, comunicación y del aprendizaje, así como desarrollar valores como la organización y el sentido de la responsabilidad y administración del tiempo sin mermar su papel de estudiantes”; “El problema principal desde mi postura es la parte del estudiante donde no están de acuerdo con dicha modalidad”; “Lo difícil es la transición de los alumnos a esta forma de trabajo ya que para muchos es un poco difícil por los nulos conocimientos”.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, los docentes reconocen que la modalidad presenta fallas que han limitado su correcto funcionamiento; en concreto, los principales problemas que los profesores señalan son la complejidad que conlleva el uso de la plataforma y la falta de adaptación del alumnado a la misma. Como respuesta a esto, los docentes también afirman que las problemáticas manifestadas se pueden atacar con una preparación correcta, por ello expresan una serie de recomendaciones que, desde su perspectiva, apoyan en el adecuado funcionamiento de la modalidad.

- Docentes entrevistados 5, 8; “Considero que se deben realizar talleres, cursos o videos interactivos donde ellos conozcan las ventajas de interactuar en la plataforma en una profesión de la educación”; “Es necesario hacer partícipe al estudiante en el desarrollo de las herramientas y la actitud y aptitudes en el manejo de la modalidad”

4-Necesidades formativas docentes. Los resultados señalan que es importante la capacitación constante en relación con estrategias didácticas, como aplicaciones y técnicas que por la naturaleza de la modalidad se encuentran en constante cambio, así como en el desarrollo

del diseño instruccional de la misma. A continuación se presentan, a manera de ejemplo, algunos de los fragmentos de lo dicho por los docentes en torno a esta cuarta dimensión.

- Docentes entrevistados 1, 3, 4, 7, 8; “Considero que la capacitación constante debe ser en el uso de aplicación para la mejora de cursos semipresenciales”; “La preparación como docente no es suficiente, es necesaria la formación continua como parte de los hábitos del proceso docente”; “Me ha costado trabajo el diseño instruccional, me sigue costando trabajo debido a que es una actualización constante” “El aspecto que se debe reforzar es en el tipo de evaluación que se debe implementar en un tipo de modalidad a distancia”; “Pienso que todo el sistema está bien, sin embargo el proceso de evaluación no cambia”; “Considero que un aspecto a mejorar son las evaluaciones y retroalimentaciones para que los estudiantes mejoren sus actividades en la plataforma”.

Lo anterior, se relaciona con lo expresado por Quesada (2006), quien considera que la evaluación del estudiante es un elemento esencial en la educación presencial, ya que le permite conocer cuáles son sus dificultades y oportunidades de mejora, posibilitando la retroalimentación inmediata de los avances y áreas de oportunidad. El mismo autor afirma, que en los ambientes mediados por tecnología, la evaluación es un proceso imprescindible, siendo un elemento cada vez más importante, partiendo desde la premisa que la educación a distancia carece de aspectos como la comunicación cara a cara, el proceso de retroalimentación se lleva a cabo de una manera más lenta, por lo tanto la evaluación en esta modalidad debe ser realizada a través de las tres sustantivas de la evaluación del aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa.

Además, los docentes reconocen que se deben proporcionar cursos con aplicaciones digitales actualizadas que se puedan utilizar en el desarrollo de las clases y de esta manera enriquecer el PEA, además considerar aspectos de investigación ya que esto es una práctica

constante en las asignaturas. En este sentido, Gargallo (2018) expresa que si bien la incorporación de las tecnologías y la aplicación de nuevas modalidades resulta ser una solución positiva en los entornos educativos, se debe considerar reforzar con estrategias globales e integrales para los participantes y que sean acordes los aspectos tecnológicos con los modelos educativos. Por lo tanto, resulta importante considerar que la formación en estrategias tecnológicas resulte coherente con el modelo educativo que la UABC maneja.

Si bien los docentes afirman que el CEAD ha considerado todo lo necesario para la formación de nuevos espacios digitales, como se remite en la problematización de este proyecto, se han encontrado vacíos que de acuerdo con los resultados de este diagnóstico sugieren un área de oportunidad para intervenir.

Síntesis: A manera de cierre, las dimensiones anteriormente mencionadas explican los aspectos que más coincidieron entre las respuestas de los entrevistados, por lo tanto, se infiere que los participantes asumen una postura positiva en cuanto a la incorporación de las tecnologías y reconocen que la implementación de la modalidad semipresencial remite a los esfuerzos de la facultad por diversificar las formas de educación y cumplir con los objetivos que se han planteado. A su vez, su implementación ha dejado ver las adaptaciones de las prácticas pedagógicas hacia lo que en la actualidad se necesita, vislumbrando también los beneficios y ventajas que representa para el proceso de enseñanza-aprendizaje su puesta en marcha, así como también reconocer que existen aspectos que aún presentan fallas y limitaciones en su desarrollo, entendiendo que son los retos a los que se enfrenta la acción educativa al propiciar ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías.

Por lo anterior, a partir de los resultados anteriores y según las constantes que se presentaron en las entrevistas cualitativas, en este proyecto de intervención se dará prioridad a lo

que se remite en la dimensión de necesidades formativas docentes acerca de la importancia de la formación continua del docente virtual, específicamente en los tipos de evaluación ideales que se deben llevar a cabo en una modalidad semipresencial.

Idealmente, aunque no será objeto de esta intervención, los resultados arrojan que es necesario que posteriormente se intervenga sobre el diseño y capacitación en relación a las estrategias didácticas, como aplicaciones y técnicas, que puedan ser aplicadas en la educación mediada por tecnología.

2.4.2 Resultados obtenidos fase cuantitativa

A continuación, se exponen los resultados de la aplicación del instrumento “Escala de Opinión de las Características del Profesor de Cursos Semi-presenciales en la Universidad Según las Percepciones del Estudiante”, analizando las tres dimensiones que conforman la escala.

2.4.2.1 Dimensión 1. Habilidades tecnológicas del profesor para impartir cursos semipresenciales. La siguiente dimensión reporta la percepción que tiene el estudiante sobre las habilidades tecnológicas que posee el docente al impartir cursos bajo la modalidad semipresencial. En la tabla 11 se describen los ítems con mayor frecuencia obtenida.

Tabla 11

Ítem y frecuencia de la Dimensión 1. Habilidades tecnológicas del profesor para impartir cursos semipresenciales.

Ítem s	Descripción	Valores	Frecuencia
D	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: foro de discusión	Siempre	18
		La mayoría de las veces	29

		Algunas veces	20
E	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: videoconferencia	Siempre	21
		La mayoría de las veces	22
		Algunas veces	23
F	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: Aviso/mensaje de bienvenida (ej. Currículum del profesor, datos generales del curso, datos de contacto, horario disponible)	Siempre	48
		La mayoría de las veces	18
		Algunas veces	1
		La mayoría de las veces	4
		no	
G	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: Publicación del programa de curso (ej. Programa, diseño general del curso)	Siempre	47
		La mayoría de las veces	20
		Algunas veces	4
H	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: Publicación de plan de clase (ej. plan de sesiones, calendario de actividades y asignaciones)	Siempre	49
		La mayoría de las veces	17
		Algunas veces	4
I	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: Publicación de materiales (ej. Presentaciones, guías de clase, asignaciones, guía de observación de videos)	Siempre	33
		La mayoría de las veces	32

		Algunas veces	5
J	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: aplicación de exámenes en línea.	Siempre	18
		La mayoría de las veces	27
		Algunas veces	21
		La mayoría de las veces	5
		no	
K	Con qué frecuencia el profesor utiliza la herramienta: Presentación de foro de discusión con bienvenida, desarrollo y evaluación	Siempre	32
		La mayoría de las veces	28
		Algunas veces	8
		La mayoría de las veces	3
		no	

Nota: Elaboración propia 2020.

Los resultados que se presentan a continuación enfatizan las opciones de respuesta a ítems con mayor y menor porcentaje, en cuanto a la dimensión de habilidades tecnológicas del profesor que opera cursos semipresenciales. De acuerdo con la perspectiva del estudiante, se identificó que el docente de educación superior realiza un uso adecuado de las herramientas que ofrece la plataforma institucional para el desarrollo óptimo de la modalidad semipresencial, siendo Blackboard la plataforma utilizada para este proceso. Con respecto a los ítems uso foro de discusión y uso de videoconferencia (2.15 y 2.18 respectivamente), los estudiantes refieren que siempre y la mayoría de las veces hacen uso de ellas, entendiendo que estas herramientas son de uso común para llevar a cabo un curso semipresencial, ya que son espacios abiertos que permiten

la discusión de un tema específico, con el propósito de intercambiar ideas, además de utilizarse para permitir reuniones cara a cara en ubicaciones separadas.

Por otro lado, en cuanto al uso de herramientas específicas correspondientes al diseño instruccional, los estudiantes refieren que el docente siempre (66.2%) y la mayoría de las veces (28.2%) publica el programa general del curso; en cuanto a la facilitación del plan de clase el profesor siempre (49%) y la mayorías de las veces (23.9%) lo hace llegar a los estudiantes a través de plataforma; así como siempre (46.5%) y la mayoría de las veces (45.1%) el docente publica el material pertinente para la elaboración de las actividades, como presentaciones, videos y material digital.

En este sentido, de acuerdo a la perspectiva de los participantes, se infiere que las habilidades tecnológicas del docente con respecto a la impartición de la modalidad son adecuadas. Considerando las opciones de respuesta del instrumento, de manera relativa el docente la mayoría de las veces las utiliza, por lo tanto, el diseño instruccional considerado por Chiappe (2008) como un desarrollo sistemático de los elementos instruccionales como la redacción de objetivos y competencias, descripción de tareas y el aseguramiento correcto del curso se encuentra mayormente dominado.

2.4.2.2 Dimensión 2. Actitudes del profesor para impartir cursos semipresenciales.

La siguiente dimensión visualiza, desde la perspectiva del estudiante, las actitudes del profesor en la implementación de un curso semipresencial. En la tabla 12 se describen los ítems con el porcentaje obtenido.

Tabla 12

Ítem y frecuencia de la Dimensión 2. Actitudes del profesor para impartir cursos semipresenciales.

Ítem s	Descripción	Valores	Frecuenc ia
2.1	¿Con qué frecuencia atiende las sugerencias y peticiones de los alumnos?	Siempre	30
		La mayoría de las veces	29
		Algunas veces	11
2.2	¿Con qué frecuencia desarrollas actividades para que puedas organizarte, establecer tus tiempos de trabajo o que motiven una reflexión sobre tu aprendizaje?	Siempre	17
		La mayoría de las veces	3
		Algunas veces	18
		La mayoría de las veces no	5
2.3	¿Con qué frecuencia se explican las retroalimentaciones, cuando el alumno lo requiere para lograr las metas a pesar de la distancia física?	Siempre	20
		La mayoría de las veces	29
		Algunas veces	16
		La mayoría de las veces no	6
2.4	¿Con qué frecuencia mantiene al día la documentación del curso y las noticias necesarias para la buena comunicación en el curso?	Siempre	27
		La mayoría de las veces	25
		Algunas veces	16
		La mayoría de las veces no	3
2.5	¿Con qué frecuencia la retroalimentación de una tarea o trabajo se percibe previo al desarrollo de una siguiente actividad?	Siempre	22
		La mayoría de las veces	24

		Algunas veces	19
		La mayoría de las veces no	6
2.6	¿Con qué frecuencia respeta ideas y opiniones que expresan los alumnos en la plataforma?	Siempre	31
		La mayoría de las veces	33
		Algunas veces	6
2.7	¿Con qué frecuencia tiene en cuenta los intereses de los alumnos como base para su motivación?	Siempre	27
		La mayoría de las veces	23
		Algunas veces	17
		La mayoría de las veces no	4
2.8	¿Con qué frecuencia interviene con mensajes que orientan el aprendizaje y evitan el desánimo de los estudiantes?	Siempre	19
		La mayoría de las veces	29
		Algunas veces	11

Nota: Elaboración propia 2020.

Los resultados que se presentan a continuación enfatizan las opciones de respuesta a ítems con mayor y menor porcentaje en cuanto a las actitudes del profesor para impartir cursos semipresenciales. La media del ítem 2.1 (1.76) indica que el 42% de los docentes atienden a las sugerencias y peticiones de sus estudiantes, mientras que sólo un 15% de ellos algunas veces toman en cuenta estas sugerencias. En contraste con el ítem 2.2 (2.15) el 23% de los docentes desarrollan actividades que promuevan en el alumno actitudes de organización que le permitan establecer sus tiempos de trabajo y lo motiven a reflexionar sobre su aprendizaje.

La media del ítem 2.3 (2.11) indica que el docente la mayoría de las veces explica las retroalimentaciones cuando el alumno se lo requiere a pesar de la distancia física (40%), en contraste con el ítem 2.5 los resultados arrojan que el 31% de los docentes siempre realizan la retroalimentación de una tarea o trabajo previo a una siguiente actividad, mientras que el 33% la mayoría de las veces y el 27% algunas veces hacen uso de los momento de retroalimentación a las tareas; en este sentido, se percibe que no todos los docentes generan un momento de retroalimentación con sus estudiantes, considerando a la retroalimentación como un componente fundamental de la interacción entre docente-alumno que garantice un aprendizaje efectivo en la modalidad, lo que sugiere un área de oportunidad para pensar en un proceso de retroalimentación que favorezca los ambientes de aprendizaje virtuales.

2.4.2.3 Dimensión 3. Satisfacción general con el uso de cursos semipresenciales. La siguiente dimensión visualiza la satisfacción general de los docentes y los estudiantes con respecto a su experiencia, a las habilidades y actitudes mostradas al desarrollar o llevar a cabo cursos semipresenciales. En la tabla 13 se describen los ítems con los porcentajes presentados en cada opción de respuesta por los participantes docentes y estudiantes.

Tabla 13

Satisfacción general de los estudiantes en cursos semipresenciales.

Descripción del ítem	Valores	Porcentaje
¿Qué tan satisfecho estás con tu experiencia respecto al desarrollo del curso Semi-presencial?	Muy satisfecho	16.9%
	Algo satisfecho	44.1%
	Neutral	30.5%
	Algo insatisfecho	5.1%

	Muy insatisfecho	3.4%
¿Qué tan satisfecho estás con las habilidades tecnológicas mostradas por el profesor para impartir cursos semipresenciales?	Muy satisfecho	33.9%
	Algo satisfecho	44.1%
	Neutral	18.6%
	Algo insatisfecho	1.7%
	Muy insatisfecho	1.7%
¿Qué tan satisfecho estás con las actitudes del profesor para desarrollar o llevar a cabo la impartición de cursos semipresenciales?	Muy satisfecho	35%
	Algo insatisfecho	41.7%
	Neutral	20%
	Algo insatisfecho	1.7%
	Muy insatisfecho	1.7%

Nota: Elaboración propia 2020.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el nivel de satisfacción presentada por los estudiantes no es alta con respecto a sus experiencias en un curso bajo la modalidad semipresencial. Los estudiantes manifiestan un grado de algo satisfecho (36%) a neutral (255) en cuanto al desarrollo del curso. Lo anterior sugiere un área de oportunidad a tratar, ya que se propone profundizar en cuáles son los aspectos donde los estudiantes manifiestan no estar satisfechos con su participación en un curso semipresencial.

Por otro lado, en cuanto a las habilidades tecnológicas mostradas por el profesor, el 26% de los estudiantes se sienten algo satisfechos con esto, mientras que un 15% se mantiene neutral.

Este aspecto sugiere revisar cuáles son las habilidades tecnológicas ideales para que un docente imparta cursos en una modalidad a distancia y, en su caso, propiciar una estrategia de formación continua para docentes en habilidades tecnológicas.

De igual manera, en cuanto a las actitudes presentadas por el profesor, el 35% se encuentra algo satisfecho, mientras que el 17% se mantiene neutral, por lo que se infiere que existe una problemática en cuanto a las actividades que se promuevan en la modalidad.

Síntesis: A partir de los resultados anteriores, de acuerdo con los aspectos que presentaron mayor frecuencia en la aplicación del instrumento cuantitativo y según lo que se ha revisado, se considera que un proyecto de intervención cuyo objetivo sea generar una propuesta de mediación didáctica para operar en la modalidad semipresencial de la FCH debe de considerar mayoritariamente a lo que se remite en la dimensión 2: Actitudes del profesor para impartir cursos semipresenciales, específicamente a los momentos de retroalimentación que se deberían generar en el PEA en esta modalidad, considerando este elemento como un componente esencial en la interacción entre el docente y el alumno.

Como se ha mencionado anteriormente, en el proceso de evaluación, la retroalimentación surge como una actividad hecha por el docente hacia el estudiante que le permita conocer su grado de avance o dificultades. En los espacios virtuales esta acción implica un mayor esfuerzo por parte de ambos actores, ya que esta interacción permite generar experiencias de aprendizaje en donde el estudiante construya su propio conocimiento y, a su vez, el docente será el mediador entre el conocimiento que el alumno ya posee y lo que se desea que aprenda. Por lo tanto, esta intervención sugiere que la propuesta de mediación didáctica atiende los aspectos de retroalimentación de la modalidad. Posteriormente, se debe considerar intervenir en el desarrollo

de las actividades que se promueven en la modalidad semipresencial con la finalidad de garantizar un ambiente de aprendizaje óptimo y un proceso de enseñanza significativo.

2.4.3. Integración de resultados obtenidos. A partir de los diagnósticos realizados en las fases cualitativa y cuantitativa, los hallazgos conducen a deducir que existe una necesidad por parte de los estudiantes con respecto a sus experiencias en un curso semipresencial, destacando lo expuesto de acuerdo al análisis cuantitativo, el nivel de satisfacción ante esta temática no es alta, oscilando entre algo satisfecho y neutral, por lo tanto se identificó una problemática inclinada específicamente en el desarrollo de las actividades que se promueven en la modalidad.

Del mismo modo, se identifica que por parte de los docentes no se generan momentos de retroalimentación efectivos previos, durante y posterior a una actividad, es decir, desde la planeación del curso no hay una evidencia de cómo se genera la retroalimentación hacia los estudiantes por parte del docente, que permita al estudiante conocer sus logros, áreas de oportunidad y errores en el desarrollo del curso.

Por lo anterior, es pertinente trabajar sobre el proceso de retroalimentación en los cursos semipresenciales entendiendo que este paso es un elemento significativo en el proceso de aprendizaje, ya que tiene como propósito el apoyar al estudiante a lograr las metas y los objetivos de un curso. Atender dicha problemática se verá como un producto que refleje las observaciones, correcciones y recomendaciones cualitativas y cuantitativas que serán esenciales en el proceso de construcción de conocimiento.

Además de reforzar la comunicación docente-alumno, alumno-docente, se sugiere realizar la intervención de este proyecto a partir de generar una propuesta de mediación didáctica que apoye los momentos de retroalimentación considerando este proceso desde la elaboración del diseño instruccional.

Capítulo 3. Diseño de intervención educativa

La intervención educativa es entendida como el cúmulo de acciones que son implementadas en un contexto institucional específico y tiene como finalidad cumplir con los objetivos educativos previamente planteados a partir de las fases de planificación, actualización y evaluación (Álzate et al., 2006).

De acuerdo con Stagnaro y Representação (2012) En un proyecto de intervención se consideran cuatro fases generales: diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación y tiene como propósito identificar una problemática que requiera de la articulación de acciones y estrategias para una deseable solución. Los proyectos de intervención tienen diferentes finalidades y objetivos; con énfasis correctivo, preventivo o de desarrollo buscando la transformación de la realidad centrando su atención en los resultados del diagnóstico de la problemática.

A continuación se presenta la estructura del proyecto de intervención, detallando en los siguientes aspectos: 1) origen y fundamento, delimitación de los participantes, 2) Sobre la propuesta de intervención y por último 3) La planificación de la intervención y evaluación de la propuesta.

3.1 Origen y fundamento de la intervención

En el marco de la transformación institucional hacia modalidades educativas no presenciales mediadas por tecnologías, desarrollados y gestionados por la plataforma institucional Blackboard y bajo los lineamientos de diseño instruccional ofrecidos por el CEAD, se ha implementado un modelo de aprendizaje en modalidad semipresencial y a distancia que involucra la selección de estrategias de aprendizaje, materiales didácticos y las herramientas adecuadas a la modalidad que se organizan y están a disposición de los estudiantes a través de la plataforma institucional.

Con la implementación de la modalidad semipresencial en la Facultad de Ciencias Humanas se ve la necesidad de evaluar la implementación del diseño instruccional que se utiliza para esta modalidad de manera que se garantice su óptimo desarrollo y finalidad.

De acuerdo con el análisis realizado a las evaluaciones docentes, se detectó que existen resultados deficientes en la conducción y desarrollo de las actividades de un curso, concluyendo que existe una ausencia de mediación didáctica entre los actores involucrados. Por ello, se tiene la necesidad de mejorar el diseño instruccional de la modalidad semipresencial propuesto por el CEAD, para atender la problemática. Dicha mejora deberá regular y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del acompañamiento, seguimiento y evaluación hacia el estudiante durante el desarrollo del curso.

Del mismo modo, la anterior problemática se ve relacionada con los hallazgos obtenidos del diagnóstico mixto de este proyecto, los cuales arrojan que existe una necesidad por parte de la comunidad estudiantil con respecto a su experiencia en un curso semipresencial, en concreto se identificó un problema en el desarrollo de las actividades, específicamente en la ausencia de momentos de retroalimentación efectivos antes, durante y después de la elaboración de una actividad, que permita al estudiante conocer sus logros y áreas de oportunidad a mejorar en el curso.

En espacios educativos semipresenciales la mediación didáctica adquiere importancia, a partir de que el docente, el estudiante y el contenido disciplinar se encuentra mediada por las tecnologías por lo que en dicho contexto se asume un enfoque de la didáctica que considera las actividades del docente como *mediadora* entre el sujeto que construye y el objeto de conocimiento (Amaro, 2011).

Este proceso de mediación, sea cual sea la modalidad que se implemente sugiere una serie de pautas relacionadas con el diagnóstico, el contexto en que se lleva a cabo, la toma de decisiones, el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación, del mismo modo el realizar un buen diseño instruccional supone organizar la acción mediadora no solo como un conjunto de acciones desarticuladas, sino como la puesta en práctica de una planeación coherente, bien pensada y articulada.

Por otro lado, la retroalimentación se convierte en un elemento de carácter significativo para el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los involucrados puesto que tiene la función de apoyar al alumno para que logre los objetivos establecidos de un curso. Sin embargo es un proceso en el que tanto docentes como estudiantes no se encuentran conformes al momento de realizar o recibir una, considerando que la retroalimentación es un elemento que contribuye al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que la presente intervención pretende coadyuvar a la mejora de los momentos de retroalimentación en cursos de modalidad semipresencial, a partir de diseñar una propuesta de mediación didáctica. La intervención consiste en aportar una serie de pautas y/o recomendaciones para el proceso de retroalimentación en los diseños instruccionales de la modalidad semipresencial de la Facultad de Ciencias Humanas con el objetivo de alcanzar mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

3.2 Propuesta de intervención

3.2.1 Delimitación de los participantes de la intervención

La presente propuesta de intervención será implementada en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, en específico para la Licenciatura en Ciencias de la Educación modalidad semipresencial.

3.2.2 *Objetivo de la propuesta de intervención*

Fortalecer el diseño instruccional de la Licenciatura en ciencias de la educación modalidad semipresencial, implementado una estrategia de mediación didáctica, través de la propuesta de una serie de pautas específicas para los momentos de retroalimentación con la finalidad de coadyuvar en la mejora del proceso de evaluación y rendimiento académico de los estudiantes.

3.2.3 *Planificación de la intervención*

La intervención se diseñó con base a los resultados obtenidos del diagnóstico mixto realizado previamente y tiene como sustento estudios e investigaciones de modelos de retroalimentación que permitan a los docentes brindar información al estudiante sobre su desempeño en el desarrollo de una actividad o tarea.

3.2.4 *Etapas y tiempo de desarrollo del proyecto de intervención*

Figura 3

Estructura del proyecto.



Nota: Elaboración propia, 2021.

El presente trabajo se divide en cuatro etapas para su estructura y comprensión. La primera etapa, el diagnóstico educativo, se llevó a cabo en los periodos 2019-2 y 2020-1 utilizando una metodología mixta. La segunda etapa corresponde al diseño del proyecto de

intervención considerando los datos del diagnóstico. Estas dos etapas se han construido y culminado durante el periodo 2020-2. La tercera consta de seleccionar el método de evaluación de la propuesta y finalmente la cuarta etapa de redacción de resultados y conclusiones. A continuación se describe la calendarización de las actividades para el desarrollo de la propuesta de intervención:

Figura 4

Cronograma de actividades.

Actividades	2020-1		2021-1							
			Marzo		Abril		Mayo/junio		Julio	
Elaboración del diagnóstico educativo.										
Análisis de la información										
Diseño del proyecto de intervención.										
Aplicación del proyecto										
Evaluación del proyecto de intervención.										
Redacción conclusiones										

Nota: Elaboración propia, 2021.

Capítulo 4. Intervención educativa

En este capítulo se presenta la intervención educativa mediante la propuesta de una serie de pautas y/o recomendaciones para el diseño instruccional de la modalidad semipresencial de la licenciatura en ciencias de la educación, en este apartado se abordan cronológicamente las etapas del proyecto y su evaluación.

4.1 Descripción de la propuesta

Para realizar el proyecto de intervención se describen las actividades que se deben llevar a cabo para el funcionamiento del proyecto:

1. Describir la propuesta de criterios a llevar a cabo en un proceso de retroalimentación tomando como referencia el modelo de Hattie y Timperley (2007).
2. Aplicación de cuestionario para alumnos, con la finalidad de obtener su opinión sobre las estrategias de retroalimentación que implementan los profesores durante el curso y la importancia de recibir retroalimentación en sus actividades y tareas.
3. Entrevista a profesores aplicada con el propósito de conocer su percepción acerca de la aplicación de una retroalimentación basada en el modelo de Hattie y Timperley.

4. Conocer la percepción del alumno acerca de la aplicación de la propuesta de retroalimentación, haciendo la comparación de su rendimiento académico antes y después de aplicarlo.

4.1.1 Propuesta de criterios a llevar a cabo en un proceso de retroalimentación

La retroalimentación debe cumplir con la función de dirigir y facilitar el proceso de aprendizaje ya que suele ser un proceso específico de intercambio de información como comentarios y sugerencias que guiarán al estudiante durante el curso y mejore su aprendizaje (Lozano y Tamez, 2014).

La revisión de la literatura permitió conocer los diversos modelos de diseño instruccional propuesto por diversos autores, la importancia de considerar cómo será la mediación didáctica, la interacción que surgirá en el proceso entre el docente y el estudiante con el fin de generar una experiencia de aprendizaje favorable y por último, cómo se define la retroalimentación en la educación semipresencial desde el punto de diversos autores.

Para fines de este proyecto, de acuerdo a la literatura y los resultados del diagnóstico, las categorías mencionadas anteriormente ayudan a construir una propuesta que cuente con una serie de pautas y/o recomendaciones que complementan el diseño instruccional implementado en la institución, específicamente en los procesos de retroalimentación, dichas pautas se sugieren tomando como referencia el modelo de Hattie y Timperley (2007). Se eligió este modelo considerando sus fortalezas teórico-prácticas y por ser un modelo poco aplicado en estudios de educación superior, además cabe resaltar que no es un modelo de retroalimentación diseñado para la educación a distancia, sin embargo sus elementos se adecuan a las características de la modalidad. Como antecedente, se presenta la propuesta de diseño instruccional para el

desarrollo de un curso bajo la modalidad semipresencial en la UABC desde la perspectiva del estudiante remitida en tres preguntas ejes centrales:

- ¿Qué voy a aprender? Hace referencia a la información, los conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y actitudes que adquirirá el estudiante, generalmente redactado en el objetivo general o competencia de la actividad.
- ¿Cómo lo voy a aprender? Remite a la selección de las estrategias de aprendizaje, las actividades a realizar bajo qué requisitos, tiempo y recursos.
- ¿Cómo sabré que logre la meta? Hace referencia a la evaluación de la actividad y por lo general se visualiza en una calificación representada en número, esto se basará en si se han cumplido con los criterios de evaluación descritos para cada actividad.

Considerando lo anterior, las pautas y recomendaciones sugeridas a este diseño instruccional se remiten a la pregunta *¿Cómo sabré que logre la meta?*, en este apartado se pretenden implementar las preguntas: *¿Hacia dónde voy?*, *¿Cómo lo estoy haciendo?*, *¿Qué sigue después?*

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007, citado por Lozano y Tamez, 2014) la retroalimentación busca que el alumno se dé cuenta de la discrepancia que hay entre lo que comprendió y lo que debió haber comprendido, o cómo se ha desempeñado para cumplir con el objetivo de aprendizaje de cada actividad. Dicho de otra manera, que conozca la diferencia entre la actividad que entregó y la que debió haber sido entregada, o explicar cómo fue su proceso y compararlo con el que debió haber realizado para cumplir con el objetivo o competencia de aprendizaje. En este sentido para que la retroalimentación sea efectiva debe enfocarse a la actividad que elaboró el alumno, debe permitir que adquiera hábitos de autorregulación que lo haga reflexionar acerca de sus logros, errores y fortalezas.

Las pautas y/o recomendaciones a implementar se describen a continuación y que se sugiere complementen el diseño instruccional actual. Con esta serie de recomendaciones se pretende alcanzar mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Figura 5

Preguntas para retroalimentación

¿Cómo voy? ¿Hacia dónde voy?	¿Cómo lo estoy haciendo?	¿Qué sigue después de esto?
Informar al estudiante si ha cumplido con los objetivos de la actividad, recordarle el objetivo del curso para que no realice las actividades sin rumbo definido.	Informar al estudiante el desempeño y resultados del producto entregado. Proveer información sobre cómo va realizando su actividad con el fin de que pueda hacer ajustes y logre el objetivo.	Informar al estudiante como esta actividad tendrá relación con la siguiente, indicar que no son productos aislados sino que cada actividad tiene un objetivo claro encaminado a cumplir con el objetivo general del curso.

Figura 6

Ejemplos de retroalimentación por nivel

Nivel de tarea	Nivel de proceso	Nivel de autorregulación	Nivel yo
-----------------------	-------------------------	---------------------------------	-----------------

¿Qué tan bien la tarea ha sido hecha o entendida?	El propósito más importante de entender/evidenciar	Automonitoreo, dirección y autorregulación de acciones	Evaluaciones personales y expresiones afectivas acerca del estudiante
“Hace falta profundizar acerca de las características de la comunicación interpersonal”	“Las teorías de la comunicación quedarían mejor entendidas si agregas un esquema o figura”	“¿Consideras que integrar a dichos autores fortalece tu documento?”	“Buen trabajo”

A continuación se presenta el formato para emitir retroalimentaciones a implementar:

- **Nombre de la materia:** _____
- **Nombre del alumno a quien se retroalimenta:** _____

Clarificación de objetivos de aprendizaje (feed up)	Este apartado responde a la pregunta ¿Hacia dónde voy? Declare cuáles son los objetivos que persigue la materia en general y la unidad que se está trabajando en lo específico. Esta información siempre debe ayudar a que el estudiante comprenda en términos familiares o más comunes cuáles son las expectativas generales.
Alcances en cuanto a lo esperado en la actividad o tarea (feedback)	Este apartado responde a la pregunta ¿Cómo voy? Declare aquí sus impresiones sobre qué tan cerca está el estudiante de llegar a cumplir los objetivos generales y específicos propuestos, todo esto con base en su desempeño.
Expectativas sobre el trabajo escolar que continúa en el curso o materia (feed forward)	Este apartado responde a la pregunta ¿Qué sigue después de esto? Declare aquí qué le espera al estudiante en las siguientes unidades; cuáles son sus fortalezas para enfrentar los siguientes retos y cuáles sus debilidades que debe mejorar prontamente para avanzar hacia el logro de los siguientes objetivos.
A nivel de la tarea	En este apartado se espera que se detalle qué tanto el trabajo realizado cumple con los criterios de ejecución (emitidos en una

	rúbrica o lista de cotejo) y dar detalles sobre fortalezas y debilidades demostradas en el trabajo. Fortalezas de tu trabajo: Debilidades o áreas de oportunidad:
El proceso que implica	En este apartado se esperan los comentarios a nivel estratégico que ayuden a mejorar procesos de pensamiento y ejecución. Por ejemplo, si debe mejorar su lectura comprensiva, detenerse a encontrar los errores, discrepancia, analizar mejor las indicaciones etc.
Autodirección/Regulación de acciones	En este apartado se esperan comentarios sobre autorregulación, dedicación al estudio y confianza en uno mismo. Bastará con un mensaje que aliente a los estudiantes a reforzar la identificación de sus fortalezas, su estilo de aprendizaje, que lo hagan aprendiz autónomo, con buenos hábitos de estudio.
Evaluación personal/Aspecto motivacional	Este apartado es opcional: si es que es preciso dar alguna palabra de aliento o alguna expresión positiva sobre el trabajo.

Nota: Adaptado del Modelo de Hattie y Timperley (2007).

Capítulo 5. Evaluación de la intervención

En el siguiente capítulo se presenta el abordaje teórico sobre la estrategia utilizada para evaluar la propuesta de criterios de retroalimentación a incorporar en el diseño instruccional de la licenciatura en ciencias de la educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Se describen los elementos de evaluación y los participantes del proceso.

5.1 Técnica de evaluación

La evaluación de la propuesta de intervención contenida en este documento se realizará utilizando la técnica de validación por juicio de expertos, que de acuerdo con Galicia, Balderrama y Navarro (2017) quienes retoman la propuesta de Escobar y Cuervo (2008) se trata de "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 29). Por su parte Cabero y Llorente (2013) resaltan las ventajas de dicha estrategia resumidas en la calidad en las respuestas que se obtienen del experto participantes, el nivel de la valoración, que no se exige mucho en cuanto a requisitos teóricos y humanos para llevarse a cabo, entre otras.

En este sentido, la elección del jurado experto resulta trascendente ya que se debe asegurar que son personas con conocimiento en el tema ya sea por su formación académica o experiencia laboral, por su parte Robles y Rojas (2015) explican que el participar como juez experto es una labor fundamental para descartar aspectos que no son relevantes para el estudio, incorporar contenido necesario o modificar a su consideración. Este proceso permitirá analizar las opiniones por parte de los expertos y, aunque no es posible llegar a un acuerdo unánime, con ellas se podrá identificar las debilidades y fortalezas del proyecto, y así tomar decisiones respecto a que modificar, agregar o eliminar.

Derivado de las características propias del proyecto de intervención se determina el panel de jueces expertos en materia de diseño instruccional, así como con experiencia en el ámbito de la educación mediada por tecnologías de la información y la comunicación.

5.2 Elección de los jueces expertos

Los jueces expertos que evaluarán el proyecto son:

- Coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas perteneciente a la UABC campus Mexicali.
- Coordinadores del CEAD de la Facultad de Ciencias Humanas.
- Profesores Investigadores de Tiempo Completo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con estudios enfocados en la educación a distancia.

En este sentido el método para la obtención de información será de corte cualitativo, para ello se requiere de una planificación y habilidad por parte del entrevistador para seguir en una línea de conversación e introducir las variaciones necesarias. Por lo anterior se implementará la entrevista abierta la cual propicia una conversación sin estructura, es decir se basa en realizar preguntas espontáneas durante la interacción entre el entrevistador y entrevistado.

La entrevista abierta tiene como objetivo conocer cuáles son las expectativas y puntos de vista del entrevistado sobre un tema, a partir de su experiencia profesional o personal, además basa su éxito en la capacidad de ofrecer un clima conversacional agradable entre ambos participantes. De acuerdo con Ballesteros (2001) este tipo de entrevista consiste en dejar hablar con libertad a la persona entrevistada sin una estructura o guión estricto de preguntas, esta libertad permite que el entrevistador capte toda su atención en la información que le sea de utilidad.

Capítulo 6. Conclusiones

La revisión de la literatura y los antecedentes teóricos vistos a lo largo de este documento permiten comprender la importancia de estudiar los componentes de la educación en línea. Particularmente la diversificación de las modalidades, está teniendo mayor aceptación por parte de las personas, ya que se ajusta a sus necesidades educativas, esto ha propiciado que cada vez sea más evidente la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que estos a su vez respondan a las sugerencias de organismos internacionales.

En este sentido, la educación a distancia surge como un cambio a los esquemas tradicionales lo que implica que la metodología cuente con nuevas maneras de planificar, desarrollar, evaluar y retroalimentar el aprendizaje, por esta razón es relevante elaborar un buen diseño instruccional como base de planificación en el quehacer educativo y así, asegurar la calidad en el aprendizaje. Por otro lado, el proceso de la mediación didáctica consta en la interacción docente-alumno para la construcción de los aprendizajes de modo que realizar un buen diseño instruccional supone organizar la acción mediadora no solo como un conjunto de acciones desarticuladas, sino como la puesta en práctica de una planeación coherente, bien pensada y articulada.

En el presente documento se describe el estudio realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, específicamente la Licenciatura en Ciencias de la Educación; se analizó el modelo instruccional y con base a la exploración de la literatura se detectaron áreas de oportunidad a mejorar en los diseños instruccionales empleados para la modalidad semipresencial de esta institución como la necesidad de establecer una serie de criterios que complementan los diseños instruccionales.

Por lo anterior es que se plantea una propuesta que busca sumarse a lo ya implementado con la finalidad de fortalecer y apoyar el proceso de evaluación y rendimiento académico de los estudiantes. Los criterios propuestos se retoman de un modelo diseñado para crear una retroalimentación efectiva en las actividades y tareas de un curso, esto considerando que por cada actividad o tarea que el estudiante realice se necesita que su desempeño y/o producción académica sea evaluada y retroalimentada por el profesor quien es su guía en el proceso de aprendizaje.

Considerando que la retroalimentación es fundamental en cualquier modalidad, pues esta permite que el estudiante se dé cuenta de sus fortalezas y debilidades y siendo la calidad en la educación lo que se está buscando, la retroalimentación hace constar no solos los logros de los estudiantes, sino que se presenta como una oportunidad para que el docente interactúe con el conocimiento del alumno.

Por último, como alcances y limitaciones del estudio se reconoce que existe una necesidad latente de brindar atención constante a las futuras propuestas para la modalidad semipresencial de la institución, considerando que en la actualidad su implementación ha sido de vital importancia; lo que sugiere dar seguimiento a la implementación de esta propuesta una vez que sea evaluada.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Adell, J., y Area, M. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos, Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era del internet. 391-424. Aljibe.
- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 5, 118-127.
http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf
- Alegria, Y. (2014). *Exploración del Blended Learning como estrategia de enseñanza de una lengua extranjera*. [Universidad de La Salle].
https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/101/
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 9 (2), 187-202.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2).
https://www.researchgate.net/publication/272959897_RETROALIMENTACION_EN_EDUCACION_EN_LINEA_UNA ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO.

Álvarez, E., Murillo, M y Ramírez, A. (2016). Modelos de diseño instruccional mediados por tecnología en la capacitación empresarial. *Revista electrónica de divulgación de la investigación* (11).

https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/alvarez_d_instruccional.pdf.

Amaro, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 93-128.

<https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335002.pdf>

Amato, D. y Novales, X. (2014). Utilidad para el aprendizaje de una modalidad educativa semipresencial en la carrera de medicina. *Investigación en educación médica*.
http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/A3Num11/05_AO_UTILIDAD_PARA_E_L.PDF.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). Innovación en educación superior.
<http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/innovacion-en-educacion-superior>

Arias, N., González, K. y Padilla, J. (2010). Educación a distancia y educación virtual: una diferencia necesaria desde la perspectiva pedagógica y la formación del ser humano. *Revista de investigaciones UNAD* 9 (3), 207-228.
https://www.researchgate.net/publication/318353491_Educacion_a_distancia_y_educacion_virtual_una_diferencia_necesaria_desde_la_perspectiva_pedagogica_y_la_formacion_del_ser_humano.

Aruani, M. B. (2006). *Evaluación de Los Aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Álzate, M., Gómez, M., Arbeláez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2006). Intervención y mediación

- pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista colombiana de Educación* 49(83-102).
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635243005.pdf>.
- Auzmendi, E. y Solabarrienta, J. (2005). Ventajas e inconvenientes de la educación a distancia a través de internet: formación presencial versus formación virtual.
https://www.researchgate.net/publication/316644263_Ventajas_e_inconvenientes_de_la_educacion_a_distancia_a_traves_de_Internet_formacion_presencial_versus_formacion_virtual
- Balladares, J. (2018). Diseño pedagógico de la educación digital para la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1).
https://www.researchgate.net/publication/326609830_Disenio_pedagogico_de_la_educacion_digital_para_la_formacion_del_profesorado.
- Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Revista de medios y educación*. 46 235-248.
https://www.researchgate.net/publication/273340786_Competencias_docentes_digitales_propuesta_de_un_perfil.
- Balladares, J. (2017). El uso del Blended Learning y la formación digital del profesorado universitario. Universidad Andina Simón Bolívar.
https://www.researchgate.net/publication/316428297_El_uso_del_Blended_Learning_y_la_formacion_digital_del_profesorado_universitario
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 5 (6), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709901>
- Benítez, M.G. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani Revista Académica de Investigación*, 1.

- http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/01/pdf/63-77_mgbl.pdf
- Belloch, C. (2010). Diseño instruccional. Unidad de tecnología educativa, Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Bichsel, J. (2012). Analítica en educación superior: beneficios, barreras, progreso y recomendaciones {Informe de investigación}. Centro de Educause de investigación aplicada. https://www.researchgate.net/publication/281111069_Analytics_in_Higher_Education_Benefits_Barriers_Progress_and_Recommendations
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning, Conceptos básicos. *Pixel-Bit revista de medios y educación* (23), 7-20. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55455/Blended%20learning.%20Conceptos%20b%e3%a1sicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*. 3(1). <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030102.pdf>
- Cabero, J., Gutiérrez, J. y Estrada, L. (2016). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10). 16. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>
- Cabero, J., Llorente, C. y Puentes, A. (2010). Online students' satisfaction with blendedLearning/La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 17 (35), 149-157. https://www.researchgate.net/publication/47371959_La_satisfaccion_de_los_estudiantes_en_red_en_la_formacion_semipresencial
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información. *Eduweb. Revista de tecnología de información y*

comunicación en educación. 7(2) ,11-22.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>

Cabero, J. y Gutiérrez, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de educación infantil y primaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20 (2).

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Canales, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. UNAM. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/609/609>

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.

<http://www.uenicmlk.edu.ni/img/biblioteca/Evaluacion%20Educativa%20de%20Aprendizajes%20y%20Competencias%20-%20Santiago%20Castillo%20-%201ra%20Edicion.pdf>

Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación.

Casanova M^oA. (1995). Manual de evaluación educativa. La Muralla. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797220181A/17449>

Chadwick, C. (1983). La tecnología educativa en América Latina en la década de los setenta. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42062>

Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso, *Educación y educadores*, 11(2), 229-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411215%2520>

Comisión europea (2014). Comunicación de la comisión al parlamento Europeo, al consejo, al comité económico y social Europeo y al comité de las regiones. Una Agenda digital para

Europa.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:es:PDF>

Córica, J. (s.f). Componentes del sistema de educación a distancia. Sistema de universidad virtual, Universidad autónoma de Hidalgo.

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT36.pdf

Caram, C., Los Santos, G., Negreira, E. y Pusineri, M. (2016). Ensayos de estudiantes de la facultad de diseño y comunicación. *Escritos en la facultad*, 12 (124).

https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/624_libro.pdf

Darder, A., De Benito, B., y Salinas, J. (2015). Las TIC en la enseñanza superior: e learning, b learning y m learning.

https://www.researchgate.net/publication/297601998_Las_TIC_en_la_ensenanza_superior_e-learning_b-learning_y_m-learning

Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo 18-11-18.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018&print=true

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

<https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Del Hierro, P., García R.I. y Mortis, S.V. (2014). Percepción de estudiantes universitarios sobre el perfil del profesor en la modalidad virtual- presencial. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48.

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Del_Hierro_Garcia_Mortis.html

- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Bogotá, Colombia: Editorial Papiro
- Dziuban, C., Hartman, J., Cavanagh, T.B., y Moskal, P.D. (2011). Blended courses as drivers of institutional transformation.
- Dominguez, G., González, A., García, T. y Rodríguez, T. (2008). Modalidad de curso semipresencial. Aplicación en la asignatura procesos tecnológicos. *Revista de ingeniería mecánica II* (3), 47-52. <https://www.redalyc.org/pdf/2251/225115162007.pdf>.
- Escobar, A. (2020). *Capacitación docente sobre el Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley para el mejoramiento del proceso de evaluación formativa* {Tesis de maestría}. Tecnológico de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636390/EscobarCalderon_TesisdeMaestriaPDF.pdf?sequence=4&isAllowed=y.
- Escobar, J y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances de medición*, 6, 27-36.
- Espinosa, E. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de formación docente. Universidad del Valle. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n40/n40a07.pdf>.
- Espinosa, E. (2006). Formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Revista praxis*. 12, 90-102.
- Facultad de Ciencias Humanas (2020). *Quiénes somos*. <http://fch.mx1.uabc.mx/quienes-somos/#:~:text=La%20Facultad%20de%20Ciencias%20Humanas,nombrada%20Facultad%20de%20Ciencias%20Humanas>

- Fandiño, Y. (2011). La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación, Boletín* 55(3), 1-10. https://rieoei.org/historico/jano/3965Fandino_Jano.pdf
- Fernández, M., Álvarez, Q. y Mariño, R. (2013). E-learning: otra manera de enseñar y aprender en una universidad tradicionalmente presencial, estudio de caso particular. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 17(3). 273-291. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527016.pdf>
- Folgueiras, P. y Ramírez C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/154531/1/678710.pdf>
- Folgueiras P., y Sabariego M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Galicia, L., Balderrama, J. y Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9 (2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000300042
- Gallardo-Echenique, E., Bullen, M., y Marquéz-Molías, L. (2016). Student communication and study habits of first year university students in the digital Era. *Canadian Journal of Learning and technology*, 42(1), 1-21.
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativos y móvil. *Revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (2), 9-25. <http://revistas.uned.es/indez.php/ried/article/view/18737/160977>

- García, J. (1989). Extensión de la evaluación. En R. Pérez Juste y J. García, Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones, 315-385.
- Gargallo, A. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educación en Revista*. 34 (69) 325-339.
<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-325.pdf>
- Garrison, R., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
https://www.researchgate.net/publication/222863721_Blended_Learning_Uncovering_Its_Transformative_Potential_in_Higher_Education
- Graham, C. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *Handbook of distance education*. 333-350. New York.
https://www.researchgate.net/publication/258477665_Emerging_practice_and_research_in_blended_learning
- Graham, C. Woodfield, W. y Harrison, J. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *I8*, 4-14.
- Gibbs, G. (2014). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata. Madrid.
https://issuu.com/ediciones_morata/docs/gibbs-1
- Gil, Ma. Carmen. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles educativos*, 26(104), (93-104).
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n104/v26n104a6.pdf>
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo.
https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf

- Gutiérrez, J. Y Cabero, J. y Estrada, L. (2016). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, (38), 16. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>
- Gutiérrez, J. (2016). Reseña del libro: Cabero, J. y Barroso, J. (coords.) (2015). Nuevos retos en tecnología educativa. *Síntesis Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (1). <https://doi.org/10.6018/riite/2016/278861>
- González, K. y Hernández, L. (2016). La mediación didáctica y sus aportes a la formación docente. Universidad del Valle. Santiago. <https://pdfs.semanticscholar.org/9938/3e8e2b2c5889fe3e49b8d77928b572cbbd92.pdf>
- González, M. (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 31(2), 501-531. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568029.pdf>
- Gómez, N. (2020). Abordan las oportunidades para la educación superior ante la COVID-19. *Gaceta UABC*. <http://gaceta.uabc.mx/notas/academia/abordan-las-oportunidades-para-la-educacion-superior-ante-la-covid-19>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de medios y educación*, 44, 51-65. <https://idus.us.es/handle/11441/45804>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feed Back. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Revista de Ciencias de la educación*. 44. 187-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909706>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf.

Hernández, S. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. Universidad de Guadalajara, 7 (7), (46-62). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800705>

Hernández, M., Ruíz, N., Borrego, D. y Martínez, M. (2018). Calidad de la educación a distancia en México: Un estudio sobre procesos de acreditación. *Revista Venezolana de Gerencia*. I. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29062781015/html/index.html>

Herrera, A. y Herrera, P. (2013). La educación en línea. *Hospitalidad ESDAI* 23, 65-82, <https://revistas.up.edu.mx/ESDAI/article/view/1544>

Hinojo, M. y Fernández, A. (2011). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 10 (1), 159-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a09.pdf>

Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación. Revista de Educación*, 13, 1-11. <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>

Informe Belmont (1978). Principios Éticos y Directrices para la Protección de sujetos humanos de investigación. Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento.

Jackson, G y Graesser, A. (2006). Aplicaciones del diálogo humano de tutoría al Auto Tutor: un sistema inteligente de tutoría. *Revista Signos*, 39 (60), (31-48).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013768002>.

Karrer, T. (2007). Understanding e-learning 2.0.

Lozano, F. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 17(2), 197-221.
<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>.

Luzardo M. J. (2004). Herramientas Nuevas para los Ajustes Virtuales de la Educación: Análisis de los Modelos de Diseño Instruccional (Tesis de Doctorado, Tecana American University).

Llorente, M.C. y Cabero, J. (2009). La formación semipresencial a través de redes telemáticas (Blended Learning). Mataró: DaVinci.

Lloréns, L., Espinosa, Y. y Castro M. (2013). Criterios de un modelo de diseño instruccional y competencia docente para la educación superior escolarizada a distancia apoyada en TICC. *Sinéctica*, 4.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X201300020000

9

Lima, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, educación y ciencia*, 8 (14). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17328>.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Majo, J. y Marquès, P. (2002). La revolución educativa en la era Internet. Barcelona.

Manterola, C., y Otzen, T. (2013). Porqué Investigar y Cómo Conducir una Investigación. *International Journal of Morphology*, 31(4), 1498-1504.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022013000400056

- Martin, L. (2015). Estudio y evaluación de la metodología en un modelo semipresencial de formación del profesorado: Propuesta de optimización y mejora. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Mayer R. E. (2009). Multimedia learning. Cambridge University press.
- Mego, N. (2019). E-learning, conceptos, importancia de la enseñanza e-learning, ventajas y desventajas, principales herramientas de la enseñanza e-learning, principales aplicaciones. {Tesis de licenciatura, Universidad nacional de educación}. Lima, Perú.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/4017/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20MEGO%20P%C3%89REZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Montenegro, D. (2016). La interacción comunicativa con Blackboard Collaborate y el rendimiento académico en estudiantes de educación a distancia. Universidad Alas Peruanas, Perú.
- Molina N. (Julio 2005). ¿Qué es el Estado del Arte? *Ciencia y tecnología para salud visual y ocular*, 5, 73-75.
https://www.researchgate.net/publication/317162163_Que_es_el_estado_del_arte.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>.
- Monsalve, J. (2011). Importancia de la educación a distancia en la actualidad. *Lámpsakos* 3 (6), 20-22.
https://www.researchgate.net/publication/271213419_Importancia_de_la_Educacion_a_Distancia_en_la_Actualidad.

- Morán, F. (2018). *La Modalidad de Educación Semipresencial en el sistema nacional de educación ecuatoriano* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134322/1/FEMP_TESIS.pdf.
- Morresi, S. y Donnini, N. (2007). Modalidad de educación semipresencial. Relato de una experiencia. *Universidad Nacional del Sur*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/30363923.pdf>.
- Orozco, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción, en: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza. 47-68.
https://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat/marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf
- Oliveira, M. K. de. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério).
- Pallise, J., Benedis, C., Blanche, C. Y Bosh, M. (2016). La semipresencialidad en educación superior: casos de estudio en la Universidad de Barcelona. *EDUTEC, revista electrónica de tecnología educativa*.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/697>
- Parra, K., Espinosa, Y. y López, M. (2018). Calidad en los procesos educativos mediados por tecnología. *Revista Espacios*.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p06.pdf>
- Parra, L. (2008). Blended learning, la nueva formación en educación superior. *Avances investigación en ingeniería* 1(9). 95-102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684815>

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 67-80. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Pedroza, K. (2015). Estrategias de diseño instruccional en objetos digitales de aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional: México, D.F.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pineda, L. (noviembre, 2020). Educación semipresencial ¿Será este el futuro de la educación de nuestros hijos? *Revista digital INESEM*.
<https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/educacion-semipresencial/>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea“. *Revista de Educación a Distancia*, 5 (6) (1-15). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709902>
- Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: Propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 46, 235-248.
https://www.researchgate.net/publication/335308463_Competencias_Digitales_en_poblacion_Universitaria
- Ramírez, M. (2002). Acercamientos a los ambientes virtuales en México, investigación sobre el uso de las tecnologías en la educación a distancia. México, ITESM.
- Rivera, M., Guajardo, J y Infante K. (2016). Competencias digitales en población universitaria. *Revista de tecnologías de la información*, 3 (7), 10-23.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*. 18.

https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones ALJIBE. Málaga.

Ruiz G. (2019). OCDE: Las modalidades abierta y en línea claves para una educación superior de calidad en México. Espacio Común de educación superior en línea. <https://udualeceseli.wordpress.com/2019/02/19/ocde-la-educacion-a-distancia-y-en-linea-componente-para-la-educacion-de-calidad/>

Ruiz, M. y García, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 66(2), 175-176. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28518>

Sánchez, C. (2015). La retroalimentación: mecanismo para fortalecer la evaluación formativa en estudiantes y maestros de matemáticas en secundaria. [Tesis de maestría]. Bogotá, Colombia. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/633033/Tesis000000010.pdf?sequence=1>

Sandoval, C. (2002). Especialización en teorías, métodos e investigación social. Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: ARFO.

Schmid, R.F., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Tamim, R.M., Abrami, P.C., y Surkes, M.A. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: a meta-analysis of classroom application. 72, 271-291.

Secretaria de educación pública (2018). Acuerdo 17-11-17.

Skinner, B. (1974). Ciencia y conducta Humana. España: Editorial Fontanela.

Stagnaro, D. y Da Representacao, N. (2012). El proyecto de intervención. En L. Natale

- (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 157-178). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento.
https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf
- Stockwell, B., Stockwell, M. S., Cennamo, M., y Jiang, E. (2015) Blended Learning Improves Science Education. *162* (5), 933-936.
- Snowball, J. D. (2014). Using interactive content and online activities to accommodate diversity in a large first year class. *Higher Education*, 67(6), 823-838.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1991). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de los significados. PAIDOS, México.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tebar, L. (2017). La función mediador de la educación. *Foro educacional*, 28, 79-98.
- Tébar, L. (2009). El profesor mediador del aprendizaje. Bogotá, Colombia. Editorial magisterio.
- Tébar, B. L. (2003). El perfil del profesor mediador. Santillana aula XXI.
- Thompson, K. (2017). Blended kit Reader.
- Torres, M. y López, C. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿Es posible un acuerdo de bases conceptuales? En J. Zubieta y C. Rama (Coords). *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria* (pp. 17-25). México: Virtual educa.
<https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-en-mexico.pdf>
- Tucker, C. R. (2012). *Blended Learning in Grades 4–12: Leveraging the Power of Technology to*

Create Student-Centered Classrooms. Londres, Inglaterra: SAGE

Universidad Autónoma de Baja California (2019a). Modelo educativo UABC.

<http://www.uabc.mx/formacionbasica/modeloedu.html>

Universidad Autónoma de Baja California (2019b). Plan de desarrollo institucional 2019-2024.

Universidad Autónoma de Baja California (2018c), Plan de desarrollo FCH 2018-2022.

UNESCO (2008a). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres: Autor.

UNESCO (2019b). Education transforms lives. <https://es.unesco.org/themes/education>

Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. No. 21. Serie de documentos temáticos sobre investigación y prospectiva en educación.

Vargas, B. (2008). Elementos necesarios para una modalidad de educación a distancia en bibliotecnología. Centro universitario de investigaciones bibliotecnológicas de la UNAM. México.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300004#notas

Vera, J., Torres, L. Y Martínez, E. Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. Instituto Tecnológico de Sonora. México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44) 143-155.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340010.pdf>

Vigotsky, L. (1991). Obras escogidas tomo I, Visor, Madrid.

Villalonga (s.f). La Educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades. Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe, Oficina de la UNESCO – La Habana, Cuba.

- Yeh, Y., Huang, L., y Yeh, Y. (2011). Knowledge management in blended learning: Effects on profesional development in creativity instruction. *56* (1), 146-156.
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 80-105.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>
- Yong, E. Bedoya, D. (2016). De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: Los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI. *Virtual Educa*, Puerto Rico.
<https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1061-184b.pdf>.
- York, D., Owston, R., Murtha, S., y Finkel, J. (2014). Investigating a Blending of classroom instruction with online learning environment in undergraduate education.
http://www.yorku.ca/rowston/AERA_2014_blended.pdf
- Zubieta, J. y Rama, C. (coords.). (2015). La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria. CUAED-Virtual Educa: México.

Apéndice 1

Plantillas para el diseño instruccional de cursos en modalidad semipresencial

Asignatura:

Diseñador(es):

Sección 1. Descripción general del curso.

Nombre de la Asignatura

Nivel académico:

Clave:

Programa Educativo:

Vigencia de la unidad de Aprendizaje:

Créditos y total de horas:

Etapas formativas:

Carácter de la asignatura:

Modalidad Instruccional: Semipresencial.

▶ **¿Qué aprenderá el estudiante durante el curso?**

Competencia general:

Propósito general:

▶ **¿Cómo aprenderá el estudiante?**

Estrategia general de aprendizaje:

▶ **¿Cómo sabrá que lo aprendió?**

Evidencias de desempeño:

Criterios de acreditación:

Criterios de evaluación:

Evaluación:

▶ **Autores, fechas de elaboración y última actualización.**

Programa de Unidad de Aprendizaje:

Diseño Instruccional para la modalidad semipresencial

Sección 2. Plan de actividades.

Nombre del curso						
Competencia:						
Unidad 1:						
Meta	Semana		Entrega	Actividad	Evidencia(s)	Valor
	1	Presencial				
		Virtual				
	2	Presencial				
		Virtual				
	3	Presencial				
		Virtual				
	4	Presencial				
		Virtual				
	5	Presencial				
		Virtual				
Unidad 2:						
	6	Presencial				
		Virtual				
	7	Presencial				
		Virtual				
	8	Presencial				
		Virtual				
	9	Presencial				
		Virtual				
	10	Presencial				
		Virtual				
Unidad 3:						
	11	Presencial				
		Virtual				
	12	Presencial				
		Virtual				
	13	Presencial				
		Virtual				
	14	Presencial				
		Virtual				
	15	Presencial				
		Virtual				
	16	Presencial				
		Virtual				
	17	Presencial				
		Virtual				

Sección 3. Descripción de la actividad de la meta.

Meta 1.1.

► ¿Qué voy a aprender?

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual y/o colaborativa.

Primero.

Segundo.

Tercero.

Cuarto.

Quinto.

► Fechas de vencimiento/entrega:

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Esta actividad tiene valor del % de la calificación.

Apéndice 2

Escala de Opinión de las Características del Profesor de Cursos Semi-presenciales en la

Universidad Según las Percepciones del Estudiante

(Versión original)

Instrucciones: El objetivo de la aplicación de este cuestionario es contar con una base de información

en cuanto a la facilitación de cursos Semi-presenciales para generar acciones de mejora en esta modalidad y para brindar opciones de superación constante del profesor. Agradecemos que responda cada una de las afirmaciones seleccionando sólo una de las opciones de respuesta. Al hacerlo piense en lo que sucede la mayoría de las veces en su curso S-P.

Se le ofrecen cinco opciones de respuesta, elija la que mejor describa lo que piensa usted de los aspectos que se le presentan del curso S-P Seleccione solamente una opción y marque la respuesta con una “X”. Los números de las opciones corresponden a las siguientes respuestas:

1 Siempre. 2 La mayoría de las veces. 3 Algunas veces. 4 La mayoría de las veces no. 5 Nunca.

Edad: Género : Trabaja: Si No Semestre:

1.Habilidades tecnológicas del profesor para impartir cursos S-P						
Utiliza las siguientes herramientas en el curso S-P:		1	2	3	4	5
b. Presentación (ej. Microsoft office Power Point)						
c. Hoja de cálculo (ej. Microsoft office Excel)						
d. Internet (ej. Vínculos, archivos en formato http)						
e. Chat (ej. MSN, Skype)						
f. Foro de discusión						
g. Videoconferencia						
2.Utiliza los siguientes aspectos de la plataforma tecnológica del curso S-P:						
a. Aviso/mensaje de bienvenida (ej. Currículum del profesor, datos generales del curso, datos de contacto, horario disponible)						
b. Publicación del programa de curso (ej. Programa, diseño general del curso)						
c. Publicación de plan de clase (ej. plan de sesiones, calendario de actividades y asignaciones)						
d. Publicación de materiales (ej. Presentaciones, guías de clase, asignaciones, guía de observación de videos)						

e. Publicación de videos en plataforma					
f. Aplicación de exámenes en línea					
g. Presentación de foro de discusión con bienvenida, desarrollo y evaluación					
h. Instrucciones de chat con bienvenida, desarrollo y conclusión de la conversación					
i. Realización de actividades para equipos en la plataforma tecnológica (ej. Interacción en equipo y entre equipos de todo el grupo)					
3.Actitudes del profesor ante los nuevos retos que presenta la modalidad S-P	1	2	3	4	5
3. Atiende las sugerencias y peticiones de los alumnos.					
4. Se desarrollan actividades que apoyan la autorregulación del aprendizaje del curso por el propio alumno.					
5. Se aclaran las instrucciones, cuando el alumno requiere, para lograr las metas a pesar de la distancia física					
6. Se explican las retroalimentaciones, cuando el alumno requiere, para lograr las metas a pesar de la distancia física.					
7. Mantiene al día la documentación del curso y las noticias necesarias para la buena comunicación en el curso.					
8. Se ofrecen en tiempo* respuestas y retroalimentación a trabajos y exámenes (*tiempo de acuerdo a la política de la institución).					
9. Respeta ideas y opiniones que expresan los alumnos en la plataforma.					
10. Tiene en cuenta los intereses de los alumnos como base para su motivación.					
11. Interviene con mensajes que orientan el aprendizaje y evitan el desánimo de los estudiantes.					
4.Conocimientos tecnológicos del profesor sobre la modalidad Semi-presencial.	1	2	3	4	5
12. Conoce dónde presentar los documentos y actividades del curso en los sitios correspondientes de la plataforma tecnológica utilizada (ej. programa de curso, asignaciones, calendario de actividades, presentaciones, evaluaciones, materiales, avisos).					
13. Sabe utilizar los mensajes de correo electrónico, mensajes en la plataforma tecnológica, chat y foro de discusión de manera que la comunicación contribuye en el avance del curso.					
14. Realiza el curso con conocimiento de diferentes técnicas o estrategias para elaborar las actividades de aprendizaje en el curso Semi-presencial (ej. Guías o instrucciones de asignaciones, presentaciones, casos, ejercicios, artículos, evaluaciones).					
15. Realiza las actividades, asignaciones y materiales con las nociones de formas de distribuir tiempos y cargas para un curso Semi-presencial.					

5. Esta última sección resume las tres variables solicitando su satisfacción general en ellas.	1	2	3	4	5
16.Cuál es su experiencia en general respecto a los siguientes tres aspectos en el desarrollo del curso Semi-presencial.					
a. Habilidades tecnológicas (definidas como: uso de herramientas como computadora, plataforma tecnológica, chat, foro de discusión, procesador de texto, presentaciones en power point, internet).					
b. Actitudes del profesor ante el reto de la modalidad Semi-presencial (definidas como: apertura a utilizar nuevas estrategias para el aprendizaje, disposición para diferentes interacciones con los alumnos por correo electrónico, chat o foros, intervenciones diversas para alentar el avance en el curso).					
c. Conocimientos tecnológicos (definido como nociones de: herramientas para manejo de cursos Semi-presencial, elementos de la plataforma tecnológica, tecnología de comunicación, estrategias o técnicas para generar aprendizaje en curso Semi-presencial).					

Apéndice 3

Escala de Opinión de las Características del Profesor de Cursos Semi-presenciales en la

Universidad Según las Percepciones del Estudiante

(Versión adaptada para su envío digital)

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación que se lleva a cabo en la Maestría de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas; su objetivo es el de ayudarnos a recabar información sobre la facilitación de cursos semi-presenciales (S-P) para generar acciones de mejora en esta modalidad y brindar opciones de superación formativa constante del profesor.

Para mayores detalles sobre la investigación en curso o el tratamiento de tus datos, puedes contactar a los investigadores encargados: Lic. Brenda Iliana Núñez Pérez, nunez.brenda@uabc.edu.mx, o Dra. Karla Lariza Parra Encinas, parra.karla@uabc.edu

Te solicitamos que, por favor, nos apoyes respondiendo de manera voluntaria; tus datos serán tratados con total anonimato y para fines educativos. u.mx.

En la mayoría de los ítems se le ofrecen cinco opciones de respuesta, elija la que mejor describa lo que piensa usted de los aspectos que se le presentan del curso S-P.

Edad: Género: Trabaja: Si No Carrera en curso:

Semestre: Modalidad:

1.Habilidades tecnológicas del profesor para impartir cursos S-P					
Utiliza las siguientes herramientas en el curso S-P:	1	2	3	4	5
a. Presentación (ej. Microsoft office Power Point)					
b. Internet (ej. Vínculos, archivos en formato http)					
c. Chat (ej. MSN, Skype)					
d. Foro de discusión					
e. Videoconferencia					
¿Con qué frecuencia el profesor utiliza los siguientes aspectos de la plataforma tecnológica del curso S-P?					
f. Aviso/mensaje de bienvenida (ej. Currículum del profesor, datos generales del curso, datos de contacto, horario disponible)					
g. Publicación del programa de curso (ej. Programa, diseño general del curso)					
h. Publicación de plan de clase (ej. plan de sesiones, calendario de actividades y asignaciones)					
i. Publicación de materiales (ej. Presentaciones, guías de clase, asignaciones, guía de observación de videos)					
j. Aplicación de exámenes en línea					
k. Presentación de foro de discusión con bienvenida, desarrollo y evaluación					
l. Instrucciones de chat con bienvenida, desarrollo y conclusión de la conversación					
m. Realización de actividades para equipos en la plataforma tecnológica (ej. Interacción en equipo y entre equipos de todo el grupo)					
2.En cuanto a las actitudes del profesor ante los nuevos retos que presenta la modalidad S-P	1	2	3	4	5
1. ¿Con qué frecuencia atiende las sugerencias y peticiones de los alumnos?					
2. ¿Con qué frecuencia desarrollas actividades para que puedas organizarte, establecer tus tiempos de trabajo o que motiven una reflexión sobre tu aprendizaje?					
3. ¿Con qué frecuencia se explican las retroalimentaciones, cuando el alumno lo requiere para lograr las metas a pesar de la distancia física?					
4. ¿Con qué frecuencia mantiene al día la documentación del curso y las noticias necesarias para la buena comunicación en el curso?					
5.¿Con qué frecuencia la retroalimentación de una tarea o trabajo se percibe previo al desarrollo de una siguiente actividad?					
6. ¿Con qué frecuencia respeta ideas y opiniones que expresan los alumnos en la plataforma?					
7.¿Con qué frecuencia tiene en cuenta los intereses de los alumnos como base para su motivación?					

8. ¿Con qué frecuencia interviene con mensajes que orientan el aprendizaje y evitan el desánimo de los estudiantes?					
3. Esta última sección resume tu satisfacción general sobre los siguientes puntos:	1	2	3	4	5
1. ¿Qué tan satisfecho estás con tu experiencia respecto al desarrollo del curso Semi-presencial?					
2. ¿Qué tan satisfecho estás con las habilidades tecnológicas mostradas por el profesor para impartir cursos semipresenciales?					
3. ¿Qué tan satisfecho estás con las actitudes del profesor para desarrollar o llevar a cabo la impartición de cursos semipresenciales?					

Apéndice 4

Entrevista a docentes transcripciones fase cualitativa

Docente 1

1. Como profesor involucrado en el proceso de transición de la modalidad semipresencial, ¿Conoce usted los motivos por los que se decidió transitar en la Facultad de Ciencias Humanas, la modalidad semiescolarizada a la modalidad semipresencial?

Si, definitivamente estoy consciente de los motivos de esta transición y en su génesis son por las observaciones y recomendaciones de institutos para acreditar los programas de calidad de la Universidad Autónoma de Baja California, y es evidente que la utilización de las tecnologías de

la información, comunicación y del aprendizaje están fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros estudiantes en esta nueva modalidad con el objetivo de garantizar el perfil de egreso de nuestras alumnas y alumnos.

2. ¿Cuál es su postura acerca de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

En lo particular mi postura es positiva y abierta a una nueva cultura de trabajo a través de la utilización de las tic's y las tac's, es un proceso de adaptación y reingeniería de trabajo académico.

3. ¿Considera que desarrollar sus asignaturas en la modalidad semipresencial, en contraste con la modalidad semiescolarizada tradicional, representa ventajas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Por favor describa cuales.

Definitivamente sí, porque a través de la plataforma se fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y una mejor comunicación entre docente-estudiante-estudiante-docente.

4. ¿Considera que como docente cuenta con las herramientas y la preparación necesaria para impartir cursos bajo la modalidad semipresencial?

En lo personal siento que sí, ya que cursé tres cursos indispensables desde el mes de octubre, noviembre y diciembre del 2019 y enero del 2020 que coadyuvaron en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en la utilización de las herramientas de las tecnologías de la información, comunicación y aprendizaje.

5. ¿Considera que hay necesidades formativas indispensables de atender, para desarrollar los cursos en la modalidad semipresencial que no han sido consideradas en los cursos que CEAD ofrece? Por favor describa cuales.

No, pienso que existen una gran variedad de opciones para la formación, actualización y capacitación del personal docente que ayudan al logro de la excelencia educativa y de la visión de la UABC.

6. Usted que ya ha operado cursos semipresenciales en la plataforma Blackboard, ¿Ha visto beneficios reflejados desde su implementación? Por favor describa cuales.

Si lo he notado, principalmente en:

- Se alcanzan más fácilmente los contenidos de las asignaturas.
- Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Se fortalece la comunicación horizontal docente-alumno

- Se desarrolla una cultura de formación académica diferente para que los estudiantes sean capaces de adaptarse a nuevas modalidades de estudios en futuros posgrados.

7. Por último ¿Qué tan fácil o compleja ha sido la transición de la modalidad semiescolarizada a modalidad semipresencial para usted y por qué?

No es difícil, es un proceso de adaptación y reorganización de trabajo académico.

Comentarios generales: Considero que la formación de excelencia académica de los estudiantes se encuentra en el centro de la función del profesorado y debe actualizarse constantemente para lograr los objetivos y metas de la UABC.

Pero no puedo omitir mencionar que los estudiantes también deben desarrollar las mismas habilidades y competencias en las tecnologías de la información, comunicación y del aprendizaje, desarrollando valores como la organización y el sentido de la responsabilidad y administración del tiempo sin mermar su papel de estudiantes.

Docente 2

1. Como profesor involucrado en el proceso de transición de la modalidad semipresencial, ¿Conoce usted los motivos por los que se decidió transitar en la Facultad de Ciencias Humanas, la modalidad semiescolarizada a la modalidad semipresencial?

R= Recuerdo que hubo una reunión en línea con integrantes del CEA, en donde se indicó que estaríamos trabajando como un ejercicio piloto, pues se buscaba trasladar la modalidad semiescolarizada a semipresencial, para tener la oportunidad de atender a más población, entre otros motivos.

2. ¿Cuál es su postura acerca de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

R= Son recursos tecnológicos que enriquecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y como tal los Debemos incorporar en nuestras asignaturas, además a los jóvenes les gusta que se utilicen estos recursos durante la enseñanza, son motivantes para ellos.

3. ¿Considera que desarrollar sus asignaturas en la modalidad semipresencial, en contraste con la modalidad semiescolarizada tradicional, representa ventajas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Por favor describa cuales.

R= Sí, puesto que toda la planeación y recursos los alumnos los tienen a la mano; también el alumno tiene la oportunidad de ir revisando su avance en el cuadernillo de calificaciones.

4. ¿Considera que como docente cuenta con las herramientas y la preparación necesaria

para impartir cursos bajo la modalidad semipresencial?

R= Sí, aunque siempre me gusta participar en cursos de estrategias didácticas en línea y de está índole, ya que cada vez hay más recursos tecnológicos aplicaciones que es importante mantenerse actualizado.

5. ¿Considera que hay necesidades formativas indispensables de atender, para desarrollar los cursos en la modalidad semipresencial que no han sido consideradas en los cursos que CEAD ofrece? Por favor describa cuales.

R= Como dije anteriormente, los cursos de estrategias didácticas o que tienen que ver con aplicaciones educativas, es importante que siempre se promuevan.

6. Usted que ya ha operado cursos semipresenciales en la plataforma Blackboard, ¿Ha visto beneficios reflejados desde su implementación? Por favor describa cuales.

R= Sí, más que todo los alumnos se encuentran al tanto de todo lo que ellos requieren, información del curso, tareas ya que revisan cómo van sus entregas y sus calificaciones, presentaciones y recursos digitales que se aprovechan a presentarse a través de la plataforma.

7. Por último ¿Qué tan fácil o compleja ha sido la transición de la modalidad semiescolarizada a modalidad semipresencial para usted y por qué?

R= Bueno, pues no he tenido complejidad, sólo cuando tuve que hacer el respaldo o resguardo del curso, tuve algunas dudas, pero éstas se solventaron con los apoyos y videos que los coordinadores enviaron.

Comentarios generales:

R= Que proporcionen cursos con las aplicaciones digitales más actualizadas que podamos utilizar en el ámbito educativo, para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además que en estos cursos integren aspectos que tienen que ver con procesos de investigación, ya que en todas las asignaturas por lo regular hay espacios en donde les encargamos investigar temáticas determinadas.

Docente 3

1. Como profesor involucrado en el proceso de transición de la modalidad semipresencial, ¿Conoce usted los motivos por los que se decidió transitar en la Facultad de Ciencias Humanas, la modalidad semiescolarizada a la modalidad semipresencial?

Para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la características esenciales del estudiante de la modalidad semiescolarizada.

2. ¿Cuál es su postura acerca de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Yo considero que la incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene diversas ventajas en el que hacer educativo de nuestra institución. Estoy a favor y considero que sería una estrategia eficiente y eficaz para las problemáticas que se desarrollan en dicha modalidad.

3. ¿Considera que desarrollar sus asignaturas en la modalidad semipresencial, en contraste con la modalidad semiescolarizada tradicional, representa ventajas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Por favor describa cuales.

En la adaptación de estrategias innovadoras en los diversos contenidos más complejos de entender por parte del estudiante.

La información o el plan instruccional contrae ventajas en el proceso adecuado para generar la autonomía, el autoaprendizaje, la habilidad para la lectura en el estudiante.

Un aprendizaje más significativo, colaborativo, una actitud más crítica, analítica y responsiva en el proceso de aprendizaje.

4. ¿Considera que como docente cuenta con las herramientas y la preparación necesaria para impartir cursos bajo la modalidad semipresencial?

Considero que como docente no es suficiente la preparación, la formación continua es parte del hábito del proceso docente, aún con esta postura considero que tengo las habilidades y herramientas básicas para cumplir con los objetivos de las asignaturas.

5. ¿Considera que hay necesidades formativas indispensables de atender, para desarrollar los cursos en la modalidad semipresencial que no han sido consideradas en los cursos que CEAD ofrece? Por favor describa cuales.

Yo considero que son suficientes para la parte del docente, considero que la parte de formación ante dicha modalidad falta agregar la parte del estudiante en el desarrollo de las herramientas y la actitud y aptitudes en el manejo de la modalidad.

6. Usted que ya ha operado cursos semipresenciales en la plataforma Blackboard, ¿Ha visto beneficios reflejados desde su implementación? Por favor describa cuales.

Los estoy viendo este nuevo semestre ya que les doy seguimiento a dos asignaturas seriadas Y me permitió encontrar los beneficios propios desde el parámetro de la información, herramientas y estrategias óptimas para la aplicación oportuna en el seguimiento de las asignaturas.

7. Por último ¿Qué tan fácil o compleja ha sido la transición de la modalidad semiescolarizada a modalidad semipresencial para usted y por qué?

Yo considero que ha sido fácil en cuanto al desarrollo de las actividades semanas tras semanas, la parte de la complejidad es porque existen contenidos más prácticos, talleres y el acercamiento con el estudiante al momento de la explicación significativa de dicho contenido. Pero aún así considero fácil con la preparación y la aceptación de los estudiantes en dicha modalidad, ya que el problema principal desde mi postura es la parte del estudiante donde no están de acuerdo con dicha modalidad.

Sería interesante realizar talleres, cursos o videos interactivos donde ellos conozcan las ventajas de interactuar en la plataforma en una profesión de la educación.

Docente 4

1. Como profesor involucrado en el proceso de transición de la modalidad semipresencial, ¿Conoce usted los motivos por los que se decidió transitar en la Facultad de Ciencias Humanas, la modalidad semiescolarizada a la modalidad semipresencial?

No al 100%, el único motivo que recuerdo que se comentó es que se buscaba mayor actividad sobre todo en los días en los que el horario marca asesoría, esto con el uso de la plataforma blackboard.

2. ¿Cuál es su postura acerca de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Estoy a favor, siempre ha sido algo que beneficia al proceso de enseñanza-aprendizaje, más al trabajar con una generación que domina estas tecnologías. Además, con la actual situación nos damos cuenta que la incorporación no ha sido una opción sino una necesidad imperante, todos hemos tenido que apoyarnos en ellas para poder lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje de nuestros cursos.

3. ¿Considera que desarrollar sus asignaturas en la modalidad semipresencial, en contraste con la modalidad semiescolarizada tradicional, representa ventajas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Por favor describa cuales.

Sin duda, principalmente con una mayor comunicación con los estudiantes mediante el uso y actividades en plataforma, mismo que impacta en una mejor dinámica que no queda reducida a un solo día de sesión presencial cómo a veces ocurría antes, y esto a su vez en una asignatura mejor aprovechada por todos los actores en el proceso.

4. ¿Considera que como docente cuenta con las herramientas y la preparación necesaria para impartir cursos bajo la modalidad semipresencial?

Considero que cada semestre voy mejorando, cada vez se va aprendiendo más con base en la experiencia, se va reforzando la preparación y eso me tiene satisfecha. En cuanto a las herramientas, hablando de la plataforma, me parece muy buena, salvo la dificultad del

blackboard collaborate que no nos ha ayudado mucho, es el único pero que le pongo a la plataforma.

5. ¿Considera que hay necesidades formativas indispensables de atender, para desarrollar los cursos en la modalidad semipresencial que no han sido consideradas en los cursos que CEAD ofrece? Por favor describa cuales.

Creo que han considerado todo lo necesario para nuestra formación dentro de la plataforma, tal vez algo que me gustaría reforzar es el aspecto de la evaluación en la plataforma, se me ha hecho un poco complejo, pero supongo que también es porque llevo poco usándola y tengo poca práctica.

6. Usted que ya ha operado cursos semipresenciales en la plataforma Blackboard, ¿Ha visto beneficios reflejados desde su implementación? Por favor describa cuales.

Mayor apoyo en las tecnologías, mejor comunicación con los estudiantes, mayor independencia, el trabajo se vuelve más práctico tanto para los alumnos como para el docente al apoyarnos en estas tecnologías.

7. Por último ¿Qué tan fácil o compleja ha sido la transición de la modalidad semiescolarizada a modalidad semipresencial para usted y por qué?

Personalmente siento que si ha tenido algo de complejidad, solo en algunos aspectos, como la configuración de evaluaciones, pero, como ya mencioné anteriormente, lo relaciono más que nada a la falta de práctica en el uso de la plataforma, pero cada vez me siento más familiarizada ella y la dinámica de trabajo.

Comentarios generales:

Ahora que hemos tenido la necesidad de usar mayormente la plataforma blackboard, considero que tanto alumnos como maestros hemos estado abandonando la resistencia al cambio que antes no dejaba de manifestarse, eso ha ayudado a que veamos mejor los beneficios tanto de la plataforma, como del uso de las tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo debemos seguir trabajando para mejorar nuestras competencias, nosotros como docentes, y la plataforma con los aspectos que aún presentan fallas o limitaciones.

Docente 5

1. Como profesor involucrado en el proceso de transición de la modalidad semipresencial, ¿Conoce usted los motivos por los que se decidió transitar en la Facultad de Ciencias Humanas, la modalidad semiescolarizada a la modalidad semipresencial?

Si mal no recuerdo fue para mejorar la forma de operación de dicha modalidad ya que solo se trabaja unas cuantas horas presenciales teniendo mucho tiempo muerto sin trabajo independiente

a pesar de que siempre ha estado establecido. Con la modalidad semipresencial resulta importante el trabajo en plataforma lo que hace que se trabaje de una manera más activa sin tanto descuido de la comunicación.

2. ¿Cuál es su postura acerca de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Actualmente resulta muy importante la incorporación de las tecnologías de la información, independientemente de la pandemia, ya que, en los últimos años, el desarrollo de la tecnología cada vez se hace parte de nosotros por lo que ya es necesario incorporarlo a los procesos de enseñanza aprendizaje.

3. ¿Considera que desarrollar sus asignaturas en la modalidad semipresencial, en contraste con la modalidad semiescolarizada tradicional, representa ventajas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Por favor describa cuales.

Sí representa ventaja. Una de ellas es el desarrollo de competencias tecnológicas que si bien es cierto no están explícitamente previstas, estas se generarán de manera implícita con el trabajo dentro de lo semipresencial.

4. ¿Considera que como docente cuenta con las herramientas y la preparación necesaria para impartir cursos bajo la modalidad semipresencial?

Por fortuna, la Universidad se ha preocupado y estableció que para poder impartir cursos de manera a distancia o semipresencial es necesario tener cursos referentes a esta modalidad lo cual yo sí considero que cuento con las herramientas, unas brindadas por la misma universidad y otras por mi formación profesional.

5. ¿Considera que hay necesidades formativas indispensables de atender, para desarrollar los cursos en la modalidad semipresencial que no han sido consideradas en los cursos que CEAD ofrece? Por favor describa cuales.

Considero que el CEAD ofrece lo suficiente para poder trabajar los cursos, se ha preocupado por la formación mínima requerida, sin embargo, podría decir que será necesario en capacitarnos en el uso de diversas aplicaciones para la mejora de nuestros cursos semipresenciales.

6. Usted que ya ha operado cursos semipresenciales en la plataforma Blackboard, ¿Ha visto beneficios reflejados desde su implementación? Por favor describa cuales.

Uno de los principales beneficios es la administración del tiempo ya que todo queda ordenado dentro de la plataforma, sin embargo, apenas estamos entrando a una forma de trabajo, por lo que las ventajas primarias que he notado son alguna posibilidad de poder compartir contenido y materiales de una manera más práctica con los estudiantes.

7. Por último ¿Qué tan fácil o compleja ha sido la transición de la modalidad semiescolarizada a modalidad semipresencial para usted y por qué?

Ha sido fácil por las oportunidades de crecimiento que nos ha brindado la universidad, sin embargo lo difícil es la transición de los alumnos a esta forma de trabajo ya que para muchos es un poco difícil por los nulos conocimientos, sin embargo solo es cuestión de tiempo para poder trabajar sin problemas en esta modalidad.

Docente 6

1.- Como profesor involucrado en el proceso de transición de la modalidad semipresencial, ¿Conoce usted los motivos por los que se decidió transitar en la Facultad de Ciencias Humanas, la modalidad semiescolarizada a la modalidad semipresencial?

R= Considero que sí conozco el motivo por el cual se transitó de modalidad se escolarizado a semipresencial, debido a que desde hace más de un año estuvimos trabajando para hacer que las materias tuvieran las característica de semipresencial.

Es para responder a las certificaciones y la cobertura universal universitaria.

2. ¿Cuál es su postura acerca de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

R= Son necesarias y actuales, la educación se debe adaptar a lo que el aprendizaje de los estudiantes requieren, y las tecnologías de la información es una de ellas por lo tanto mi postura es que esta incorporación es buena y debemos sacar el mayor provecho educativo, existen personas que miran al internet como un enemigo de la educación, pero en mi parecer es un aliado que actualmente es de suma importancia.

3. ¿Considera que desarrollar sus asignaturas en la modalidad semipresencial, en contraste con la modalidad semiescolarizada tradicional, representa ventajas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Por favor describa cuales.

R= Claro que sí, el tener mayor rigidez en el control del trabajo de los estudiantes y la utilización de la plataforma como medio para tener cercanía en el trabajo de los estudiantes para que se dé mejor el aprendizaje de los estudiantes, son de las principales ventajas de esta modalidad, y claro siempre está la posibilidad del reforzamiento en el espacio áulico.

4. ¿Considera que como docente cuenta con las herramientas y la preparación necesaria para impartir cursos bajo la modalidad semipresencial?

R=De no ser así, no podría estar aquí.

Afortunadamente tuve la oportunidad de tomar los cursos mínimos que certifican el poder dar esta modalidad y me gusta no quedarme a atrás y dar lo mejor para los estudiantes pues sigo tomando

cursos de actualización. La actualización en esto de lo virtual nunca termina, pero por los menos las bases para que los estudiantes desarrollen su creatividad, sí las tengo.

5. ¿Considera que hay necesidades formativas indispensables de atender, para desarrollar los cursos en la modalidad semipresencial que no han sido consideradas en los cursos que CEAD ofrece? Por favor describa cuales.

R= Más que necesidades formativas para atender la modalidad semipresencial, lo que más me costó trabajo fue el diseño instruccional, me sigue costando trabajo debido a que es una actualización constante para que los cursos sean lo mejor para los estudiantes. Y este diseño es realizado por expertos, lo que no soy, pero con mucha dedicación, espero hacer las cosas bien.

6. Usted que ya ha operado cursos semipresenciales en la plataforma Blackboard, ¿Ha visto beneficios reflejados desde su implementación? Por favor describa cuales.

R= Claro que sí, porque como dice la frase, “la experiencia hace la diferencia” y aunque no tengo mucha trayectoria dando estos cursos, considero que he ido mejorando en lo que necesitan los estudiantes para tener mejor aprendizaje, por ejemplos he ido implementado las video llamadas, que al principio no las tenía contempladas, ahora están programadas.

La retroalimentación en el foro de dudas es más constante, no solo los días de clase, sino diario y eso hace más fluida la solución de las dudas.

Ahora mismo es lo que recuerdo.

7. Por último ¿Qué tan fácil o compleja ha sido la transición de la modalidad semiescolarizada a modalidad semipresencial para usted y por qué?

R= Creo que para los jóvenes no sería tan complicado porque han crecido con ella, inclusive han tenido clases ellos como estudiantes y ahora como profesores se le ha felicitado, pero a mí sinceramente me costó trabajo, pero es cuestión de saber que todo es para la mejora de uno como docente y no quedarse fuera de lo que se nos exige en la actualidad.

Comentarios generales:

Es un aprendizaje constante y seguir actualizándose para estar preparado en las nuevas tecnologías esto es solo una etapa de la educación, vendrán cosas diferentes que tal vez no nos toque vivir, pero esto sí nos está tocando vivir por lo tanta hay que prepararse lo mejor posible.