



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS  
"Francisco García Salinas"  
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE

---

**TESINA**

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, UNA ACCIÓN PARA LA INNOVACIÓN  
EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO  
LICENCIATURA EN LETRAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS  
(2019-2021)

**PRESENTA:**

Lic. Diana Grisel López López

**Directora:**

Dra. Josefina Rodríguez González

**Codirectoras:**

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

Zacatecas, Zac., 28 de septiembre de 2021

## **RESUMEN**

La tesina tiene como objetivo analizar el contexto y las políticas de la educación a distancia que han surgido en México desde el enfoque de la innovación educativa, así como las prácticas docentes para la planeación y consolidación de la innovación dentro del Programa de la Licenciatura en Letras de la UAZ. Actualmente la educación a distancia se ha concebido como un instrumento de innovación de muchas universidades en el mundo, esta innovación representa una alternativa que abre camino a nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para cubrir las necesidades del sistema educativo que exige una renovación constante. Los resultados del estudio muestran la omisión de una planeación integral entre autoridades, profesorado y personal administrativo para poder generar soluciones y propuestas creativas e innovadoras con aportes al proceso educativo.

### **Palabras clave**

*Innovación educativa, educación a distancia, educación superior.*



**SOMOS**  
ANTE CIENCIA Y  
DESARROLLO  
CULTURAL



Zacatecas, Zac. a 28 de septiembre del 2021.

**DRA. SAMANTA DECIRÉ BERNAL AYALA**  
Jefa del Departamento Escolar Central de la  
Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"  
**Presente**

**Asunto:** Liberación de Tesina.

Después de haber asesorado la investigación y revisado cuidadosamente la Tesina cuyo título es "La educación a distancia, una acción para la innovación educativa en la educación superior. Estudio de caso Licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2019-2021)", del Lic. Diana Grisela López López presenta para obtener el grado académico de Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente, me permito comunicarle que dicho trabajo cumple con los requisitos suficientes en contenido y forma que se exigen para este tipo de investigaciones, por lo cual, otorgo mi voto para que sea defendida en el Examen de Grado correspondiente.

Sin otro particular por el momento, me despido enviándole un cordial saludo.

**ATENTAMENTE:**

**Dra. Josefina Rodríguez González**  
Docente Investigadora  
de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente

## **AGRADECIMIENTOS**

El presente trabajo fue concluido gracias a la colaboración de diferentes instituciones, docentes y personas que han sido participes durante mi formación y que de una u otra manera han sido un soporte para la culminación y obtención del grado académico. Agradezco el apoyo brindado al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada durante mis estudios de maestría.

Gracias a la Universidad Autónoma de Zacatecas la oportunidad de integrarme a la institución, a la Unidad de Docencia Superior por permitirme ser parte de sus estudiantes dentro del Programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. A este Programa y a su cuerpo académico, agradezco de todo corazón las enseñanzas brindadas a lo largo de estos 2 años, de todas mis maestras me llevo algo muy especial.

En particular, agradecer a mi directora la Dra. Josefina Rodríguez González, un ejemplo a seguir, una gran mujer, paciente, optimista, motivadora, solidaria, una gran guía durante el proceso. Gracias por su paciencia, por compartir sus conocimientos, por su dedicación perseverancia y tolerancia, sus consejos fueron siempre útiles, gracias por sus palabras de aliento, por estar allí cuando mis ideas eran confusas. Gracias por sus orientaciones.

A mis codirectoras la Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz y a la Dra. Beatriz Marisol García Sandoval gracias por su apoyo y colaboración para la culminación de esta investigación. Finalmente agradecer al Programa de la Licenciatura en Letras por la disposición para realizar este trabajo de investigación.

## **DEDICATORIAS**

A mi esposo Miguel Angel por ser un gran apoyo y el mejor compañero de vida.

A mis hijos, mi más grande logro.

A mis padres que todo lo que soy y he logrado es gracias a ellos, son mi vida.

A mis hermanos por siempre estar.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....</b>	<b>15</b>
1.1. La educación superior en México.....	15
1.1.2 Implementación de la innovación educativa en la educación superior.....	20
1.1.3 Características de la educación superior a distancia en México.....	23
1.2 Contexto de la educación superior a distancia en Zacatecas .....	28
1.2.1 Programa de Educación a distancia de la UAZ .....	32
<b>CAPÍTULO II. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA .</b>	<b>33</b>
2.1 El concepto de Innovación y su relación con la educación .....	34
2.1.1 La innovación educativa en la educación superior .....	39
2.1.2 Los modelos de planeación para la Innovación educativa .....	44
2.2 La educación a distancia, concepto y metodología .....	49
2.2.1 Los fundamentos de la educación a distancia .....	50
2.2.2 La planeación didáctica en la educación a distancia .....	58
2.2.3 Los diseños instruccionales en los ambientes virtuales de educación.....	60
2.2.4 Las competencias digitales docentes y su función en la educación a distancia.....	67
<b>CAPÍTULO III. PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: LICENCIATURA EN LETRAS DE LA UAZ, MODALIDAD A DISTANCIA .....</b>	<b>72</b>
3.1 Características de la planta docente y de la Licenciatura en Letras modalidad a distancia.....	72
3.2 Estrategias docentes para la planeación y consolidación de la innovación educativa.....	79
3.3 Modelos pedagógicos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje	83
3.4 Técnicas y métodos de enseñanza innovadores .....	88

<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Imagen satelital de la Unidad Académica de Letras .....	73
Ilustración 2. Edificio principal .....	76
Ilustración 3. Frente de edificio principal .....	76

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modalidades educativas del tipo superior. ....	24
Figura 2. Distribución de la matrícula de la UAZ por área de conocimiento .....	30
Figura 3. Diagrama del proceso de innovación .....	36
Figura 5. Escala de colores para evaluación.....	47
Figura 6. Desarrollo de prácticas educativas innovadoras .....	49
Figura 7. Trayectoria histórica de la educación a distancia .....	54
Figura 8. Diseño del proceso didáctico de un EVEA .....	62
Figura 9. Diseño instruccional para programas a distancia .....	64
Figura 10. Etapas del modelo ADDIE.....	66
Figura 11. Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes .....	70

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Distribución de la matrícula de Licenciatura por campo amplio de formación académica, 2016-2017 .....	19
Gráfica 3. Recursos de formación para docentes a distancia .....	81
Gráfica 4. Construcción de las clases a distancia .....	85
Gráfica 5. Equipo tecnológico.....	87
Gráfica 6. Modelos de diseño instruccional.....	89
Gráfica 7. Modificaciones en las asignaturas .....	91
Gráfica 8. Recursos electrónicos para la comunicación profesorado-alumnado .....	93
Gráfica 9. Instrumentos para evaluación a distancia.....	95
Gráfica 10. Herramientas para evaluación a distancia .....	96



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadística educación superior 2018-2019.....	18
Tabla 2. Tipos de innovación educativa .....	42
Tabla 3. Educación en línea, virtual, a distancia y educación remota de emergencia. .....	57
Tabla 4. Docentes de la Licenciatura en Letras ciclo 2019-2020 .....	78

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Sistema Educativo Mexicano .....	115
Anexo B. Cobertura de educación superior México .....	116
Anexo C. Matrícula de educación superior por áreas del conocimiento .....	117
Anexo D. Matrícula de educación superior no escolarizada.....	118
Anexo E. Matrícula no escolarizada .....	119
Anexo F. Educación superior no escolarizada .....	120
Anexo G. Universidades de educación superior Zacatecas .....	121
Anexo H. Tipos de aprendizaje .....	122
Anexo I. Cuestionario aplicado a docentes .....	123
Anexo J. Permiso otorgado por la Licenciatura en Letras .....	131

## ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
DOF	Diario Oficial de la Federación
EVEA	Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
IPN	Instituto Politécnico Nacional
MOOC	Curso On-line, Abierto y Masivo
RIE	Red de Innovación Educativa
SEP	Secretaría de Educación Pública
SINED	Sistema Nacional de Educación a Distancia
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

## INTRODUCCIÓN

En el presente documento se expone la investigación realizada al Programa a distancia de Licenciatura en Letras perteneciente a la Unidad Académica de Letras, el cual, forma parte del Área Académica de Humanidades y Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). La idea principal del estudio fue conocer qué estrategias desarrolla el colectivo docente para la planeación y consolidación de la innovación educativa, así como, las técnicas y métodos de enseñanza que son aplicados en el Programa, el análisis se realizó durante el ciclo escolar 2019-2020.

En la actualidad la educación superior enfrenta múltiples cambios sociales, culturales y tecnológicos; estos cambios a su vez generan nuevas necesidades educativas. En este sentido, la presente investigación surge de la idea de analizar si los sistemas educativos, en este caso de la UAZ, cuentan con el capital humano generador de estrategias para la planeación y consolidación de una innovación educativa, si utilizan técnicas y métodos de enseñanza novedosos que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación a distancia se ha establecido como un mecanismo de cambio de muchas universidades en México y en el mundo, al postularse como una alternativa eficaz para cubrir las necesidades del sistema educativo que exige una renovación constante. Innovar representa cambios, en este caso, las tecnologías se consideran una variable que permite transitar hacia nuevos modelos de enseñanza aprendizaje.

Derivado de lo anterior surgieron una serie de preguntas ¿Existe claridad del docente sobre las competencias requeridas en educación a distancia y las implicaciones de la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Existe una

planeación que permita el desarrollo y consolidación de la innovación educativa dentro de los programas educativos en línea de la UAZ? ¿Cuáles son las técnicas y métodos de enseñanza innovadores que implementan las y los docentes dentro del programa de educación a distancia de la UAZ? Dichos cuestionamientos orientaron el surgimiento y delimitación del objetivo general definido en analizar el contexto y las políticas de la educación a distancia que han surgido en México desde el enfoque de la innovación educativa, así como las prácticas docentes para la planeación y consolidación de la innovación dentro del Programa de la Licenciatura en Letras de la UAZ.

El estudio estuvo dirigido al cuerpo docente de la Licenciatura en Letras modalidad a distancia durante el ciclo escolar 2019-2020. A fin de delimitar el tema de investigación, se establecieron los siguientes objetivos específicos: a) Describir el contexto y las características de la educación superior a distancia desde el enfoque de la innovación educativa en México, para finalmente hacer un recorrido por los Programas integrados en esta modalidad en la UAZ, b) Analizar desde un marco conceptual la educación a distancia e innovación educativa, así como las funciones de los diseños instruccionales y las competencias digitales docentes requeridas práctica docente a distancia, c) Conocer las estrategias que desarrolla el colectivo docente para la planeación y consolidación de la innovación educativa, así como, las técnicas y métodos de enseñanza que son aplicados dentro del Programa de la Licenciatura en Letras de la UAZ.

La hipótesis que se planteó en un inicio es que los Programas de educación a distancia son innovadores siempre y cuando se realice una planeación y evaluación

de las técnicas y métodos de enseñanza por el personal docente y administrativos que se traduzcan en una mejora del proceso educativo.

Por medio de esta investigación desde la teoría se podrá conocer los elementos que integran a la innovación educativa, en sentido de dar a conocer que el promover las prácticas educativas innovadoras contribuyen a mejorar la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de permitir y facilitar el acceso a compartir experiencias diferentes que hayan generado logros o avances significativos en los aprendizajes esperados.

Aunado a lo anterior, este trabajo contribuirá a la reflexión colectiva institucional que permitirá identificar la necesidad de contar con un marco de referencia que contribuya al fomento, desarrollo y consolidación de innovaciones educativas que respondan al contexto actual en el que la universidad se desenvuelve y, con base en ello, crear una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación permite explorar las posibilidades de desarrollo e implementación de nuevas actividades, o en todo caso, el compartir experiencias educativas que puedan contribuir a resolver los problemas educativos en la universidad. A través de la presente investigación es posible comprobar que la innovación educativa es una realidad, y que la universidad debe asumir sus capacidades para darle importancia y tomar decisiones de cambio.

Para dar inicio a la presente investigación se partió de la elaboración del estado del arte, la finalidad es profundizar y conocer qué se ha realizado sobre el tema de investigación, cuáles marcos teóricos son empleados en este tipo de estudios y identificar metodologías empleadas. Por lo anterior, se seleccionaron varias

investigaciones de corte local, nacional e internacional enfocados en los ejes de estudio *innovación educativa, educación a distancia y educación superior*.

Las herramientas de búsqueda de información que se utilizaron fueron el internet, en buscadores como *Google Académico*, las revistas de divulgación científica y tecnológica fueron también de gran apoyo para la obtención de información a fin de dar continuidad a la investigación. Se localizaron varios trabajos para su análisis, todos ellos relacionados con el tema de investigación, tesis y artículos académicos; estos estudios se ubican principalmente en España y México.

Una constante en los estudios analizados es las aportaciones de García Aretio (1999, 2002 & 2003) un referente para comprender los distintos elementos que integran la educación a distancia, identifica los alcances y limitaciones de esta modalidad educativa, en sus aportaciones es posible establecer una relación con los conceptos de educación a distancia e innovación educativa.

García (2003) plantea que la evolución vertiginosa de esta forma de enseñar ha llevado a considerables cambios en su estructura, metodología y en el uso de materiales y medios, aspecto poco frecuente en el mundo educativo ordinario, donde los cambios, cuando se producen, lo hacen con extremada lentitud. En este sentido, es posible identificar que la innovación educativa se define como esos cambios en los procesos de enseñanza.

Al identificar diferentes posturas o visiones respecto a la innovación educativa en el presente estudio se retoman varias aportaciones que darán sentido y orientación al trabajo realizado, sin embargo, hay dos aportaciones importantes que han enriquecido el presente trabajo. Por un lado, la hecha por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016); en ella,

es posible hacer una reflexión sobre el actuar de la práctica docente como un papel protagónico en el aprendizaje de las y los estudiantes y, que este aprendizaje sea generado por ideas innovadoras, un cambio en los paradigmas establecidos en donde la formación es construida mediante la interacción entre todos.

En segundo lugar, el aporte hecho por Murillo (2017), en el se consideran elementos complementarios al concepto en cuestión que ayudan a comprender los alcances e implicaciones innovar en la educación; el autor en su aporte permite hacer un recorrido por la parte técnico-metodológica del proceso educativo en el cual se incluye un cambio significativo que agregue valor y relevancia a la nueva propuesta educativa.

El estado del arte de la presente investigación comienza con el trabajo realizado por Fernández & Álvarez (2009) llamado *“Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia: ¿Acción o reflexión?”* cuyo objetivo principal fue analizar los procesos de cambio curricular resultantes de la elaboración de proyectos de innovación mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la investigación se desarrolla a través del estudio de cuatro casos de centros de educación; si bien, este trabajo está desarrollado en escuelas de educación primaria y secundaria, las aportaciones presentadas ofrecen un modelo de evaluación que puede ser de utilidad para la presente investigación.

La metodología empleada en este estudio fue corte tanto cualitativo como cuantitativo (enfoque mixto o integrado), utilizando procesos de indagación, así como, diferentes técnicas y procedimientos de recogida de datos como grupos de discusión, diario de campo de investigadores, entrevistas (individuales y semiestructuradas) y análisis de documentos. Los resultados que obtuvieron revelaron que, aunque las

instituciones cuenten con la suficiente infraestructura tecnológica no es la necesaria para lograr los cambios que se requieren en las escuelas, a pesar de que este soporte resulta imprescindible a la hora de integrar a las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, encontraron que la presencia de estas lleva a prácticas poco innovadoras, sujetas a criterios de uso técnico y a hábitos docentes de tipo tradicional.

Fernández y Álvarez (2009) consideran que al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, deben darse e interrelacionarse tres niveles de responsabilidades: política educativa, institucional e individual y del colectivo docente.

Otro estudio analizado por Bernabeu (2009) llamado "*Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*", el objetivo principal fue analizar dos didácticas educativas como métodos de innovación; las características de la cultura innovadora en centros o grupos de las universidades catalanas que aplican la metodología del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje basado en proyectos.

La metodología empleada para esta investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista y el *focus group* como instrumento de recolección de datos; estos instrumentos se aplicaron a una muestra no probabilística y no aleatoria de 30 personas. Los resultados obtenidos mostraron que existe un interés por las metodologías pedagógicas innovadoras y que sólo grupos concretos de docentes o departamentos aislados dentro de las universidades se implican en proyectos de esta categoría, sin embargo, solo uno de los casos estudiados contempló la innovación como proyecto total y único en su currículo. El estudio demuestra que



las y los docentes una vez implicados en el proyecto de innovación encuentran motivos de satisfacción tanto en su desarrollo como en sus consecuencias.

Bernabeu (2009) reflexiona sobre el impacto que tiene los procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores en el desarrollo profesional de los involucrados, plantea la realización de un estudio prospectivo, a largo plazo, limitado a profesiones concretas, y en todo caso, compararlo con grupos que han seguido los estudios a través de la enseñanza tradicional.

Otro estudio analizado es el de Arjona & Cebrián (2012) realizado en España, llamado *Expectativas y satisfacción de usuarios en cursos on line. Estudio del caso: Experto en entornos virtuales de formación*. El objetivo de este trabajo fue conocer las expectativas que genera en los usuarios en un curso de formación con metodología *on line* y cuál es el nivel de satisfacción que se produce tras la realización de este tipo de curso.

La metodología empleada fue de tipo cualitativo, utilizando el cuestionario como herramienta para la recolección de datos a evaluar. Los resultados que obtuvieron manifiestan que poco más del 75% de las respuestas obtenidas mostraron alta satisfacción con el aprendizaje obtenido en el curso, destacan que el principal motivo para la realización de este tipo de cursos es el conocer el uso didáctico de los entornos virtuales de aprendizaje.

Los autores concluyen que, aunque existe una amplia y variada oferta de cursos a distancia habrá que tomar en cuenta varios factores como:

La población a la que se dirige, la utilidad del curso, formación previa del potencial alumnado lo más amplia posible, tanto a nivel de conocimientos de uso de la herramienta, la formación general y si han tenido o no experiencia previa en cursos cuya metodología está basada en el uso de la red y por último, para poder conocer mejor al alumnado, debemos conocer también cuales han

sido las motivaciones e intereses que lo han movido a matricularse en el curso en cuestión, es decir, qué esperan obtener realizando el curso, cuáles son las expectativas de aprendizaje que tienen (Arjona & Cebrián, 2012, p. 104).

Por otro lado, en el ámbito nacional se analizó el trabajo de Ramírez (2013) llamado *“Retos y perspectivas en el movimiento educativo abierto de educación a distancia: estudio diagnóstico en un proyecto SINED”*, el principal objetivo de esta investigación fue presentar un análisis de retos y perspectivas a través de un proyecto apoyado por el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED); el proyecto “busca generar conocimiento en torno a modelos de enseñanza acordes con las necesidades de la modalidad a distancia y el enfoque de formación en competencias, a través de las actividades de una red, en tres etapas (diagnóstico, formación, implementación)” (Ramírez, 2013, p. 171), en este caso este artículo sólo está enfocado en la primera etapa de la investigación.

Mediante un método exploratorio-descriptivo, la autora logró la recolección de datos para la investigación, aplicó una encuesta diagnóstica a 40 participantes que contestaron a un muestreo dirigido por invitación, todos y todas integrantes de nueve instituciones con las que se inició el proyecto. Entre los resultados que la autora obtuvo se pueden identificar los siguientes retos:

Necesidad de generar políticas nacionales e institucionales que regulen y promuevan el acceso abierto en las prácticas educativas; (b) es imperante el desarrollo de sistemas de gestión de recursos educativos abiertos y la comunicación del conocimiento abierto y (c) la promoción de una cultura de colaboración académica (Ramírez, 2013, p. 181).

Por otro lado, las perspectivas que la autora identificó fueron:

La formación de facilitadores para el desarrollo de competencias a través del seminario proyectado en la segunda etapa del proyecto: «Formación de educadores en ambientes a distancia para el desarrollo de competencias en el uso de REA», que tiene por objetivo desarrollar competencias digitales y de diseño instruccional para integrar REA en los ambientes a distancia [...],

(b) la promoción de modelos innovadores con sistemas de acceso abierto, [...] así como el nivel de dominio de los participantes del proyecto serán de gran ayuda para promover la producción, uso, diseminación y movilización de prácticas educativas abiertas en ambientes a distancia; y (c) la movilización a través de redes e innovación con la conformación de la red que busca apoyar prácticas abiertas y replanteamiento de investigaciones e innovación en ambientes de educación a distancia (Ramírez, 2013, p. 181).

Finalmente, la Ramírez (2013) hace una invitación a “contribuir en la generación de nuevo conocimiento en torno al uso de recursos educativos abiertos y el desarrollo de prácticas educativas abiertas en ambientes de educación virtuales” (Ramírez, 2013, p. 182).

Otro estudio nacional es el de Barraza (2006) llamado “*Innovación didáctica en educación superior: un estudio de caso*”, el objetivo de este trabajo fue analizar prácticas didácticas innovadoras aplicadas a la enseñanza y a la evaluación, centrando su atención en la innovación en la práctica docente. La investigación fue de corte cualitativa, utilizando el estudio de caso como una estrategia metodológica y la entrevista para la recolección de datos, dicha entrevista constó de 10 preguntas aplicadas en dos sesiones a una maestra de educación superior.

Después de analizar los resultados, el autor concluye que el tipo de innovación didáctica que realiza la maestra mediante prácticas de intervención y evaluación, le ha permitido que los alumnos formen sus propios criterios para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento, así como, construir su propio plan estratégico para procesar y transformar la información que se les presenta. De acuerdo con el autor, la innovación que realiza la maestra está orientada al modelo de solución de problemas principalmente, además cataloga la innovación analizada como una experiencia personal exitosa, donde los propósitos son alcanzados y permiten obtener resultados que para la maestra son satisfactorios.

Otra investigación del ámbito nacional es la realizada por Martínez, Chirino, Fajardo y Fabia (2009) llamada *“La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de caso”*. Esta investigación tiene por objetivo identificar factores limitantes o motivadores del desempeño de programas no convencionales.

La metodología utilizada fue de corte cualitativo basando la recolección de la información por medio de análisis de documentos y entrevistas a los coordinadores del proyecto. En los resultados de la investigación muestra la necesidad de una gestión con mayor apoyo institucional para crear mecanismos administrativos e institucionales que les permitan fluidez en las dinámicas de la modalidad; así mismo, identificaron el desarrollo de la participación colectiva como incipiente tanto en los procesos de diseño como de evaluación en el programa a distancia.

Martínez *et al.* (2009) aseguran que los esfuerzos por crear condiciones adecuadas para la evolución de este tipo de programas, debe ser conjunta entre autoridades y personal. Afirman que en la actualidad en México se cuentan con estrategias que evidencian la trascendencia de la educación a distancia, siempre y cuando el modelo este basado en un diseño coherente en todas sus facetas.

Finalmente, en el ámbito local sólo se localizó un estudio de análisis relacionado con la presente investigación, es el trabajo de Barba, Falcón y González (2018) llamado *“Modelo mixto de educación a distancia para la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la UAZ”*, el objetivo es presentar:

Un diagnóstico para conocer el estado de la enseñanza virtual, a distancia y semi-presencial en la Unidad Académica (elementos, medios, tecnologías) utilizadas y disponibles para potenciar el diseño y aplicación del entorno de la educación a distancia, y una fase de evaluación del modelo” (Barba, Falcón & González, 2018, p. 30).

El estudio se realizó con una metodología mixta, se llevó a cabo la aplicación de encuestas a directivos, profesorado y estudiantado. Los resultados obtenidos en el diagnóstico, detectaron un fuerte interés por las modalidades educativas a distancia, se conocieron las competencias tecnológicas tanto del estudiantado como del profesorado. De igual forma, se muestra el estado de la enseñanza a distancia en la Unidad Académica, incluyendo los elementos disponibles para llevar a cabo la propuesta, así mismo, se identificaron las necesidades y características específicas de la población de la Unidad Académica lo que permitió diseñar la metodología adecuada para un nuevo modelo educativo (Barba, Falcón & González, 2018).

Al hacer una evaluación general de los estudios anteriores es posible identificar que, en la educación superior, los programas de educación a distancia se presentan como una alternativa de innovación educativa encaminada a fortalecer los servicios ofrecidos en estas instituciones. Así mismo, la innovación educativa en la educación superior implica la incorporación de cambios en la práctica docente y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; son los y las docentes los principales actores en este proceso de cambio. Se puede establecer que la mayoría de estos trabajos se desarrollan bajo la metodología de estudios de caso, desde un enfoque cualitativo utilizando la entrevista y el cuestionario como los principales instrumentos para la recolección de información.

Es importante mencionar la ausencia de trabajos similares a la presente investigación, existiendo vacíos de conocimiento sobre cuáles son las prácticas educativas que realizan los colectivos docentes o de manera individual o en programas

de educación a distancia, además, cabe señalar que no se encontraron estudios relacionados en el estado de Zacatecas.

Establecida la delimitación del estudio y los objetivos, se da paso al desarrollo de los conceptos centrales “innovación educativa” y “educación a distancia” que dan soporte a la presente investigación. Para entender el concepto de innovación educativa, como ya se mencionó anteriormente, una de las aportaciones que se retoman es la de Murillo (2017), quien afirma que implica un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza.

Así mismo, para el concepto de educación a distancia se retomaron los planteamientos de García (2002), quien establece que se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante, el cual, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente.

En el aspecto metodológico la presente investigación se desarrolla como un estudio de caso basado en una metodología cualitativa, utilizando el cuestionario y la entrevista como instrumento para la recolección de datos. Los sujetos de estudio fueron la planta docente del Programa de la Licenciatura en Letras modalidad a distancia de la Unidad Académica de Letras de la UAZ. El cuestionario está estructurado en tres etapas: en la primera, se indaga sobre qué tipos de capacitación ha recibido el cuerpo docente; en la segunda, se pretende conocer los cambios que realizan las y los docentes en los contenidos de las asignaturas derivados del tipo de modalidad, además, cuáles son las herramientas, materiales y recursos de los que se valen para llevar a cabo su labor docente a distancia. Finalmente, en la tercera etapa

se indaga sobre las formas de evaluación empleadas por las y los docentes, así como conocer los medios empleados para ello.

En la indagación se incluyó al total de los 14 docentes (4 hombres y 10 mujeres) que imparten clases a distancia en el Programa de Licenciatura en Letras. Durante el mes de noviembre del 2020 se realizó el trabajo de campo, recolectando las direcciones de correo electrónico del colectivo docente con apoyo de los directivos del Programa, fue aplicado el cuestionario; para ello, se utilizó *Google Forms*, enviando la invitación de manera personal a cada docente vía correo electrónico, asimismo, se aplicaron entrevistas vía telefónica a 2 profesoras y 2 profesores que imparten en la Licenciatura a fin de profundizar un poco más en la información previa proporcionada en el cuestionario.

La presente tesina está estructurada de la siguiente manera. En el primer capítulo se aborda el panorama general de la educación superior en México, haciendo énfasis en el sistema de educación a distancia. Al mismo tiempo, se analizan algunas características de la educación superior del país, realizando una breve descripción de cómo las universidades en México están innovando, han tomado la educación a distancia a manera de herramienta de cambio y transformación de los procesos educativos de la enseñanza y del proceso didáctico.

El capítulo II es un análisis teórico del concepto innovación y su aplicación en el proceso educativo, en el se revisan los tipos y características de la innovación educativa desde el enfoque de Murillo (2011). Aunado a lo anterior, se realiza un análisis de tres modelos de planeación para la innovación educativa y una examinación desde la teoría el concepto de educación a distancia al tomar como referencia las aportaciones de García (2002), considerando la evolución que este tipo de formación

ha tenido por la influencia de las TIC. Por otra parte, se construye una revisión del proceso de desarrollo de la planeación didáctica en espacios no convencionales, y, por último, una evaluación del proceso de diseño instruccional para la elaboración de programas educativos a distancia y la revisión de las competencias digitales docentes incorporadas al desarrollo profesional en programas que la oferten.

Posteriormente, en el capítulo III, se analizan las estrategias desarrolladas por el colectivo docente, las técnicas y métodos de enseñanza aplicadas en su práctica educativa o instruccional. En este capítulo es posible identificar como las y los docentes de la Licenciatura en Letras, se capacitan para mejorar su práctica docente, se observa que el cuerpo académico, además, opta por las planeaciones de forma individual para impartir sus clases a distancia y retoma las modificaciones en sus asignaturas como una estrategia aplicable en su labor docente. Asimismo, en el apartado se pueden conocer cuáles materiales o recursos electrónicos emplean para sus cursos a distancia y se identifican las herramientas utilizadas para la evaluación de sus clases en esta modalidad. Finalmente se integran las conclusiones del estudio y los anexos, que incluye el instrumento realizado (anexo I) y el permiso otorgado por la institución para llevar a cabo la investigación (anexo J).



## **CAPÍTULO I. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

El principal objetivo del presente capítulo es analizar el panorama general de la educación superior en México, enfocándose en el sistema de educación a distancia. Se parte del estudio de las características de la educación superior, estas nos permitieron conocer algunos datos estadísticos y rasgos de su estructura. Además, se describe brevemente cómo las universidades en México están innovando, valiéndose de estrategias para cumplir con las necesidades educativas que requiere la Revolución Industrial 4.0 como son el contar con profesionales con una amplia base de conocimientos técnicos y metodológicos, que integren competencias de eje transversal permitiéndoles afrontar estas transformaciones tecnológicas y sociales. En este sentido, algunas universidades en el país han tomado la educación a distancia como una herramienta innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, en este apartado se aborda el panorama de la educación superior y los Programas a distancia en el Estado de Zacatecas, ello, permite conocer algunas de sus características y su estructura.

### **1.1. La educación superior en México**

El esquema educativo mexicano está dividido en tres áreas, educación básica, educación media superior y educación superior (ver Anexo A), en este nivel se culmina el sistema educativo. La formación en el nivel superior se realiza a través de instituciones públicas o privadas, su principal objetivo es formar profesionales en los diversos campos del saber, ejercitar la investigación, renovar el conocimiento y

extender los beneficios de la cultura. Las funciones básicas de la educación superior son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura en México; se organiza en tres áreas formativas, la científica, la tecnológica y la humanista (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), s/f).

En México, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) la educación superior está conformada por cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades tecnológicas. Comprende los niveles de Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.

De acuerdo con datos de la SEP, México, cuenta con 9 Universidades Públicas Federales, 35 Universidades Públicas Estatales, 23 Universidades Públicas con Apoyo Solidario, 266 Institutos Tecnológicos, 114 Universidades Tecnológicas, 62 Universidades Politécnicas, 76 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional con 208 subsedes, 1 Universidad Abierta y a Distancia, 11 Universidades Interculturales, 251 Escuelas Normales Públicas (SEP, 2016) y otras 87 Instituciones Públicas.

Por su régimen jurídico, las instituciones de educación superior pueden constituirse en universidades públicas autónomas, universidades públicas estatales, instituciones dependientes del Estado, instituciones privadas sin reconocimiento de estudios e instituciones privadas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados o los organismos descentralizados del Estado. Las universidades a las que el Congreso de la Unión o los congresos de los estados les otorgan la autonomía, son organismos descentralizados del Estado (SEP, 2018, p. 15).

Es pertinente señalar que la autonomía de las universidades les permite formar su estructura organizativa, generar sus leyes y reglamentos, gozar de la libertad de cátedra, expedir certificados grados y títulos, así como, administrar y organizar su presupuesto libremente. Los ingresos de las universidades públicas autónomas

proviene en gran medida, del gobierno federal y de los gobiernos estatales (ANUIES, s/f).

La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), agrupa a las principales instituciones de educación superior del país, trata de promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. Está conformada por 197 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país.

De acuerdo con criterios establecidos por la ANUIES, las ofertas profesionales de nivel Licenciatura se agrupan en sectores o áreas del conocimiento, cada área está seccionada a su vez en sub-áreas, dentro de las cuales se conjuntan las carreras específicas. Las áreas son: a) Agronomía y Veterinaria, b) Artes y Humanidades, c) Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, d) Ciencias Sociales Administración y Derecho, e) Educación, f) Ingeniería Manufactura y Construcción, g) Salud y h) Servicios (Marúm, 2016).

Las instituciones de educación superior en México no sólo contribuyen a la formación profesional de la sociedad, sino también ofrecen un desarrollo social y económico al país dirigido al bien común. Resultado del desarrollo sociodemográfico, la educación superior en México ha tenido un aumento significativo en los últimos años, el número de egresados de la educación media superior ha ido en aumento por lo que surge la necesidad de impulsar la diversificación de la educación, la vinculación con el entorno de trabajo y el fortalecimiento académico (Ríos, 2015).

Las universidades en México han experimentado un crecimiento rápido durante los últimos años. En el periodo de 2012-2013 había alrededor de 3,300,348

estudiantes matriculados (modalidad escolarizada) en 6,796 instituciones públicas de educación superior en México. Como se muestra en la tabla 1, en el periodo de 2018-2019, esta cifra había aumentado hasta 3,943,544 millones de estudiantes presentando un incremento del 19.48 % respecto al periodo anterior; el 50.23% de esta cifra escolar son mujeres, presentes en 5,535 instituciones educativas.

En cuanto al profesorado que labora en este nivel educativo, la SEP, del año 2012-2013 registró 352,007 y en el 2018-2019 contabilizó 414,408 el número de profesorado incrementó 17.72% respecto al periodo anterior, sin embargo, la cifra de instituciones se redujo en un 18.56%.

*Tabla 1. Estadística educación superior 2018-2019*

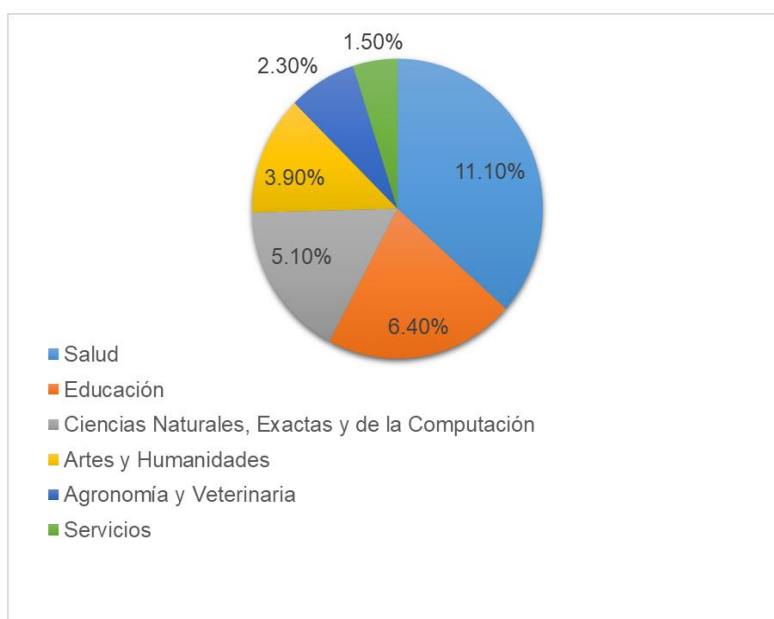
<b>Modalidad escolarizada</b>					
<b>Tipo de servicio y sostenimiento</b>	<b>Alumnos</b>			<b>Profesorado</b>	<b>Escuelas</b>
	<b>Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>		
<b>Educación superior</b>	3,943,544	1,980,888	1,962,656	414,408	5,535
Normal	91,978	68,732	23,246	14,480	408
Licenciatura	3,610,744	1,786,715	1,824,029	333,617	4,502
Posgrado	240,822	125,441	115,381	66,311	2,459
Público	2,773,338	1,341,229	1,432,109	243,341	2,283
Privado	1,170,206	639,649	530,547	171,067	3,252

Fuente: Subsistemas de educación superior estadística básica 2018-2019.

El índice de cobertura de educación superior en el país pasó de 28% en el ciclo 2012-2013 a 39.7% en el ciclo 2018-2019 ( ver anexo B); en cuanto a la matrícula registrada por áreas de conocimiento como se muestra en la gráfica 1, el porcentaje más alto registrado en el periodo 2016-2017, según Mendoza (2018) se concentra en Ciencias Sociales, Administración y Derecho con el 42.8%, seguida de Ingeniería Manufactura

y Construcción con un 26.7 %, Salud 11.1%, Educación 6.4%, Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación 5.1% y finalmente en el rango porcentual más bajo, es decir, el que cuenta con la menor población de estudiantes del país es el Área de Artes y Humanidades con un 3.9% seguido de Agronomía y Veterinaria con 2.3% y finalmente Servicios con 1.5%.

*Gráfica 1. Distribución de la matrícula de Licenciatura por campo amplio de formación académica, 2016-2017*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de Mendoza (2018).

Como se puede observar en la gráfica anterior el área de Artes y Humanidades tiene un porcentaje bajo de participación en la matrícula de estudios superiores del país, en la investigación es considerable realizar este análisis puesto que el Programa donde se realiza el estudio se sitúa dentro de esta área.

### **1.1.2 Implementación de la innovación educativa en la educación superior**

Se conoce como cuarta revolución industrial o revolución 4.0 a los cambios profundos experimentados en el ámbito del quehacer humano, estos cambios transforman las relaciones productivas, económicas y comerciales, hasta modificar radicalmente nuestra forma de vivir, de trabajar y de relacionarnos (Echeverría & Martínez, 2018). En este ambiente, las instituciones educativas están obligadas a formar individuos altamente calificados, innovadores y con capacidad de adaptación a nuevas circunstancias. Para ello, la interacción y retroalimentación entre las instituciones educativas es una necesidad a fin de identificar los nuevos requerimientos profesionales del mundo laboral.

En este sentido, en México diversas universidades públicas y privadas se unieron con el propósito de “asegurar que los estudiantes puedan tener los soportes institucionales que garanticen trayectos académicos de calidad, pertinentes y efectivos, favorezcan su permanencia, propicien la trayectoria académica esperada y la graduación oportuna” (Carvallo, Escamilla, Fueyo, Godínez, González, Hernández, Hernández, López., Martínez, Montiel, Sánchez, Sánchez, Torres & Velázquez, 2018) a fin de cumplir con las necesidades educativas innovadoras requeridas por la Revolución Industrial 4.0.

En el año 2017 varias universidades se reunieron para sumar esfuerzos e integrar una propuesta que coadyuvara a hacer frente a estos nuevos retos, la Red de Innovación Educativa denominada como “RIE 360” (Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez, s/f). En esta propuesta integrantes de las universidades generan sinergias, comparten experiencias y aglutinan capacidades para impulsar estrategias de

innovación educativa que contribuyan a disminuir el rezago y la deserción educativa (Sánchez & Escamilla, 2018).

Parece pertinente señalar lo argumentado por Rodríguez, *et al.*, (s/f) existen distintas formas de innovación surgiendo en las universidades, algunos autores como Sánchez y Escamilla (2018) aseguran que las instituciones que no sean suficientemente innovadoras corren el riesgo de no sobrevivir y limitar sus expectativas de crecimiento.

En este proyecto RIE 360 fue integrado por ocho instituciones de educación superior mexicanas: Universidad Nacional Autónoma de México, Tecnológico de Monterrey, Instituto Politécnico Nacional, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Anáhuac, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Autónoma del Estado de México (Rodríguez *et al.*, s/f).

De acuerdo a la visión de innovación educativa las instituciones, están realizando una serie de proyectos *insignia* ofreciendo recursos educativos tanto al profesorado como al estudiantado para poder acceder, mejorando, así, su proceso de enseñanza-aprendizaje. El Tecnológico de Monterrey se caracteriza por tener el mayor número de proyectos Insignia en la Red, una de ellas es *NOVUS*, una plataforma para apoyar las propuestas de experimentación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Esta institución también cuenta con *Escala i*, una herramienta para evaluar los proyectos de innovación educativa, su impacto en la enseñanza-aprendizaje y orientar acciones de mejora constante. Utiliza los *Massive Open Online Course* (MOOC), traducéndolo Curso On-line, Abierto y Masivo en los que participa con alumnos de

todo el mundo en cursos gratuitos totalmente en línea, impartidos por el profesorado del Tecnológico de Monterrey; estos sólo por mencionar algunos de sus proyectos.

Otra de las universidades es la Universidad Nacional Autónoma de México, dentro de sus proyectos insignia cuenta con la reciente creación de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, un área específica para la Innovación educativa. Cuenta con B@UNAM Bachillerato a distancia, el cual utiliza recursos MOOC para generar mayor acceso educativo. Y, finalmente, la Facultad de Contaduría y Administración quien ofrece asignaturas administrativas tomadas en empresas y organizaciones públicas; esta área cuenta con el apoyo los directivos de estas instituciones para la impartición de clases.

Por otro lado, se localizan los proyectos de innovación implementadas en universidades mexicanas para atender grupos marginados, tal es el caso de la Universidad Iberoamericana, esta institución se enfocó en la apertura de programas académicos a fin de abordar problemáticas contemporáneas complejas y de alta relevancia social, como son la Licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos (analizando principalmente la problemática social de los grupos marginados del país), la Maestría en Estudios Migratorios, el Doctorado en Bienestar Social y el Doctorado en Estudios Críticos de Género. Algunos de estos programas trabajan en red, es decir, tienen estrecha colaboración con universidades extranjeras para la movilidad de los (las) estudiantes y los (las) académicos. Además, el Doctorado tiene un convenio de doble titulación incluyendo estancias largas en la universidad contraparte (Sánchez & Escamilla 2018).

Finalmente, en las propuestas integradas dentro de la RIE 360, la educación a distancia es uno de los proyectos base ofertados en el país, visto como un instrumento



de innovación educativa que parte importante de las universidades en México están implementando; este efecto se ve reflejado en el aumento de los Programas estructurados bajo esta modalidad, evidenciando la expansión de su matrícula tanto en instituciones públicas como privadas.

### **1.1.3 Características de la educación superior a distancia en México**

Las TIC “han influido en numerosos campos, el sector educativo no ha sido la excepción. Esto ha originado una transformación en los ambientes tradicionales del aprendizaje” (Mortis, del Hierro, García, & Manig, 2015, p.1) y nuevas formas de ver la educación, orientando al uso de estas herramientas para la mejora del proceso educativo. “México, al igual que otros países latinoamericanos, establece desde la década de 1990, una serie de políticas para introducir las TIC no sólo en el aspecto educativo sino en otros sectores” (Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez, 2019, p. 199). Lo anterior ha permitido a la Educación Superior, experimentar una transición de modelos unimodales (presenciales), a bimodales y trimodales, e incluso a multimodales, con diferentes mezclas y grados de integración entre educación escolarizada, no-escolarizada y mixta (Zorrilla & Castillo, 2015).

Estos modelos han servido como una herramienta para ampliar la cobertura de educación superior y para alcanzar los objetivos dictados por los organismos internacionales, se busca ser más inclusivos y formar en las TIC, tanto al cuerpo administrativo como al profesorado y al estudiantado (Navarrete & Manzanilla, 2017). Resultado de esta transición, la educación a distancia en sus diferentes modalidades ha tenido un amplio crecimiento en el ámbito de la educación superior, estando

presente en una gran variedad de programas ofertados por las instituciones educativas en el territorio nacional, aunque sería necesario mencionar lo dicho por Rodríguez *et al.*, (2019), la incorporación de las TIC en los sistemas educativos de América Latina durante los últimos 20 años ha tenido poco efecto en la calidad de la educación.

En el caso de México existen avances importantes y programas que han tenido buenas intencionalidades, pero los cuales, se han ejecutado a medias debido a los cambios de gobierno, haciéndose visible una discontinuidad de las acciones para dar seguimiento a los objetivos trazados, lo que ha fragmentado una inclusión de las TIC en los procesos educativos (Rodríguez *et al.*, 2019, p. 208).

Con base en lo anterior, existe el propósito de una exitosa incorporación de las TIC al proceso educativo; son muchos los obstáculos a los que se enfrenta para un desarrollo educativo de calidad, no solo en lo político, sino también, en lo económico y social. En lo referente a las modalidades educativas establecidas en México, de acuerdo con lo establecido en el Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018) las modalidades del tipo superior son las siguientes:

Figura 1. Modalidades educativas del tipo superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del DOF (2018) y de Zorrilla & Castillo (2015).

De acuerdo con el Dr. Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior, la educación superior a distancia está siendo ofertada por diferentes tipos de instituciones en México, una de ellas es la Universidad Abierta y a Distancia de México (universidad pública nacional con dedicación exclusiva a la educación no escolarizada). En el ámbito estatal las instituciones unimodales (se dedican exclusivamente a impartir actividades, cursos o programas a distancia) son: Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, Universidad Virtual del Estado de Michoacán, Universidad Digital del Estado de México, Universidad a Distancia del estado de Chihuahua, Instituto de Educación Digital del Estado de Puebla, Universidad Ciudadana de Nuevo León, Universidad Digital del Estado de Hidalgo, Universidad Digital del estado de Jalisco y Virtual Universidad Autónoma de Querétaro (Tuirán, s/f).

Finalmente, las universidades que ofertan programas de educación abierta y a distancia en instituciones multimodales (implementación de modelos educativos a distancia, abiertos o mixtos) son la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, TEC de Monterrey, Universidad de Guadalajara, Universidad Internacional Iberoamericana, La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (Tuirán, s/f).

Al indagar sobre los datos estadísticos entorno a la educación superior en nuestro país (a fin de conocer sus características), es posible conocer algunos datos respecto al estado actual de la Educación Superior a Distancia en México. Y, haciendo un análisis a partir de la información reportada en las principales cifras de la SEP se puede observar la tendencia del crecimiento de la matrícula, es decir, en los últimos 20 años, la matrícula no escolarizada se incrementó de poco más de 100 mil a casi

600 mil alumnos. En este lapso, la modalidad a distancia elevó su participación de 6.9% a 13.9% (Tuirán, s/f).

A partir del ciclo escolar 1997-1998, la SEP reporta información de manera sistemática sobre la educación superior en la modalidad no escolarizada (educación abierta, mixta y a distancia). Desde entonces y hasta el ciclo 2014-2015, la matrícula total de educación superior no escolarizada pasó de 125 000 a 517 000 estudiantes: en los niveles de Técnico Superior Universitario y Licenciatura casi se cuadruplicó mientras en el posgrado se multiplicó por 17 veces (ANUIES, 2017, p. 17).

En este sentido, de acuerdo a las principales cifras de la SEP, presentadas en el periodo 2016-2017 la matrícula total de alumnos de educación superior en la modalidad no escolarizada fue de 667,569. Mientras que en el ciclo 2018-2019 aumentó a 761,856, elevándose a un total de 14.12 % durante estos 3 años (ver Anexos C y D).

De acuerdo con Tuirán (s/f) la distribución de la matrícula no escolarizada se concentra actualmente en las Áreas de Ciencias Sociales, Administración y Derecho con 64.9%, seguida de Ingeniería, Manufactura y Construcción 11.7 %, Educación 11.3 %, Salud 4.7%, Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación 2.5%, Artes y Humanidades 2.4%, Servicios 2.0% y Agronomía y Veterinaria 0.5 % (ver Anexo E). Por otra parte, la tasa de abandono de la modalidad no escolarizada es más del doble, comparándola con la modalidad escolarizada, probablemente una de las razones sea que “a la población estudiantil en esta modalidad no convencional se le demanda la capacidad de autorregulación, habilidades comunicativas y pensamiento lógico, lastimosamente en muchas de las ocasiones no poseen estas competencias” (Navarrete & Manzanilla, 2017, p. 77) esto en la mayoría de los casos ocasiona su deserción.

Haciendo un análisis de la matrícula no escolarizada registrada por entidad, se plantea que el 29.5% está concentrado en la Ciudad de México, seguido de Veracruz 9.2% como las más sobresalientes; el Estado de Zacatecas reúne un 0.6%, Tlaxcala 0.2% y finalmente Baja California Sur 0.1% con el menor índice. Estas cifras reflejan la variación en cuanto al acceso a la educación superior a distancia en el país, representan aún una porción muy baja de la matrícula en la mayoría de las entidades federativas. Cabe destacar, el número de estudiantado de educación superior en la modalidad no escolarizada, a diferencia de la escolarizada, está compuesta mayormente por mujeres.

Respecto a información estadística sobre la participación del profesorado en la educación superior a distancia no se encontraron datos, sin embargo, al analizar la información estadística presentada por Tuirán (s.f.) se detectó que la proporción del profesorado con nivel Licenciatura es superior en las instituciones públicas en todas las modalidades. Es necesario recalcar como las instituciones privadas atienden la mayor parte de la matrícula no escolarizada en el país. Respecto a los organismos públicos, son las Universidades Federales las que concentran el mayor número de estudiantado en esta modalidad. Además, una gran variedad de Programas ofertados en educación superior no escolarizada es absorbido por las instituciones multimodales. Con respecto al financiamiento a instituciones públicas de educación superior que ofertan educación a distancia está planteado por lo general de la siguiente manera:

La SEP a las universidades públicas, tanto federales como estatales no establece ninguna diferencia para las modalidades educativas, sean estas escolarizadas, no escolarizadas o mixtas. El presupuesto ordinario se asigna de manera global a las universidades y estas distribuyen los recursos de acuerdo a sus prioridades y necesidades. No obstante, algunas universidades con más experiencia en el desarrollo de programas educativos a distancia y en

las modalidades no convencionales han encontrado una forma de procurar recursos financieros a partir de las cuotas de los cursos (ANUIES, 2017, p. 26).

Por otro lado, las organizaciones tanto públicas como privadas han enfrentado diferentes retos para desarrollar programas en modalidad no escolarizada, cuando al principio estaban establecidas para ofrecer el servicio de manera presencial, modificando en ciertos aspectos, su estructura y organización (García, Hernández, Santos, Fabila, 2009).

## **1.2 Contexto de la educación superior a distancia en Zacatecas**

El estado de Zacatecas pertenece a la región centro norte del territorio nacional, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016) tiene una población de 1,579,209; de esta cantidad, el 51.2% son mujeres y el 48.8% son hombres, el 42% de la población zacatecana es económicamente activa. En el 2018 se reveló que el Estado aportó 0.9% al PIB nacional; la economía de la entidad depende principalmente del sector primario, se caracteriza por ser una entidad con bajo desarrollo y crecimiento; “el primer trimestre de 2019, Zacatecas ya se encontraba encabezando a los estados de la república con el peor crecimiento” (Solera, 2019, p. 1). Para abatir el rezago educativo se ha planteado establecer al turismo y a la industria manufacturera como la principal actividad económica de la capital y de algunos municipios, para que, en conjunto contribuyan al desarrollo del Estado; sin embargo, los resultados no han sido los esperados.

De acuerdo con el INEGI (2016) la población Zacatecana de 15 años y más tiene 9.2 grados de escolaridad en promedio, equivaliendo a poco más de segundo año de secundaria; en el Estado, 4 de cada 100 personas de 15 años o más no saben

leer ni escribir. Además, de cada 100 personas de 15 años y más, 15 concluyeron la educación superior.

Para dar paso al tema de en cuestión se plantea realizar una contextualización del panorama de la educación superior a distancia en el estado de Zacatecas, para ello, se retoman los datos obtenidos de la SEP del ciclo escolar 2018-2019. De acuerdo con esta información el Estado cuenta con un total de 50,650 alumnos y alumnas incluidos en Licenciatura y Posgrado, lo que equivale al 1.2 % del total nacional (ver Anexo F). Representan un 32.2 % de la cobertura de personas en edad de 18 a 22 años en la entidad, 3.6 puntos por debajo de la cobertura a nivel nacional.

En materia de género, del total de la matrícula estatal es de 50,650 (incluyendo Licenciatura y Posgrado) en modalidad escolarizada, el 52 % son mujeres (26,526 alumnas) y 48 % son hombres (24,124 alumnos), con respecto al profesorado el número asciende a 4,572 distribuidos en 77 instituciones de educación superior, en cuanto a la cobertura, el Estado cuenta con el 30.1 % nacional, en tanto que por tipo de modalidad de los programas educativos el porcentaje de la modalidad escolarizada es de 92.3 %, por arriba del promedio nacional en 6.3 puntos porcentuales. El resto corresponde a la modalidad no escolarizada (SEP, 2019).

En esta modalidad, es decir, educación a distancia, educación virtual e-learning, educación en línea o no convencional, en este mismo periodo, Zacatecas registró la matrícula con 4,605 alumnos y alumnas de los cuales el 58 % son mujeres y 42 % son hombres, distribuidos en instituciones de educación públicas y privadas (SEP, 2019). El Estado cuenta con 40 instituciones de educación superior (públicas y privadas) (ver Anexo G), destacando la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

La Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, tiene como misión contribuir al desarrollo integral del Estado de Zacatecas y de México; con énfasis en la solución de los problemas regionales y nacionales, principalmente con la lucha contra la desigualdad y la marginación; respetuosos del medio ambiente y de los derechos humanos, tolerantes y estudiosos de distintas ideas de pensamiento con una actitud crítica para comprender los fenómenos socio-políticos del mundo que les toca vivir y entenderlos como una oportunidad para proyectar sus valores, conocimientos, habilidades y cultura, lo que es nuestra identidad.

La visión 2020 UAZ establece que en este año la Universidad es un referente de calidad y pertinencia a nivel regional. En armonía con la misión, se tienen ocho valores que orientan el quehacer de la comunidad universitaria: Responsabilidad, Integridad, Respeto, Honestidad y lealtad, Equidad y Libertad, Solidaridad y Tolerancia, Disciplina y capacidad y Servicio (Guzmán, s/f, p. 26, 29).

De acuerdo al Modelo Académico UAZ Siglo XXI, la institución está estructurada por ocho Áreas de Conocimiento integradas por Unidades Académicas y estas a la vez por Programas; así como por planes de estudio en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas, orientados a la formación integral de las y los estudiantes.

*Figura 2. Distribución de la matrícula de la UAZ por área de conocimiento*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Catalán (2016).

Según los datos obtenidos a partir de la nota informativa de Catalán (2016) y sumando el análisis de la figura anterior, la UAZ cuenta con 11,405 estudiantes de Nivel Medio



Superior, dato equivalente al 31.87 % del total de la matrícula. El Área de Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas está integrada por 9,448 alumnos y alumnas, representando el 26.40%, seguido por Ciencias de la Salud con 6,145 equivalente a 17.17%, Ingenierías con 4,078 (11.40%), Humanística y Educación tienen 1,897 (5.30%) y Ciencias Agropecuarias con 1,555 alumnos y alumnas (4.35%) respectivamente. Las Áreas con menor número de matrícula registrada son Ciencias Básicas 723 (2.02%) y Arte y Cultura 535 alumnos inscritos (1.49%).

La UAZ cuenta con más de 2 mil 814 maestros y maestras distribuidos en el sistema, además cuenta con 46 Centros incluidas las Unidades Académicas (UAZ, 2017). En cuanto al porcentaje de participación de las mujeres en la educación superior el caso de la UAZ refleja un 55% de alumnas frente a un 45% de alumnos, por otra parte, el personal académico se divide en 41% mujeres 59% hombres, reflejando lo dicho por Buquet, Cooper, Mingo & Moreno (2013), las mujeres, en efecto, siempre están en menor proporción que los varones en aquellos espacios de las universidades.

Es necesario puntualizar, el Programa de Licenciatura en Letras está integrado al Área Académica de Humanidades y Educación, este a su vez está formado por las siguientes Unidades Académicas: Unidad Académica de Antropología, Unidad Académica de Docencia Superior, Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, Unidad Académica de Estudios de las Humanidades, Unidad Académica de Filosofía, Unidad Académica de Historia, Unidad Académica de Letras (UAZ, 2017). Es en esta última, en donde se establece el programa de la Licenciatura en Letras (modalidad escolarizada y semipresencial) en el cual se realizó la presente investigación, además, se oferta la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna y la Maestría en Competencia Lingüística y Literaria (modalidad escolarizada).

### **1.2.1 Programa de Educación a distancia de la UAZ**

En el periodo de los últimos 12 años, la UAZ logró “instituir la modalidad de educación a distancia en algunos programas de su oferta educativa” (Catalán, 2018, s/p). En un principio, se implementó como una estrategia para reducir gastos y ampliar la matrícula, ya que estos factores darían a la universidad, entre otros beneficios, la posibilidad de acceder a más recursos; uno de sus principales objetivos era fortalecer los programas de educación a distancia (Regalado, 2014).

Para el 2017 esta modalidad no convencional ya estaba establecida en los programas de Filosofía, Humanidades, Turismo de Licenciatura, la Especialidad y Maestría en Tecnología Educativa (Express, 2017). Actualmente se ofrece de forma no escolarizada los programas de: Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Historia, Licenciatura en Letras, Licenciatura en Turismo, Maestría en Tecnología Informática Educativa, Maestría en Humanidades, Línea formación Docente.

La Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnista utiliza la plataforma a solicitud de una parte del profesorado como apoyo (repositorio) para sus materias impartidas de forma presencial. Actualmente, la UAZ mantiene su sitio web “Educación a Distancia” activo en <https://educontinua.uaz.edu.mx/>.

## **CAPÍTULO II**

### **LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

El objetivo de este apartado es hacer un análisis teórico del concepto innovación educativa, se evalúan las etapas del proceso de innovación establecido con el fin de mejorar en la calidad de los sistemas. De acuerdo a la aportación de autores como Sánchez y Escamilla (2018) se analiza la relación del concepto innovación en el ámbito educativo y cómo la implementación de ideas, procesos y estrategias nuevas provocan cambios en la práctica educativa, además de esto, se describen los tipos de innovación educativa y la forma en la que esta juega un papel importante en la educación superior. Sumado a ello, se revisan tres modelos de planeación para la innovación educativa, aportaciones que permiten tener en consideración las acciones de algunas instituciones al implementar herramientas innovadoras en la formación del alumnado.

Por otro lado, se examina desde la teoría el concepto de educación a distancia, los inicios, sus características y la evolución de esta modalidad por la influencia de las TIC. Así mismo, incluye una revisión del proceso de desarrollo para la realización de una planeación didáctica en espacios no convencionales, definiendo ciertas funciones para diversificar la docencia, por lo que, de acuerdo a su función, el y la docente tendrá mayor o menor injerencia en la planeación didáctica.

Finalmente, se hace una evaluación del proceso de diseño instruccional para la elaboración de programas educativos a distancia, estos contribuyen a prever con claridad los medios o herramientas que favorecen el alcance de los objetivos. Aunado a lo anterior, se realiza una breve revisión de las competencias digitales docentes incorporadas al desarrollo profesional, debido a que algunas instituciones educativas han comenzado a generar ambientes de aprendizaje basados en TIC, “permitiendo

toda una redefinición no solo del perfil en clave de nuevas funciones y roles profesionales, sino también, de las propias competencias profesionales y competencias digitales” (Tejada & Pozos, 2018, p. 25).

## **2.1 El concepto de Innovación y su relación con la educación**

Etimológicamente, la palabra innovación proviene del latín *innovatio* que significa “crear algo nuevo”. También, se usa en el sentido de nuevas propuestas e inventos (Rodríguez *et al.*, s/f). En torno a la conceptualización de este término, se han realizado diferentes definiciones dependiendo del campo de aplicación y el contexto histórico en donde se emplee, adquiriendo un significado diferente. Por ejemplo, “en el siglo XVI, después de la Reforma protestante, el término innovación tenía un significado negativo, equivalente a una versión secular de la herejía, visión extendida hasta el siglo XIX” (Sánchez & Escamilla, 2018, p. 23).

Actualmente, este concepto está generalmente relacionado a la gestión empresarial, al mejoramiento de la calidad en los procesos de producción o en la utilización de tecnología en diferentes ámbitos. Es importante realizar algunas aproximaciones entre las definiciones del concepto innovación en torno al tema de investigación; por ello, se retoman algunas que pueden orientar a un enfoque integral.

Para Margalef y Arenas (2006), el concepto innovación hace referencia a tres usos relacionados entre sí: la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso. Partiendo de esta idea se encuentran tres diferentes acepciones del término: la primera, como la *creación* de algo nuevo, está planteada por Sherman (1981), para quien la innovación es “el proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de necesidad se

desarrolla un producto, técnica o servicio útil y es aceptado comercialmente” (citado por Cilleruelo, 2007, p 92).

La segunda, para situar el concepto desde la *percepción* de lo creado como algo nuevo, enfocada desde el punto de vista sociológico, innovación es “una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo u otra unidad de adopción” (Sánchez & Escamilla, 2018, p. 25); y, finalmente, haciendo referencia a la *asimilación* de ese algo como novedoso la idea planteada por Corma (2013), señala, “se entiende por innovación la conversión de ideas y conocimiento en productos, procesos o servicios mejorados para el mercado, para satisfacer así las necesidades de los ciudadanos, empresas y administraciones públicas” (citado en Muñoz & Espinoza, 2018, p. 214). Entendiendo así que el autor plantea la innovación como el asimilar algo que ya existía, pero se desconocía que contara con ciertas características, por ejemplo, un artículo ya conocido, pero con un valor agregado.

Independientemente de estas aportaciones, el concepto innovación tiene una amplia gama de referencias, destacando la siguiente cita del artículo *Innovación educativa un reto en la educación superior*:

Innovación proceso con múltiples etapas con las cuales las organizaciones transforman sus ideas, ya sea en nuevos servicios, productos, operaciones, procesos y formas de organización, enfocadas en mejorar la calidad de todo el sistema, para avanzar, competir y diferenciarse con éxito en su mercado (Rodríguez *et al.*, s/f, p. 2).

La innovación según plantea Baregheh (2009) es un proceso de distintas fases “con el que las organizaciones transforman sus ideas en productos, procesos o servicios, para mejorar la calidad de todo el sistema” (Figura 3) (citado por Sánchez y Escamilla, 2018, p. 24).

Figura 3. Diagrama del proceso de innovación



Fuente: Adaptación de Sánchez & Escamilla, 2018, p 25.

Como se puede observar en la figura 3, el proceso de innovación está construido por un ciclo de seis caras: etapas, social, medios, naturaleza, tipo y objetivo, cada uno incluye una serie de elementos que contribuyen al desarrollo y adaptación de un sistema. El proceso de innovación ha tenido una inclusión significativa en muchas áreas “a lo largo del siglo XXI, con la expansión de la revolución digital a todos los ámbitos de la vida cotidiana, la educación está sufriendo una progresiva transformación” (Rivera, 2016, s/p), la gran influencia de la revolución tecnológica en las escuelas, ha permitido la integración de diferentes procesos pedagógicos innovadores mediados por las TIC (Sandí & Cruz, 2016), “estas herramientas de comunicación y colaboración se configuran en modalidades de estudio emergentes en las que se desarrollan circunstancias de tiempo y espacio diferentes a las de un

entorno educativo tradicional” (Pérez & Telleria, 2012, p. 83), un ejemplo de ello es la educación a distancia.

Por lo anterior, es necesario establecer la relación existente entre la innovación y la educación, con el propósito de identificar las características y la conexiones entre cada uno de estos dos elementos. Para ello, es pertinente agregar una conceptualización concreta del término educación, ampliar el enfoque individual de cada vocablo y analizar las acciones del proceso de innovación dentro de la educación.

La educación no es en sí misma una disciplina. La educación es un campo de estudio, un lugar que contiene fenómenos, eventos, instituciones, problemas, personas y procesos, que en sí mismos constituyen la materia prima para hacer indagaciones de muchos tipos. Las perspectivas y procedimientos de muchas disciplinas pueden utilizarse para resolver preguntas que surgen de y que son inherentes a la educación como un campo de estudio. Mientras cada una de estas perspectivas disciplinarias se utiliza en el campo de la educación, trae consigo su propio conjunto de conceptos, métodos y procedimientos, a menudo modificándolos para adaptarse a los fenómenos y problemas de la educación (Shulman, 1981, citado por Sánchez, 2019, p. 3).

Para hacer una evaluación de los inicios de la innovación como “referente educativo se ubican a fines de los años 60 en el contexto de la crisis mundial de los sistemas educativos modernos que no pudieron transformarse a la par de los rápidos cambios en la producción de los países desarrollados a fines de los 50” (Bernabeu, 2009, p. 25).

El mundo no ha dejado de cambiar, la ciencia y la tecnología han modificado la forma en la que la sociedad se relaciona; los cambios sociales, económicos y culturales, han modificado también las formas de comunicación. “En los últimos años la presencia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje han generado un cambio en la manera de concebir las prácticas educativas y esa impronta comienza a considerarse una exigencia en cada contexto educativo” (Garcés, Garcés, & Alcívar,

2016, p. 171), distintas disciplinas han evolucionado integrando nuevas tecnologías como lo son el internet, computadoras y dispositivos móviles para su aplicación, pero los métodos de enseñanza no han evolucionado a la par.

No solo se trata de integrar estas tecnologías al proceso educativo tradicional, sino también de innovar en las formas de enseñar desde las experiencias del estudiante (Prueba T, 2007, febrero 10).

Actualmente hay un movimiento creciente a nivel internacional, para alinear nuestros métodos de enseñanza y aprendizaje con los avances del conocimiento. Ello implica actualizarse, desarrollar e incorporar innovaciones en el ámbito educativo de los diferentes niveles, básico, medio superior, superior y educación continua a lo largo de la vida (Sánchez & Escamilla, 2018, p. 33).

El proceso de innovación en la educación no es un evento aislado, requiere de la participación de todos los actores involucrados en el sistema, la institución, el estudiantado y el profesorado a fin de tener un resultado favorable. En este proceso “se debe revalorizar el rol que tienen los docentes como actores del cambio educativo, donde la institución educativa es su territorio y motor” (UNESCO), 2016, p.7)

A fin de establecer “una mejora y consolidación de nuevas prácticas educativas se requiere un cambio de las visiones del aprendizaje de docentes y estudiantes, que les permita explorar estrategias innovadoras para enseñar y aprender” (Sánchez & Escamilla 2018, p. 105). Sin embargo, uno de los problemas más frecuentes en los procesos de innovación es la resistencia al cambio (Rosales, s/f), el desafío de las instituciones educativas es contrarrestar esta resistencia y cambiar paradigmas. Es posible plantear que innovar en educación implica la implementación de:

Nuevos diseños, procesos, modelos, ideas o herramientas educativas, que aumenten la capacidad de aprender de los alumnos de cualquier modalidad o nivel educativos, evidenciada por su habilidad de encontrar significado en lo aprendido y de transferirlo a contextos y problemas diversos (Sánchez & Escamilla, 2018, p. 90).



Por lo anterior se establece que a fin de obtener un buen resultado dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario que las partes involucradas estén abiertas a evolucionar, no solo en los modelos y procesos, sino también en los patrones establecidos, es decir, innovar en educación es generar un cambio profundo tanto en el rol de las y los docentes como del estudiante, al convertir a este último en un sujeto activo al ser el protagonista de su formación.

### **2.1.1 La innovación educativa en la educación superior**

El trabajo se ha transformado a partir del desarrollo exponencial de nuevo conocimiento y tecnología, ha propiciado el desarrollo de nuevas ocupaciones y habilidades; estas podrían ser formadas mediante pedagogías innovadoras en los espacios universitarios, sin embargo, cabe la posibilidad plantear desafíos para la educación superior (Sánchez & Escamilla, 2018). En este sentido, las instituciones están obligadas a reflexionar sobre su oferta educativa y a evaluar la implementación de prácticas pedagógicas permitiendo la adquisición de competencias que las y los estudiantes requieren hoy en día. Por lo anterior, la reflexión sobre el concepto de innovación educativa es necesario, pues ha abierto la posibilidad de adaptación a la educación superior en estos cambios socio-culturales.

Barraza (2005) sostiene que “el concepto de innovación educativa surge a finales de los años sesenta, pero es hasta la década de los 70 cuando se incorpora al discurso educativo contemporáneo” (p.19), derivado de una serie de trabajos publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En los años 80 la innovación educativa en “México se incorpora como política nacional dentro del Programa Nacional de Educación, Cultura,

Recreación y Deporte, con la finalidad de favorecer el desarrollo integral del individuo y de la sociedad” (Camarena & Hernández, 2012, p. 7). El concepto innovación “por diversas razones, en las últimas décadas se ha dirigido principalmente a las áreas de la tecnología, la informática y el comercio” (Sánchez & Escamilla, 2018 p. 33).

Distintos autores han definido innovación educativa desde diversos puntos de vista, entre ellos, resalta el sentido de *proceso* o de *cambio* desde una acción transformadora como:

Conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo (Carbonell, 2002 citado por Rimari, 1996, p. 3).

La contribución anterior muestra un enfoque amplio del concepto, identifica el objetivo que se busca aplicándolo a la educación. En esta misma línea López y Heredia (2017), entienden innovación educativa como:

La implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los materiales empleados para el mismo, en los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o en los contextos que implican la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, así como la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta diferencia se percibe en la comparación con el estatus previo del contexto educativo anterior (p. 18).

Barraza (2005) enfoca la innovación educativa como un proceso vinculado a diversos elementos internos institucionales:

Innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el

currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral (p. 30).

Según el autor, la implementación exitosa de una innovación requiere de un enfoque y participación integral; para esto es crucial reconocer que “la educación no es un proceso lineal, sino que su naturaleza es compleja, multidimensional e interactiva” (Sánchez & Escamilla, 2018, p. 29). En este sentido y en busca de una conceptualización para llegar a comprender cada uno de los aspectos característicos del concepto, se expone la propuesta del observatorio para la investigación educativa del Tecnológico de Monterrey quien define innovación educativa como:

Contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos. La naturaleza de la innovación también considera cómo es que el tipo de innovación pudiera afectar el acceso a la educación, los planes de implementación, la práctica educativa y la experiencia del usuario final, que en la mayoría de los casos son los estudiantes (Murillo, 2017, s/p).

Rodríguez *et al.*, (s/f) a partir de la contribución de Murillo (2017), crean una referencia en la que se describen las características y los tipos de innovaciones: Disruptiva, Revolucionaria, Incremental y de Mejora continua; en la tabla 2 se pueden observar detalladamente en que consiste cada una.

Tabla 2. Tipos de innovación educativa

<b>Innovación disruptiva</b>	<b>Innovación revolucionaria:</b>	<b>Innovación incremental</b>	<b>Mejora continua</b>
<p>Tiene el potencial de impactar a todo el contexto educativo. Su impacto permite que la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje cambien drásticamente alterando la evolución lineal del contexto educativo, modificando permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.</p>	<p>Es la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. Su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan significativa que no tiene contexto previo en el sector educativo.</p>	<p>Es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño ya establecido. Es decir, refina y mejora un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento ya existente.</p>	<p>Se considera que es mejora continua cuando lo que se propone son cambios que afectan parcialmente alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso. Por ejemplo, una eficiencia de operación, entrega o procedimiento.</p>

Fuente: Rodríguez *et al.*, s/f, p. 4.

La innovación en la educación superior juega un papel muy importante, de acuerdo con Sánchez y Escamilla (2018), en la actualidad los universitarios adquieren conocimientos no necesarios para las empresas, además desarrollan habilidades sin valor para las compañías que los emplean y estas desperdician tiempo y recursos en su capacitación. Dichos autores aseguran se debe hacer una transición del modelo de educación superior actual a un modelo innovador, es decir, se requiere de una disrupción, procesos y entornos a fin de acceder a un modelo de educación superior diferente; la innovación educativa permite esta transición de la educación a un modelo más funcional adaptado a los requerimientos de los empleadores (Sánchez & Escamilla, 2018).

Un ejemplo de innovación en la educación superior en México se lleva a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Coordinación de Desarrollo Educativo e innovación Curricular, quien:

Identifica, diseña, prueba y disemina nuevos modelos, ideas, metodologías, recursos, herramientas e instrumentos que contribuyan a la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Colaborar en el diseño, instrumentación e investigación de innovaciones educativas que contribuyan a la mejora de la educación universitaria (UNAM, 2020, s/p).

La subdirección realiza acompañamiento y asesoría para la transformación educativa mediante la planeación de instrumentación de innovaciones educativas, integran tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento y desarrollan recursos educativos digitales innovadores. Además, colaboran en la formación docente en innovación educativa, esto mediante el desarrollo de proyectos de innovación educativa, análisis de aprendizaje y la producción de recursos multimedia. Adicionalmente, han puesto a disposición, una serie de productos que contribuyen al desarrollo de innovación en los espacios educativos, como lo es el repositorio de innovación educativa (UNAM, 2020)<sup>1</sup>.

Dentro de los proyectos RIE se pueden encontrar algunos enfocados a la educación a distancia, uno de ellos es el de la Universidad Autónoma Metropolitana, en este trabajo se puede observar la experiencia de innovación y colaboración docente para el desarrollo de la modalidad *online* (Sánchez & Escamilla, 2018). En este proyecto se analiza:

La metodología de innovación docente centrada en el diálogo para la creación colectiva del conocimiento, el rol del profesor y del estudiante como elementos clave en el proceso de innovación en ambientes virtuales, se contemplan en la propuesta de la primera Unidad de Enseñanza Aprendizaje de la Licenciatura en Educación y Tecnologías Digitales en su modalidad *online*, atendiendo a la necesidad de ampliar la cobertura con calidad educativa (p.268).

---

<sup>1</sup> <https://www.codeic.unam.mx/index.php/innovacion-educativa/>

El trabajo enfatiza que para “innovar en modalidades no convencionales, es fundamental gestionar e incentivar procesos colectivos de colaboración docente que permitan desplegar la experiencia transdisciplinar, la inteligencia colectiva y las comunidades de aprendizaje con identidad institucional” (Sánchez & Escamilla, 2018, p. 268).

Como se pudo observar anteriormente, son varias las universidades en México apostando por innovar en los procesos educativos, sin embargo, para que una innovación educativa tenga éxito, es necesario que los diversos actores que intervienen en el proceso sean creadores, sientan, razonen, hagan e interactúen entre sí y con la innovación educativa (Ortega, Ramírez, Torres, López, Yacapantli, Suárez & Ruiz, 2007).

### **2.1.2 Los modelos de planeación para la Innovación educativa**

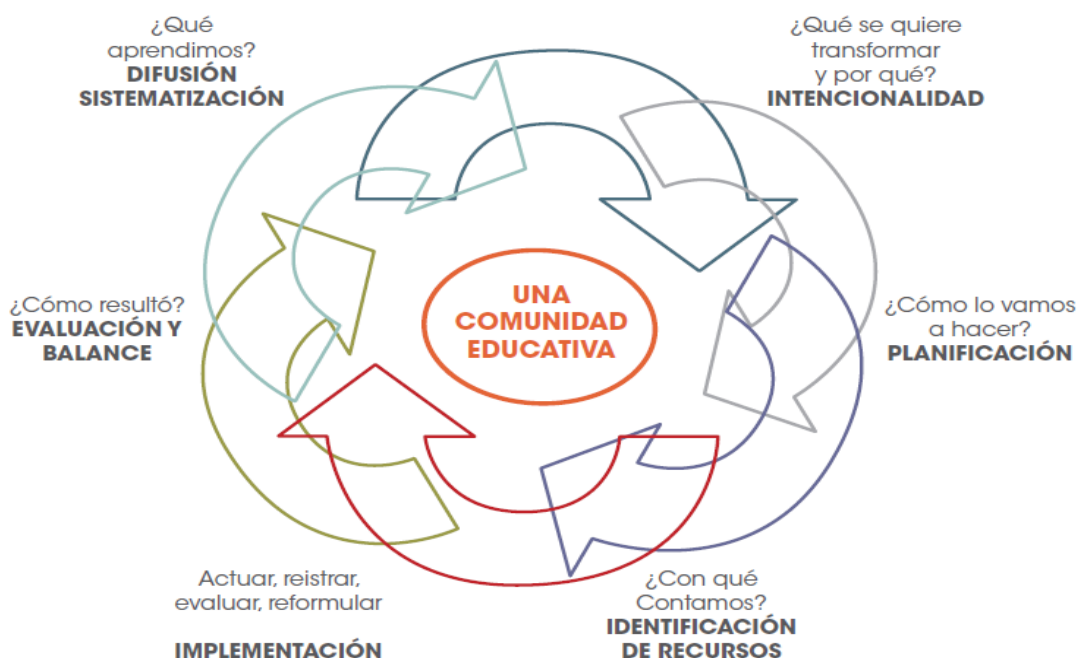
La metodología empleada por las universidades para implementar y evaluar los procesos de innovación educativa dentro de sus instituciones o salón de clases es variada, cada institución plantea alternativas orientadas a la solución de problemas.

La UNESCO, establece una metodología para poder realizar un proceso de desarrollo y consolidación de acciones encaminadas a la innovación educativa, las cuales, se orientan en una serie de preguntas y fases, el punto de partida es tener claro la intencionalidad: ¿Qué se quiere transformar y por qué?; después viene la planificación, definir ¿cómo se llevará a cabo?; para luego identificar los recursos humanos y de infraestructura que tiene la institución; finalmente se da paso a la implementación, la evaluación y la difusión de resultados (Rodríguez *et al.*, s/f, p.5).

Haciendo referencia a la aportación anterior, “para la UNESCO los procesos de innovación educativa, son cíclicos y deben ser un acto deliberado, planificado e integral entre autoridades, docentes y personal administrativo” (Rodríguez *et al.*, s/f, p. 6). En el libro de la UNESCO (2016) *Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente*

es posible identificar los componentes del proceso de la innovación y definir acciones que permitan implementarlo en las instituciones educativas, en la figura 4 se puede observar el desarrollo y consolidación de la innovación, así como los cuestionamientos orientados a cada fase de implementación. La imagen permite visualizar cómo todos los elementos de una comunidad educativa se relacionan e intervienen en el proceso de innovación.

*Figura 4. Ciclo en el proceso de Desarrollo y consolidación de la Innovación*



Fuente: UNESCO, 2016, p. 39.

Es importante analizar la metodología empleada por las instituciones de educación superior para la evaluación de los procesos de innovación educativa. A fin de realizar dicho análisis, se han tomado en consideración herramientas empleadas por el Tecnológico de Monterrey y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Se parte del análisis de Escala i, una propuesta empleada por el Tecnológico de Monterrey. “Escala i es una herramienta enfocada en la evaluación de los proyectos de innovación educativa; el impacto que estos proyectos promueven en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación del esfuerzo hacia acciones concretas en una transformación de mejora constante” (López & Heredia, 2017, p. 5), Escala i, es un marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa.

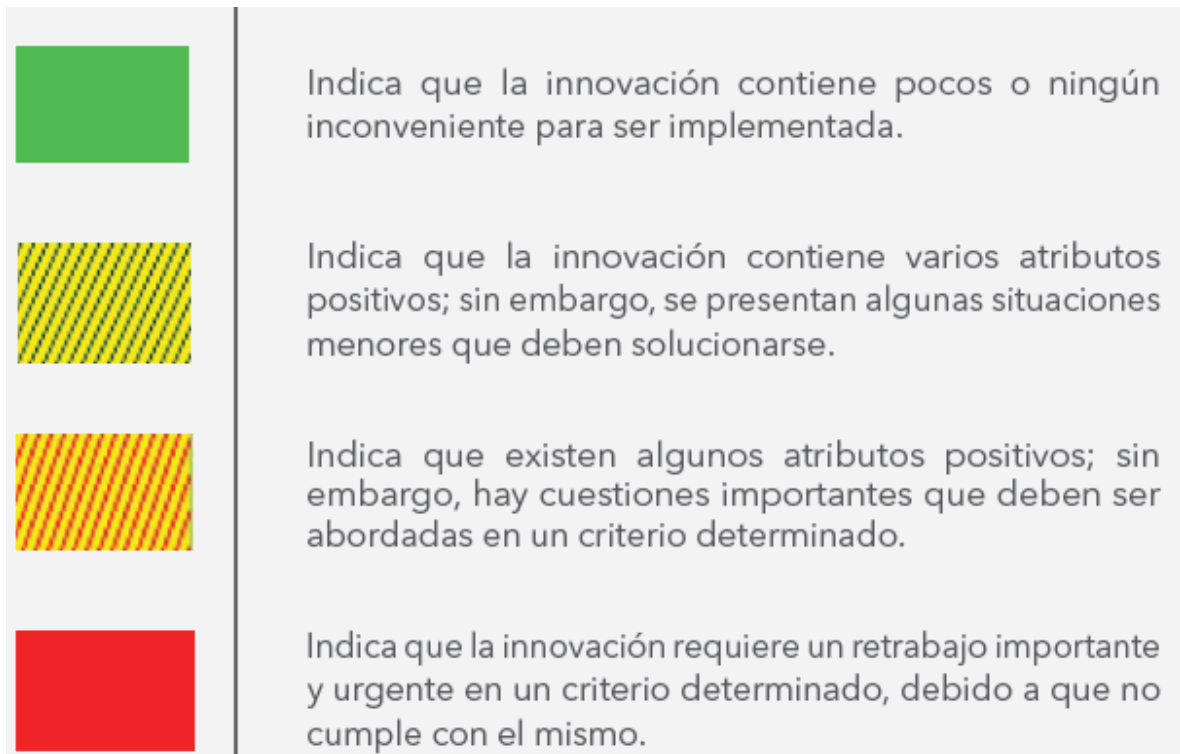
La aplicación de esta herramienta ha permitido que la institución conozca las necesidades para concebir, implementar, medir y presentar un proyecto de innovación educativa dentro del Tecnológico. De acuerdo con los autores fue creada por elementos de la institución y un grupo de expertos internacionales, sus objetivos son:

Clarificar las expectativas en torno a los esfuerzos de innovación. Promover una discusión significativa y consistente sobre la innovación, para promoverla de manera más efectiva. Facilitar la mejora constante de los proyectos de innovación educativa a través de ciclos recurrentes de evaluación. Mejorar la capacidad de compartir conocimientos y lecciones aprendidas de los proyectos de innovación anteriores y actuales (López & Heredia, 2017, p. 7).

El marco de referencia para esta evaluación lo conforman cinco criterios: resultados de aprendizaje, naturaleza de la innovación, potencial de crecimiento, alineación institucional y viabilidad financiera. Cada uno de ellos, integra sub-criterios mediante cuestionamientos para identificar el proceso del proyecto con relación al punto a evaluar. “La evaluación se realiza con una escala de colores, cada color considera los avances mostrados con base en las evidencias proporcionadas para el proyecto. Se establecen cuatro posibilidades: rojo, ámbar-rojo, ámbar-verde y verde” (Rodríguez *et al.*, s/f, p. 8) (ver figura 5); con ello se mide el nivel de avance.



Figura 5. Escala de colores para evaluación



Fuente: López & Heredia, 2017, p. 12.

Por otro parte, para el IPN los procesos de innovación pueden darse en diferentes ámbitos: institucional (prácticas, políticas y administrativas), curricular (diagnósticos, estructuración y evaluación curricular) y didáctico (planeación, intervención y evaluación de aprendizajes), mediante prácticas educativas innovadoras que constituyen un cambio significativo para el programa es importante delimitar su alcance impacto y pertinencia. En este sentido, se considera el instituto considera como práctica educativa innovadora a:

Un conjunto de acciones sistemáticas, eficaces, sostenibles y flexibles que orientan la práctica educativa hacia la innovación y suponen una mejora evidente de sus procesos, alineadas con la misión, visión y valores institucionales, y susceptibles de replicarse y evaluarse mediante criterios e indicadores de referencia (IPN, 2017, p. 43).

Para la identificación, selección y evaluación objetiva de estas prácticas educativas innovadoras, se requiere cumplir con algunos criterios e indicadores que abarquen la complejidad de cada uno de los ámbitos identificados, estos criterios fueron tomados a partir de las propuestas del Fondep (2014):

Criterios: Conjunto de características o aspectos centrales que definen un proceso de innovación y de buenas prácticas educativas instalado en la institución educativa, en colaboración con la diversidad de sujetos de la comunidad educativa. Indicadores: Unidad explícita y objetivamente verificable de un proceso de innovación o de buenas prácticas educativas que permite delimitar aspectos específicos de los criterios (Fondep, 2014, p. 35, citado por IPN, 2017, p. 45).

De acuerdo a estos aspectos se podrá verificar la operatividad y pertinencia de las prácticas educativas innovadoras que podrían ser definidos a partir del trabajo colectivo de la institución a fin de que sean flexibles, modificables y dinámicos (IPN, 2017). Como se mencionó, el programa enmarca una serie de estrategias, cada una con líneas de acción para el fomento e impulso de la innovación educativa. Como estrategia inicial por parte de la institución, se encuentra el *Desarrollo de prácticas educativas innovadoras*, esta estrategia implica la identificación y selección, incubación, transferencia y evaluación, además de un elemento sustancial, el proceso de difusión (ver figura 6).

Figura 6. Desarrollo de prácticas educativas innovadoras



Fuente: Elaboración propia a partir de IPN, 2017, p. 53.

La segunda estrategia llamada *Acciones relacionadas con la formación y la investigación educativa*, enfocada básicamente en el fomento e impulso a la innovación bajo la supervisión de la Coordinación General de Formación e Innovación Educativa. Las prácticas educativas propuestas que hayan cumplido con todos los criterios establecidos serán consideradas innovadoras y serán parte del Repositorio Politécnico de Prácticas Educativas Innovadoras (este repositorio es abierto, para quienes deseen tener acceso).

## 2.2 La educación a distancia, concepto y metodología

En este apartado se parte de un análisis concreto de los antecedentes de la modalidad en México, con el objetivo de tener una visión clara de los inicios de la educación a distancia en el país. Posteriormente, se hace un análisis del concepto y las características de la planeación didáctica aplicada a la educación a distancia,

asimismo, se revisarán las implicaciones de llevar a cabo una buena planeación de acuerdo a las etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2.1 Los fundamentos de la educación a distancia**

Actualmente, “Las formas de enseñanza no presenciales han tenido un impacto favorable como alternativa formativa para grupos sociales que no pueden ajustarse a los ritmos de enseñanza escolarizada” (Moreno & Cárdenas, 2012, p. 118). La educación a distancia como una forma de enseñanza no presencial en la última década ha vivido una verdadera explosión, debido a las posibilidades brindadas hoy en día por las TIC. “La educación a distancia es por naturaleza innovadora” (Moreno, 2007, p. 21), los cambios económicos, tecnológicos y científicos, la búsqueda de nuevos mercados y la irrupción de los escenarios emergentes de aprendizaje son algunos de los factores han impulsado esta realidad.

Para tener claro el término de educación a distancia será pertinente desarrollar los aspectos teóricos del concepto y poder identificar los rasgos característicos; en primer lugar, García (2002) define la educación a distancia como:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo).

La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (p. 26-27).

En esta misma línea, Aliste (2006) propone que la educación a distancia es “la combinación de educación y tecnologías de la comunicación para llegar a una audiencia interesada en aprender que está separada por grandes distancias” (citado por Chaves, 2017, p. 26). Por otra parte, Torres (2004) define el concepto de

educación a distancia como: “conjunto de estrategias pedagógicas y mecanismos de comunicación que vinculan a los docentes-tutores con el estudiantado para desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje, no coincidiendo en tiempo y espacio geográfico, desarrollándose, por lo general, fuera de los campus universitarios” (citado por Chaves, 2017, p. 26). De la misma forma, Cookson (s/f) plantea, la educación a distancia es:

El proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre mediante la interacción de los instructores y estudiantes entre los cuales existe una separación de espacio y/o tiempo. Para compensar por esta separación entre educador y estudiante, es la necesaria intervención o mediación de alguna forma tecnológica de información y comunicación (TIC) (citado por Lazcano, 2015 p. 3).

Con las anteriores aportaciones se puede identificar que los autores utilizan varios términos similares, comunicación, separación, estudiante, tutor y profesor; por lo tanto, se puede establecer una relación entre ellas permitiendo conocer algunas de las características de la educación a distancia. En lo particular, se define la educación a distancia como un proceso de formación no condicionado por factores espacio-temporales en el que la interacción entre los participantes es mediada por herramientas tecnológicas; utiliza recursos, técnicas y métodos elevando la productividad y la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para García (2002) los rasgos y características de la educación-enseñanza a distancia son:

- *Separación profesor- alumno*: Se refiere al distanciamiento físico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el “se hace visible ese alejamiento entre el profesor/formador y el estudiante que sustituye el contacto cara a cara, al menos como condición necesaria de la relación enseñanza-aprendizaje según el modelo tradicional” (p. 21), esta separación puede hacer referencia sólo al espacio donde se lleva a cabo el proceso educativo ya que la comunicación

puede se puede producir de manera sincrónica por video llamada, por chat etc., el grado de separación radica de acuerdo al diseño de la clase (García, 2002).

- *Medios técnicos:* El uso de medios para el proceso de enseñanza-aprendizaje como el correo electrónico, teléfono, radio, televisión, videoconferencia, foro, chat etc. intentan reducir los obstáculos de carácter geográfico, económico, laboral, familiar o de otra índole que se presentan en la educación a distancia, a través de la utilización de herramientas de aprendizaje basados en medios tecnológicos como: material impreso, de laboratorio, audio, video o informáticos.
- *Organización apoyo-tutoría:* en el estudio a distancia “se venía fomentando el aprendizaje individual, privado y no grupal de forma preferente, pero igualmente se contó siempre con una institución cuya finalidad primordial es la de apoyar al estudiante, motivarle, guiar, facilitar y evaluar su aprendizaje” (p. 22), en ciertas ocasiones las y los estudiantes cuentan con algún tutor en línea que le apoya para aclarar dudas.
- *Aprendizaje independiente y flexible:* en educación a distancia se pretende “capacitar al estudiante en aprender a aprender y aprender a hacer, pero de forma flexible, forjando su autonomía en cuanto a espacio, tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje” (p. 23), así mismo permite que el estudiante tome sus propias decisiones de acuerdo a sus capacidades para su autoformación, abre la posibilidad de un aprendizaje colaborativo, el poder relacionarse y trabajar con él o la profesora, tutor o tutora y compañeros o compañeras del mismo curso, pero con el elemento de la independencia al poder llevar a cabo estos

contactos en espacio, tiempo, forma y ritmo que podría marcar el propio alumno (García, 2002).

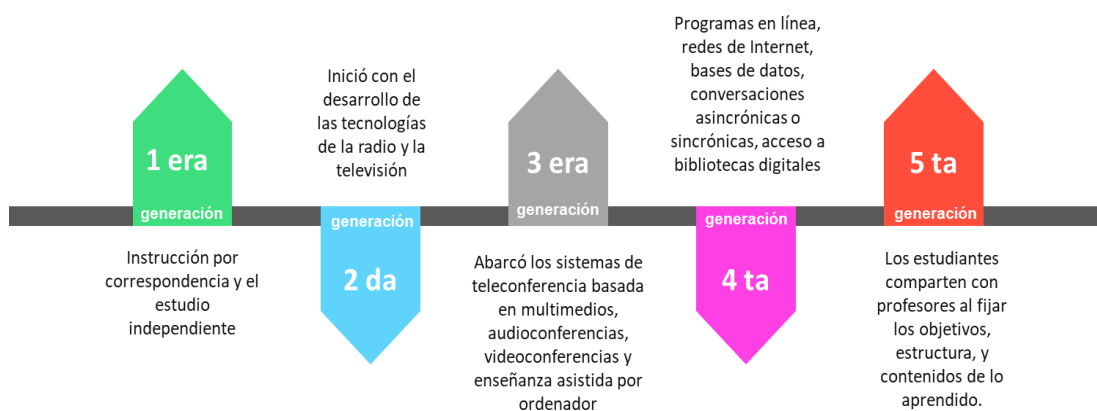
- *Comunicación bidireccional:* “Los estudiantes pueden responder a los interrogantes planteados en sus materiales de estudio o a través del tutor, pero a la vez pueden iniciar el diálogo” (p. 24), este es el tipo de comunicación completa, que enriquece y le da calidad al proceso educativo.
- *Enfoque tecnológico:* Se requiere de elementos intervinientes, con el fin de optimizar en este caso, la educación; productos de “concepción procesual planificada, científica, sistemática y globalizadora” (p. 24), el proceso eficaz de educación a distancia se convierte en una técnica apoyada en una ciencia (García, 2002).
- *Comunicación masiva:* La recepción de los mensajes educativos son inagotables gracias a los modernos medios de comunicación y a las tecnologías de la información, permitiendo “la eliminación de fronteras espacio-temporales y el aprovechamiento de estos mensajes educativos por parte de las masas estudiantiles dispersas geográficamente” (p. 25).
- *Procedimientos industriales:* Mediante ellos se lleva a cabo “la producción y distribución de materiales de aprendizaje para masas estudiantiles y la administración y coordinación de las actividades de alumnos dispersos geográficamente con sus respectivos tutores” (p. 26); también se realiza la racionalización del proceso, la división del trabajo y la producción en masa.

Los componentes o elementos básicos integrados en la educación a distancia según García (1999) son: “el alumno, el docente, los materiales o soportes de los contenidos,

las vías de comunicación y la infraestructura organizativa y de gestión en que se integran” (p. 33).

Respecto a la educación a distancia, Cookson & Domínguez (2015) hacen una reflexión en relación a cinco generaciones o etapas (ver figura 7) de la trayectoria de esta modalidad; cada etapa toma en cuenta la tecnología utilizada para producir y distribuir los recursos educativos tales como la correspondencia, el teléfono, la radio, la televisión, el internet, etcétera.

*Figura 7. Trayectoria histórica de la educación a distancia*



Fuente: elaboración propia a partir de Cookson & Domínguez (2015).

Continuando con el análisis de los antecedentes de la educación a distancia en México, Cookson y Domínguez (2015) plantean que esta modalidad se implementó como una estrategia para la capacitación a maestros y maestras enfocados en áreas rurales del territorio nacional, esperando se redujeran los índices de analfabetismo, logrando con éxito este planeamiento. Posteriormente estas misiones culturales se constituyeron como escuelas rurales fijas. De acuerdo con los autores Zubieta y Rama (2015) la educación a distancia:

En el caso de México se formaliza a nivel nacional con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944, el cual se instauró para ofrecer a los



docentes que ejercían sin título la oportunidad de obtenerlo, y combinaba los apoyos a distancia (como el radio y el correo) con materiales impresos, consultoría individual y clases presenciales (p.7).

En esta época “se diseñaron y distribuyeron los primeros cursos institucionales de educación por correspondencia en este país; se enviaban cuadernillos coleccionables y cuestionarios que los estudiantes debían resolver y devolver a la oficina central” (Cookson & Domínguez, 2015, p. 64) donde serían revisados y evaluados. Como lo mencionan los autores es hasta la década de los 60, se inicia el uso a gran escala de la televisión educativa con el programa de telesecundarias; en la década de los 70 surgen en México programas como el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM o el Sistema Abierto de Enseñanza del IPN.

Este sistema estaba basado más en materiales impresos que en el uso de medios electrónicos masivos, hacia 1979 se creó el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el propósito de apoyar la formación de profesores de educación básica. Con la creación de este sistema de educación a distancia, “la UPN fue la primera institución pública de educación Superior en México que cubrió todo el país con esta modalidad, al establecer unidades en todos los estados de la República” (Cookson & Domínguez, 2015, p. 64). De acuerdo con los autores Cookson y Domínguez (2015), posteriormente, en el año 1980 se estableció el Sistema de Enseñanza a Distancia de la Universidad Veracruzana y el Telebachillerato de Veracruz.

Con el paso del tiempo, la educación a distancia ha evolucionado, además, con la aparición de la Web 2.0 y con las TIC han surgido diversas modalidades de enseñanza-aprendizaje como el e-learning, b-learning, m-learning y u-learning, empleando el uso tanto de la tecnología fija como móvil, permitiendo la

omnipresencialidad del aprendizaje en cualquier contexto y en todo momento (Hidalgo, Orozco & Daza, 2015).

- Aprendizaje virtual (e-learning) “es un sistema de educación electrónico a distancia en el que se integra el uso de las tecnologías de la información y otros elementos pedagógicos (didácticos) para la formación, capacitación y enseñanza de los usuarios o estudiantes en línea” (Barrientos, Hernández & Alva, 2016, p. 20).
- Aprendizaje combinado (b-learning) “significa la combinación de la enseñanza presencial con tecnologías web, es decir, aquellos procesos de aprendizaje realizados a través de redes digitales en donde se establecen sesiones presenciales que propician el contacto cara a cara” (Barrientos *et al.*, 2016, p. 20).
- Aprendizaje móvil (m-learning) “se entiende como el uso de las tecnologías móviles para el aprendizaje, y una de las características más relevantes es que permite el aprendizaje en cualquier momento y lugar” (Barrientos *et al.*, 2016, p. 21).
- Aprendizaje ubicuo (u-Learning) “es la capacidad de aprender desde diversos contextos y situaciones, en diferentes momentos temporales y a través de dispositivos o medios varios, supone una especial capacidad para la flexibilidad y la adaptación a contextos diversos y en constante movimiento” (Hidalgo, Orozco & Daza, 2015, p. 4).

Existen diferentes métodos de educación mediada por la tecnología, es oportuno conocer las características de cada uno, en ocasiones la educación a distancia, virtual

o de emergencia remota se han percibido como sinónimos, sin embargo, cada una de ellas tienen diferencias. Para conocerlas, se retoma la aportación de Ibáñez (2020) quien describe de forma puntual los rasgos de cada una.

*Tabla 3. Educación en línea, virtual, a distancia y educación remota de emergencia*

<b>Educación en Línea</b>	<b>Educación Virtual</b>	<b>Educación a distancia</b>	<b>Educación remota de emergencia</b>
Se define como aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben coincidir con sus horarios para la sesión.	Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente	A diferencia de la educación virtual, la educación a distancia puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual, sin embargo, esto puede variar dependiendo de la institución en donde se imparta. Los alumnos tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales, como en otros métodos.	Este concepto nació a raíz de la crisis mundial en marzo de este año gracias a la COVID-19. La educación se vio ante una situación de extrema dificultad ya que tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea

Fuente: Elaboración propia a partir de Ibáñez (2020).

La autora describe algunas diferencias en cuanto a el rol del profesorado y las herramientas utilizadas para el proceso educativo en cada uno de estos métodos. Sin embargo, en el rol de el y la docente no se encuentran tantas disparidades como en el caso de las herramientas, por lo general, Ibáñez (2020) menciona herramientas como las plataformas virtuales y el correo electrónico para educación en línea y virtual, para educación a distancia “la televisión, radio, correo electrónico, correo postal, recursos físicos como cuadernos” (s/p) y para educación remota de emergencia refiere que la herramienta puede variar de acuerdo a el método que se utilice (Ibáñez 2020).

Por lo anterior, Hidalgo, Orozco y Daza (2015) citan, las instituciones educativas deben recurrir al enorme potencial que ofrecen las TIC para mejorar los procesos educativos, siendo la educación a distancia una herramienta estratégica de capacitación continúa generando reducción de costos, distancias, optimiza procesos, mejora tiempos, trabajo colaborativo, modelos de aprendizaje combinados, modelos de aprendizaje móvil e impactos socioeducativos.

### **2.2.2 La planeación didáctica en la educación a distancia**

La planeación didáctica implica “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (Peralta, 2016, p. 111); constituye desde una perspectiva crítica y constructiva, “un marco teórico- referencial para las acciones que el docente, facilitador o moderador en entornos virtuales (aunque también presenciales), debe llevar a cabo antes, durante y después del proceso didáctico o instruccional” (Amaro, 2011, p. 132).

La planeación didáctica es “la puesta en marcha de un plan bien articulado y pensado” (Amaro, 2011, p. 133), en el que el o la docente es el diseñador y gestor y debe reflexionar sobre qué va a hacer, por qué, dónde y cómo lo hará, con qué puede contar y cómo hacer para saber que ha logrado sus objetivos. La serie de decisiones tomadas por el o la docente en cuanto a la planeación será de acuerdo al diagnóstico del contexto en el cual se lleva a cabo, es decir, preparar la enseñanza de acuerdo a las especificaciones y necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (Amaro, 2011), con base en lo anterior:

Para realizar la planeación didáctica el docente debe manejar los conceptos de currículo, plan y programa de estudios. Empero, de acuerdo con el modelo educativo que subyace, se definen ciertas funciones para diversificar la

docencia en la modalidad a distancia entre diferentes figuras: asesor, tutor, experto, mentor, por lo que, de acuerdo a su función, tendrá mayor o menor injerencia en la planeación didáctica (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 2020, s/p).

Para la planeación didáctica en educación a distancia el y la docente deben estar atentos a la interacción entre el estudiantado y la herramienta utilizada para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y generar estrategias de acción al posibilitar el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes en el estudiante; todo lo anterior en función de los propósitos de aprendizaje establecidos, ello implicará integrar propuestas para actuar con base en los contenidos y recursos diseñados (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 2020). Asimismo, es necesario que la planeación tome en cuenta el diseño de esquemas de pensamiento flexible, hipotético y situacional (Amaro, 2011).

De acuerdo con Amaro (2011) las fases de la planeación se desarrollan en tres etapas: pre-activa, inter-activa y post-activa. La fase “pre-activa” es previa a la interacción pedagógica; la búsqueda y análisis de alternativas, así como la toma de decisiones de manera puntual. Se debe realizar una adecuada selección y organización de elementos que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje; en esta fase “es nuclear la planificación didáctica, en la que tiene lugar el diagnóstico, el diseño instruccional y la producción (curso, módulo, guía didáctica, programa, etc.)” (p. 132).

En la fase “inter-activa” se gestiona y facilita el proceso didáctico y se lleva a cabo la interacción docente-alumno. En la fase “post-activa” “se concreta la evaluación y el control de calidad y, consecuentemente, se favorecen la reflexión y la retroalimentación durante todo el proceso didáctico” (p. 132) ya sea presencial o a

distancia. El proceso de planeación didáctica implica una serie de acciones encaminadas al desarrollo efectivo de la educación en cualquier modalidad, una buena estructuración de cualquier programa producirá excelentes resultados.

Por lo general, la planeación didáctica y el diseño instruccional suelen entenderse como sinónimos, sin embargo, cada uno tiene rasgos diferentes. El diseño puede representar la forma particular en el que cada docente genera las estrategias para llevar a cabo lo planificado; en el siguiente apartado se evaluarán las herramientas que las TIC han proporcionado para asumir de una mejor manera las condiciones del tiempo y el espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2.3 Los diseños instruccionales en los ambientes virtuales de educación**

La incorporación de las TIC ha propiciado un impacto transformador en los procesos formativos, se han convertido en una herramienta fundamental en la educación permitiendo la creación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje (Bustos & Coll, 2010). El internet y la web 2.0 han contribuido a mejorar la calidad de la educación desplegando “una gran cantidad de información, conocimiento y recursos educativos, incrementando las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula” (Internet society, 2017, s/p); además, permiten la realización de trabajos en línea, en grupo y en tiempo real, abriendo nuevos espacios de comunicación entre profesores y alumnos.

Los instrumentos de formación surgidos por la incursión de las TIC han hecho posible que una parte del profesorado desarrolle su actividad académica a través de las herramientas proveídas por la web 2.0 con conceptos de *e-learning* en la modalidad

de estudios a distancia, *los b- learning* para la modalidad mixta a través de la utilización de sistemas de gestión del aprendizaje (Palacios, 2013).

Además, mediante TIC se han creado Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) donde se llevan a cabo “los intercambios comunicativos de profesores y alumnos en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje. La interacción cara a cara y el lenguaje oral son sustituidos por la interacción virtual, el lenguaje escrito y las imágenes” (Bustos & Coll, 2010, p. 175). Para tener un panorama más amplio sobre los EVEA, se ha recurrido al análisis de algunas aportaciones para su referencia.

Los EVEA son proceso o actividad de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla fuera de un espacio físico, temporal y a través de Internet y ofrecen diversidad de medios y recursos para apoyar la enseñanza; son en la actualidad la arquitectura tecnológica que da sustento funcional a las diversas iniciativas de teleformación, no obstante, ellos no determinan los modelos y estrategias didácticas, ya que el conocimiento o acceso a estos recursos no exime al profesor del conocimiento profundo de las condiciones de aprendizaje, ni del adecuado diseño y planeación docente, pero sí le aporta una nueva visión pedagógica que se enriquece con el uso de estas tecnologías (Vidal, Llanusa, Diego & Vialart, 2008, s/p).

Por lo anterior, un EVEA se puede entender como un espacio instalado en Internet diseñado para usos didácticos, se concibe como una herramienta de acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje sin importar el espacio físico en el que se desarrolle. Dentro de la misma línea, Rodríguez y Barragán (2017) definen los EVEA como:

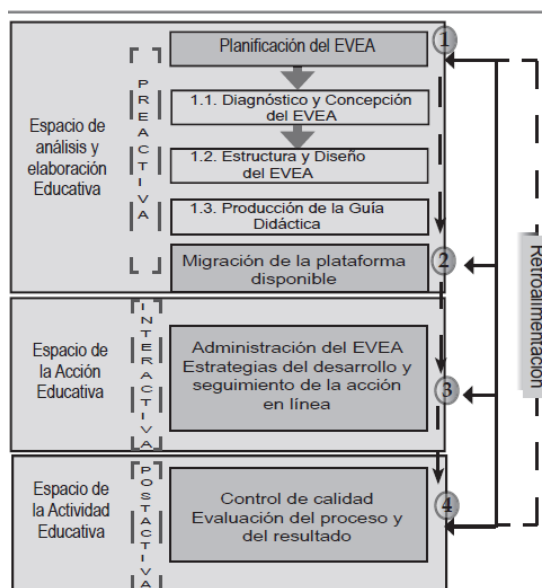
Espacio de comunicación que hace posible, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa, utilizando diversas herramientas informáticas soportadas por el medio tecnológico, lo que facilita la gestión del conocimiento, la motivación, el interés, el autocontrol y la formación de sentimientos que contribuyen al desarrollo personal (p. 9).

Según lo plantea Boneu (2017) los EVEA se caracterizan por ser “interactivos, eficientes, fácilmente accesibles y distribuidos sin las consiguientes limitaciones

espaciotemporales que tiene el aprendizaje presencial” (p. 44). En este panorama, y, además, retomando el aporte de Vidal *et al.*, (2008) es muy importante visualizar los recursos utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje bien diseñados y adaptados a los entornos educativos virtuales.

El desarrollo del proceso didáctico en los EVEA se realiza de forma mediada por la tecnología, por lo anterior, es fundamental el papel del profesorado como especialista de las diferentes estrategias didácticas y metodológicas (Belloch, 2017) con conocimientos y habilidades en TIC, además, es importante el contar con la colaboración de un equipo multidisciplinario para su apoyo (Amaro, 2011). Sin embargo, en el diseño del proceso didáctico de un EVEA, el y la docente desarrolla al menos cinco etapas, tal como se puede ver en la figura 8.

Figura 8. Diseño del proceso didáctico de un EVEA



Fuente: Amaro, 2011, p. 146.

El equipo multidisciplinario debe estar integrado por maestros expertos en diferentes disciplinas como la pedagogía, diseño gráfico, telecomunicaciones, fotografía,



asesoría a distancia, evaluadores, etcétera. En ellos recae la responsabilidad de generar los procesos que intervienen en el diseño, desarrollo y ejecución de los programas educativos a distancia. La correcta integración de teorías pedagógicas, la integración y uso adecuado de los medios de comunicación, enfocados a programas implementados forma virtual, dependen de este grupo de expertos (Gil, 2004).

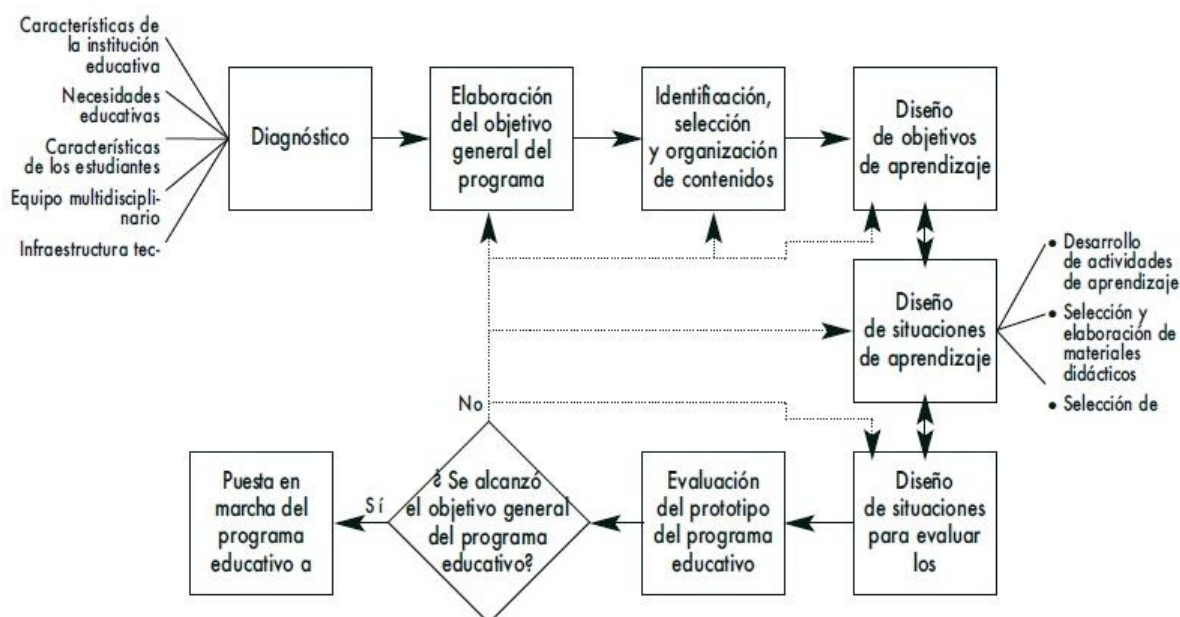
El proceso de diseño conlleva a prever con claridad qué medios o herramientas contribuirán para alcanzar los objetivos, sumado a ello, el proceso debe identificar: la infraestructura tecnológica, los métodos para la instrucción, la selección y organización de contenidos, el diseño de situaciones de aprendizaje y llevar a cabo la evaluación. “La palabra diseño hace referencia al "boceto" de lo que será la instrucción, entendida como un conjunto de métodos afines al proceso de enseñanza-aprendizaje y a los hechos, principios y valores que rigen la educación” (Gil, 2004, s/p), con relación a lo anterior Gil (2004) afirma:

El diseño instruccional es el esquema que ubica a los diferentes procesos involucrados en la elaboración de programas educativos a distancia, como son la identificación de la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje. Además, permite identificar en qué procesos interviene cada uno de los integrantes del equipo multidisciplinario (s/p).

Derivado de la planificación todo proceso de diseño, parte de una serie de componentes integrados y orientados de acuerdo al modelo pedagógico en el que se desarrolla y sustenta el curso y la modalidad (Ver figura 9). Como se puede observar en la figura 9, los componentes se pueden ordenar de acuerdo a las fases propuestas por Amaro (2011) (fase pre-activa, fase inter-activa y post activa).

Partiendo de esta idea, la elaboración de la primera fase (pre-activa) del proceso de diseño deberá tomar en consideración las capacidades cognitivas que el alumnado desarrolle en el intercambio con él y la docente fundamentado desde el modelo de la virtualidad (Amaro, 2011), así como los rasgos de la institución educativa, la identificación de necesidades educativas, las características de los estudiantes, identificación de recursos humanos e identificación de infraestructura tecnológica (Gil, 2004).

Figura 9. Diseño instruccional para programas a distancia



Fuente: Gil, 2004 s/p.

En la fase post-activa se puede observar la selección y organización de los contenidos, así como el diseño de los objetivos y situaciones de aprendizaje y diseños a evaluar; en la fase post-activa se evalúa el prototipo del programa educativo y si es posible que se logre el objetivo general. “Enseñar es un reto, a distancia todavía mayor, pues rompe todo esquema tradicional” (Martínez, 2009, p. 109).

Por lo anterior “el diseño debe ser intrínsecamente flexible, abierto y adaptable a las características situacionales del proceso didáctico” (Amaro, 2011, p. 141). El diseño instruccional es necesario en cualquier modalidad, en la educación a distancia aún más, “ya que incorpora nuevas modalidades educativas, a veces poco conocidas o desconocidas para el estudiantado y el profesorado; es por ello que se requiere de un cambio de conducta por parte de todos los actores implicados” (Martínez, 2009, p. 110).

Existen diversidad de modelos orientados al diseño instruccional como lo son el Modelo de Dick y Carey, Modelo ASSURE, Modelo de Gagne, Modelo de Gagné y Briggs, Modelo de Jonassen, Modelo ADDIE. En este caso se retoma el Modelo ADDIE:

Este modelo está basado en un proceso de diseño Instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. El producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente fase” (Belloch, 2013, s/p).

ADDIE es un modelo de uso extendido, razón por la cual la mayoría de los modelos son basados en él (Ghirardini, 2014), es la aproximación más común del diseño instruccional aplicado a medios electrónicos, consiste de cinco etapas (de ahí se deriva su nombre): Análisis, Diseño, Desarrollo, Implantación, y Evaluación” (Amaro, 2011, p. 142). Belloch (2013) describe concretamente en qué consiste cada una de las etapas del modelo ADDIE:

- Análisis. El paso inicial es analizar el alumnado, el contenido y el entorno cuyo resultado será la descripción de una situación y sus necesidades formativas (s/p).

- **Diseño.** Se desarrolla un programa del curso deteniéndose especialmente en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido (s/p).
- **Desarrollo.** La creación real (producción) de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño (s/p).
- **Implementación.** Ejecución y puesta en práctica de la acción formativa con la participación de los alumnos (s/p).
- **Evaluación.** Esta fase consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del proceso ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa (s/p).

*Figura 10. Etapas del modelo ADDIE*



Fuente: Ghirardini, 2014, p. 21.

Dichas fases constituyen los pasos indispensables en el proceso de diseño, “la simplicidad del modelo y la flexibilidad para la inclusión de diversos factores es lo que le confiere eficacia” (Morales, Edel & Aguirre, 2014, p. 33), es por ello el interés de emplear la metodología del modelo frecuentemente. El diseño instruccional en los EVEA es de suma importancia, posibilita el proceso educativo desarrollado de forma adecuada. Por lo general, el objetivo principal de cualquier programa es que las y los estudiantes adquieran conocimientos específicos y les sea útil a sus intereses y sus objetivos; un buen diseño instruccional facilitara ese aprendizaje.

## **2.2.4 Las competencias digitales docentes y su función en la educación a distancia**

En México la educación a distancia y virtual se está incorporando ya sea como un complemento o de manera independiente a los programas educativos, otorgando acceso a la ampliación y la diversificación de la oferta educativa. Ello ha motivado que las instituciones educativas y el profesorado se capaciten en competencias digitales adquiriendo habilidades necesarias para cumplir con las necesidades requeridas en las diferentes modalidades educativas (Aguirre & Ruíz, 2012), en este sentido, Salinas, de Benito & Lizana (2014) plantean:

Las instituciones de educación, especialmente las de educación superior, necesitan adaptarse a nuevas modalidades de formación más acordes con la nueva situación: desde las aulas convencionales unidas a través de la red hasta grupos de trabajo colaborativo en contextos totalmente a distancia; desde clases de la educación formal a comunidades de práctica o al aprendizaje incidental. Y todo ello integrado, lo que hace necesario ocuparse y reflexionar desde la óptica pedagógica, tanto sobre las perspectivas de futuro que la evolución de las TIC va ofreciendo, como sobre los escenarios de aprendizaje emergentes que se van configurando (p.147).

En la educación a distancia y virtual “desde sus orígenes se han empleado recursos tecnológicos para proveer experiencias de formación asistidas por plataformas virtuales que contribuyan a la formación de individuos” (Aguirre & Ruíz, 2012, p. 123), estos han propiciado la comunicación entre los integrantes del proceso educativo mediante correo electrónico, chats, foros, etc. Dichos medios han facilitado la creación de comunidades virtuales, generando un cambio de paradigma de la práctica docente.

Autores como Aguirre y Ruíz (2012) consideran que el profesorado además de contar con una formación académica integral debe desarrollar las competencias digitales que le faciliten planear, diseñar o administrar espacios de enseñanza-aprendizaje.

El docente, como facilitador y promotor de aprendizaje, comienza a diseñar materiales que fomentan en el alumno el estudio independiente, la autogestión, el trabajo colaborativo y cooperativo; la motivación, el aprendizaje autodirigido, la conectividad (cuando se apoyan en medios como el chat y los foros con sus compañeros de curso), el pensamiento crítico, la investigación. Lo anterior no puede lograrse si el docente no está al tanto de los avances, actualizándose o capacitándose en el uso de las TIC (p. 125).

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) precisa como competencia digital “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (INTEF, 2017, p. 9). Por otro lado, la UNESCO (2018) y Flores (2014) relacionan las competencias digitales como:

Un espectro de competencias 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 estas. Estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras al alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general (UNESCO, 2018, parr.3).

Involucran la movilización de aquellas habilidades y destrezas que permiten buscar, seleccionar críticamente, obtener y procesar información relevante haciendo uso de las TIC para transformarla en conocimiento, al mismo tiempo, que se es capaz de comunicar dicha información a través de la utilización de diferentes soportes tecnológicos y digitales, actuando con responsabilidad, respetando las normas socialmente establecidas y aprovechando estas herramientas para informarse, aprender, resolver problemas y comunicarse en distintos escenarios de interacción (Flores, 2014, citado por Flores & Roig, 2016, p. 210).

En este sentido, la adquisición de competencias digitales docentes no solo se debe desarrollar en educación a distancia sino cualquier nivel educativo, pues tiene repercusiones para todos los interesados en la educación (UNESCO, 2018), respecto a esto Rodríguez *et al.*, (2020), establecen:

Dentro de los atributos de las competencias docentes en educación media superior deben conocer y manejar las TIC e incluirlas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa e innovadora, como una herramienta didáctica que favorezca la construcción de distintos ambientes de

aprendizaje, así como, fomentar su uso en el estudiantado para obtener, procesar e interpretar información (p. 33).

La UNESCO en el 2008 elaboró el proyecto *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes* con el propósito de ofrecer orientaciones al profesorado y brindar directrices para diseño y planeación de programas de formación del profesorado que “permitirán prepararlos para desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes” (UNESCO, 2008, p. 2). En el documento la UNESCO establece:

El docente deberá lograr que sus alumnos sean competentes para utilizar tecnologías de la información; que sean buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (p. 2).

El proyecto se elaboró a partir de tres enfoques:

- *Adquisición de nociones básicas de TIC*, los objetivos de este enfoque son “incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas (en lectura, escritura y matemáticas), incluyendo nociones básicas de tecnología digital (TIC)” (p. 15).
- *Profundización del conocimiento*, el objetivo es “aplicar los conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida” (p. 16).
- *Generación de conocimiento*, el objetivo de este enfoque es “incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento e innovar y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación” (p. 17).

El propósito del proyecto *Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes* “es ofrecer a los proveedores de formación profesional (Facultades de Educación y Normales Superiores, principalmente) un marco de referencia que puedan utilizar para elaborar o revisar sus ofertas de educativas” (p. 18). En el documento la organización considera una reforma educativa basada en el desarrollo de la capacidad humana y “hace un cruce de los tres enfoques con los seis componentes del sistema educativo: currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes” (p. 11). Con este marco de referencia se busca que los formadores de profesorado lo examinen y puedan elaborar un nuevo material de aprendizaje.

*Figura 11. Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes*



Fuente: UNESCO, 2008, p. 14.



Para hacer frente a los cambios generados por las TIC no solo en el ámbito educativo se requiere de una alfabetización digital, lo cual hará trascender en las competencias digitales, una alfabetización digital "es la puerta a un nuevo mundo, a una nueva historia de la civilización, a una nueva manera de concebir las relaciones, la educación, el trabajo, la vida. ... En suma, es la puerta a una nueva cultura" (Moreno, 2008, citado en Aguirre & Ruíz, 2012, p. 127).

## **CAPÍTULO III**

### **PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: LICENCIATURA EN LETRAS DE LA UAZ, MODALIDAD A DISTANCIA**

En este capítulo se realiza un análisis del contexto de la Licenciatura en Letras modalidad a distancia, se hace una breve descripción de sus inicios y de los elementos que la integran, como lo es su misión y visión. Así mismo el apartado aborda algunos rasgos característicos de la institución, estructura académica, ubicación, instalaciones y equipo disponible. Más adelante, se explica cómo está integrado el cuerpo docente y personal que interviene en las diferentes actividades de la Licenciatura. Además, se plasman los resultados obtenidos en la investigación e incluye las observaciones de la información arrojada por los instrumentos aplicados (cuestionario y entrevista), cabe mencionar que estos instrumentos fueron elaborados con base en las estrategias utilizadas para la planificación y consolidación de la innovación educativa.

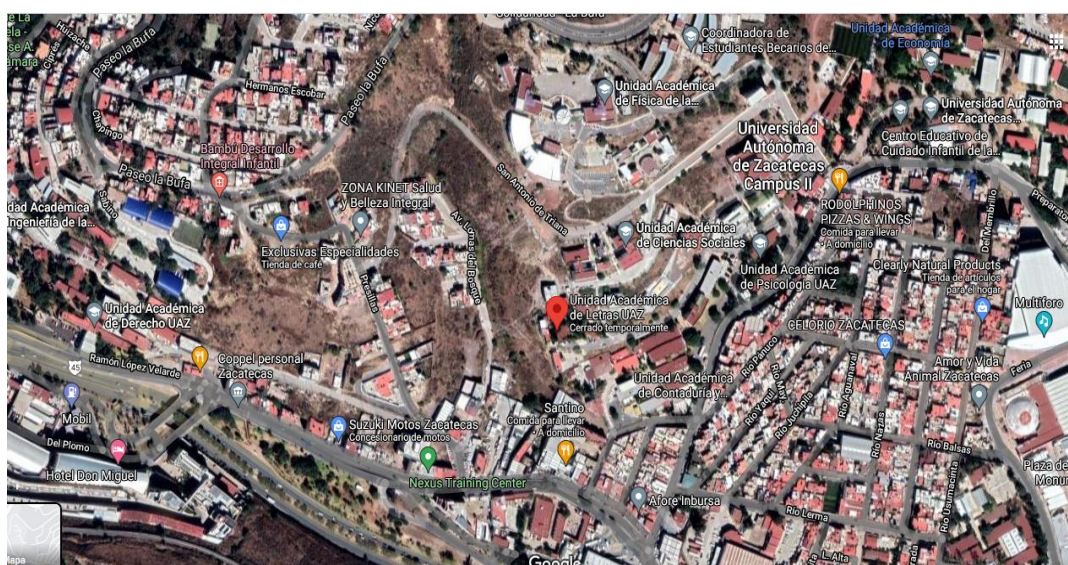
En este sentido, se describen los modelos pedagógicos innovadores empleados por las y los docentes y qué impacto les generaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se hace un análisis de las técnicas y métodos de formación empleados por las y los docentes en la modalidad a distancia.

#### **3.1 Características de la planta docente y de la Licenciatura en Letras modalidad a distancia**

La UAZ es la máxima casa de estudios del estado de Zacatecas, está conformada por Áreas Académicas que a su vez están formadas por Unidades Académicas. Las Áreas Académicas de la universidad son: Arte y Cultura, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Químicas, Ingeniería, Ciencias Humanidades y Educación, Ciencias

Sociales, Económicas y Administrativas, Ciencias Agropecuarias. El Área Académica de Humanidades y Educación se divide en Antropología, Docencia Superior, Estudio de las Humanidades y las Artes, Estudios del Desarrollo, Filosofía, Historia y Letras. La Unidad Académica de Letras nació dentro de la Escuela de Humanidades en el año de 1987 como Licenciatura en Letras, se mantuvo así hasta en el año 2000 que se convirtió en Unidad Académica. Está ubicada en Av. Preparatoria s/n del Fraccionamiento Progreso en Zacatecas, entre las Unidades Académicas de Filosofía, Antropología e Historia de la UAZ.

*Ilustración 1. Imagen satelital de la Unidad Académica de Letras*



Fuente: Google Maps.

Las bases que definen la estructura y el desarrollo de la Unidad se establecen bajo su Misión, Visión y Valores. A continuación, se presentan dos de estos elementos parte de la institución.

Misión: En la Unidad Académica de Letras se forman individuos con una profunda capacidad de análisis, reflexión y crítica, dicha capacidad se desprende del amplio conocimiento sobre la lengua y las diferentes literaturas en su discurrir por el mundo y por la historia. Al obtener el grado, los

conocimientos adquiridos permiten generar reflexiones y propuestas en la crítica literaria, la enseñanza del español, la redacción y el análisis de textos, la docencia, el periodismo, la investigación y la difusión. La experiencia de la literatura y la conciencia lingüística serán las bases para formar jóvenes con una perspectiva amplia del campo disciplinar (Unidad Académica de letras, 2020).

Visión: Unidad Académica de Letras de la UAZ continuará con la certificación de calidad y seguirá siendo reconocida por prestigio en nivel internacional, ya que su comunidad de estudiantes, de docentes y egresados cumplirá el ejercicio profesional en las áreas relacionadas con las humanidades y la educación. El programa de Licenciatura contará con una currícula actualizada y pertinente que promoverá el intercambio estudiantil, así como la articulación del servicio social con las necesidades de la región. El Plan de Estudios logrará equilibrar la calidad de la formación académica en los plazos de titulación establecidos en nivel nacional, lo que se traducirá en competencias tanto para la generación como para la aplicación de conocimiento. La UAL certificará además la formación continua a través de programas de actualización y capacitación como diplomados, especialidades y maestrías, lo que la convierte en un centro de discusión permanente que fortalece la vocación humanística (Unidad Académica de letras, 2020).

Esta Unidad tiene como objetivo preparar, educar y formar a las y los estudiantes para que puedan ejercitarse como docentes, críticos, divulgadores, periodistas e investigadores en los diversos campos que comprenden las letras, tales como la literatura, la lingüística, la teoría literaria, la crítica, y el periodismo a través del conocimiento de diversas disciplinas (Unidad Académica de Letras, 2020). La Unidad tiene una acreditación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, certificándose como un Programa de calidad.

Con la finalidad de atender las recomendaciones del Comité, se ha iniciado un nuevo proceso de reestructuración del Plan de Estudios, lo cual ha generado algunos

cambios en la institución. La estructura administrativa de la Licenciatura está integrada por el Director, Responsable del Programa, 8 personas de Equipo Administrativo, 33 del profesorado, 307 del alumnado dividido en todas las modalidades, incluyendo la extensión del municipio de Jerez, además, 2 personas de intendencia. Sobre el alumnado el 66% son mujeres y el 34% hombres, en cuanto al profesorado el 60% son mujeres, el 40% hombres, el grado de estudios con el que cuenta el cuerpo docente, el 76 % tiene doctorado, el resto cuenta con maestría.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la Unidad Académica ofrece el programa la Licenciatura en Letras (en turno matutino, vespertino y semipresencial) y otros dos programas, la Maestría en Enseñanza de la lengua Materna y la Maestría en Competencia Lingüística y Literaria, su sede está ubicada en Campus II del municipio de Zacatecas, además tiene una extensión en el municipio de Jerez, donde se imparte sólo la Licenciatura. La sede cuenta con una superficie total de 756.665 m<sup>2</sup>, dividido en 4 edificios y una cancha deportiva que comparten con las Unidades de su alrededor. El edificio A es el principal (ver Ilustración 2 y 3) y se utiliza para el área administrativa, cuenta con 4 cubículos, cada uno con una computadora conectada a internet. A un costado del edificio se encuentran los sanitarios para cada sexo.

*Ilustración 2. Edificio principal*



Fuente: Página de Facebook Unidad Académica de Letras.

*Ilustración 3. Frente de edificio principal*



Fuente: Propiedad de la autora.

En el edificio B, está el área de cubículos de la planta docente, donde pueden preparar su clase o realizar o cualquier actividad referente a su labor educativa; en los edificios

C y D se encuentran el centro de cómputo y las aulas de clase. Conviene mencionar que la Unidad Académica de Letras cuenta con 5 aulas de cátedra para la Licenciatura en Letras de la modalidad escolarizada, 3 para la educación a distancia y un centro de cómputo. Cada salón de clase tiene proyector, televisión, pizarrón interactivo, mesa banco individuales y escritorio. El centro de cómputo cuenta con 11 computadoras conectadas a internet, cada una con escritorio y silla individual, proyector y pizarrón interactivo, este centro es para uso del profesorado y del estudiantado.

Por otro lado, se puede decir que falta infraestructura para la recepción de personas con discapacidad, cabe señalar que la institución esta acondicionada con rampas, sin embargo, el acceso es limitado en algunas áreas debido a que cada edificio cuenta con una serie de escaleras que dan acceso, tanto a las aulas como a las oficinas. Además, las y los alumnos prescinden de una cafetería, tienen que trasladarse a la avenida más cercana para proveerse de alimentos. Aunado a ello, la institución no cuenta con guardias de seguridad, solo disponen de la seguridad que el Campus II de la UAZ les pueda ofrecer.

La mayoría del estudiantado de la modalidad escolarizada proviene de los municipios cercanos a la capital del Estado como son: Fresnillo, Ojocaliente, Calera y Tlaltenango por mencionar algunos; de la modalidad a distancia (en la cual se realiza la presente investigación) se desconoce la información referente al origen de las y los estudiantes debido a que no fue proporcionada por la institución. La Licenciatura de Letras a distancia es impartida por un cuerpo docente de 13 personas, 10 de ellas mujeres; utiliza la plataforma *Moodle*, un sistema de enseñanza diseñado para crear y gestionar espacios de aprendizaje online adaptados a las necesidades del profesorado

y el estudiantado. La plataforma es administrada por Educación a Distancia de la UAZ y controlada por un grupo de especialistas quienes se encargan de su funcionamiento.

*Tabla 4. Docentes de la Licenciatura en Letras ciclo 2019-2020*

<b>Docente</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Clave de identificación</b>
1	F	Doctorado	DFD1
2	F	Doctorado	DFD2
3	F	Doctorado	DFD3
4	F	Doctorado	DFD3
5	F	Doctorado	DFD4
6	F	Doctorado	DFD5
7	F	Doctorado	DFD6
8	F	Maestría	DFM1
9	F	Maestría	DFM2
10	F	Maestría	DFM3
11	M	Maestría	DMM1
12	M	Doctorado	DMD1
13	M	Doctorado	DMD2

Fuente: Elaboración propia.

Para la presente la investigación se buscó la colaboración de la planta docente de la Licenciatura en Letras modalidad a distancia, la cual consta de 4 profesores y 10 profesoras. En este sentido, se logró la cooperación de 13 de ellas (os), en la tabla 4 podemos ver algunos datos de identificación de las y los docentes, la clasificación de esta información se construyó a partir del sexo y escolaridad de cada uno; a partir de lo anterior, se le asignó una clave de identificación a cada uno de ellos a fin de salvaguardar su identidad, cabe mencionar que dicha clave fue generada con base en el criterio de la presente investigadora.



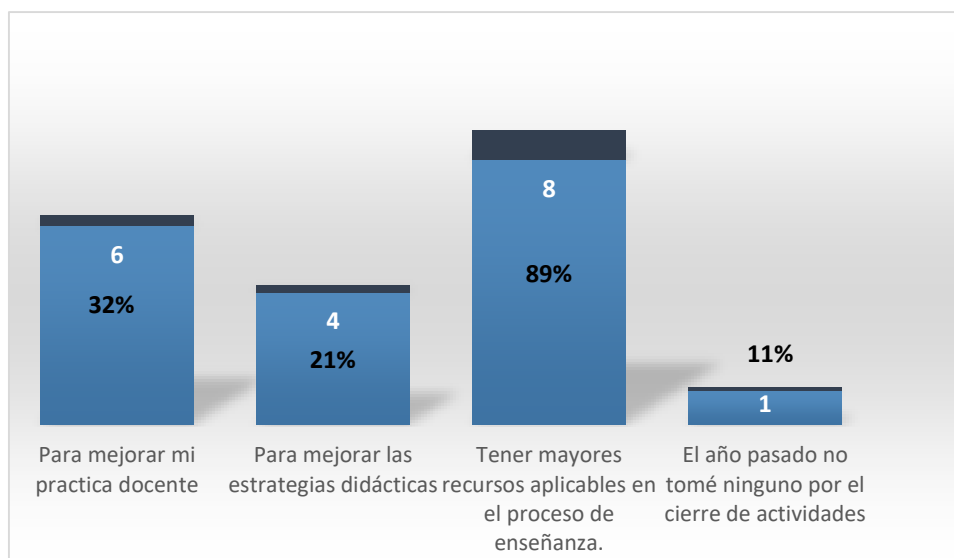
### **3.2 Estrategias docentes para la planeación y consolidación de la innovación educativa**

Uno de los objetivos de la investigación fue conocer las estrategias desarrolladas por el colectivo docente para la planeación y consolidación de la innovación educativa dentro del Programa de la Licenciatura en Letras de la Unidad Académica de Letras de la UAZ, por lo anterior, se tomó como punto de referencia la metodología establecida por la UNESCO (2016) para el proceso de desarrollo y consolidación de acciones encaminadas a la innovación educativa.

Para cumplir con el objetivo una de las preguntas realizadas a las y los docentes fue qué tipo de capacitación había recibido por parte de la institución o por iniciativa propia durante el último año. Los resultados mostraron que la mayoría del profesorado había tomado cursos, talleres, diplomados, seminarios y asistido a congresos, sólo uno de los docentes cuestionados manifestó no haber realizado ningún tipo de capacitación. La mayor parte los desarrollaron al inicio del semestre, así lo afirma DMD1 en la entrevista: *“Sí, recibí una capacitación rápida, por llamarlo así, pero me basé en lo que ya tenía aprendido”*.

Como se puede ver en la gráfica 2, algunos de las y los docentes lo hicieron para tener mayores recursos aplicables en el proceso de enseñanza, otros para mejorar su práctica docente y el resto lo tomaron para ampliar sus estrategias didácticas.

Gráfica 2. Capacitación en docentes de educación a distancia



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

Otro aspecto investigado, fue si el profesorado de la Licenciatura en Letras se había capacitado en temas relacionados con recursos digitales para la educación a distancia.

Al respecto, algunas docentes afirman:

*“Por parte de la UAZ hemos tenido capacitación tanto en grupo, por la Unidad Académica y por iniciativa propia, así mismo, buscamos capacitación para conocer los recursos de los que se pueda echar mano para que las clases a distancia sean más activas y atractivas, quizá sea poco, pero si he tenido capacitación” (DFM3).*

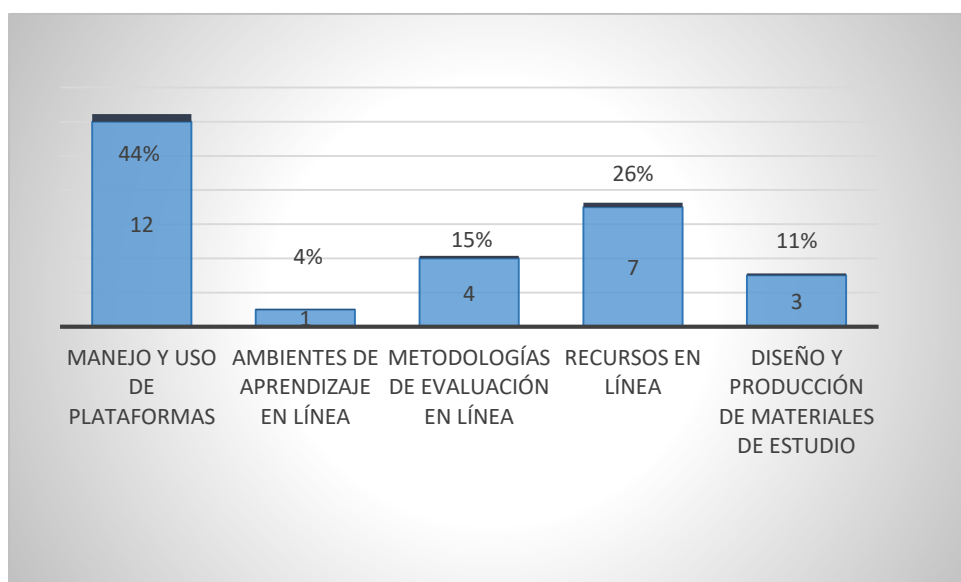
*“Si, Fui capacitada para la plataforma Moodle y bueno, después por la pandemia, pues también fui capacitada en Google Classroom, pero bueno, me hubiera gustado quizá un poco más de capacitación, mi Unidad ofrece clases de capacitación y tienen gente que puede ayudar y todo, pero claro por la pandemia se complicó todo” (DFM2).*

Por otro lado, los resultados del cuestionario exhiben que se han capacitado en diferentes aspectos como: la formación en el manejo y uso de plataformas y recursos en línea fueron algunas de las prácticas realizadas por la mayoría de las y los docentes, sin embargo, adquirieron habilidades para facilitar su práctica en herramientas que les proporcionaban metodologías de evaluación en línea, diseño y

producción de materiales de estudio y los ambientes de aprendizaje en línea (ver gráfica 3).

Derivado de la pandemia, no fue posible encontrar documentos o información para poder corroborar la información que el profesorado ha manifestado, es decir, no se tuvo acceso a documentos por parte de los directivos de la institución a fin de dar fe sobre estas capacitaciones.

*Gráfica 3. Recursos de formación para docentes en educación a distancia*



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

De acuerdo con lo anterior, una línea de investigación es contrastar lo afirmado por el profesorado desde el punto de vista del alumnado, es decir, las y los docentes aseguran tomaron cursos para mejorar su metodología, será pertinente contrastar dicha información con las y los estudiantes e identificar si realmente estas capacitaciones y cursos tienen un impacto de mejora en la práctica docente, realizar un análisis comparativo y emitir resultados.

Por otro lado, se les cuestionó si realizan planificación de actividades académico-administrativas para el trabajo a distancia, ya que este es uno de los puntos medulares para dar pie a la innovación educativa. De acuerdo con Peralta (2016), la planeación didáctica implica “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (p. 111). En este aspecto, las respuestas de los (las) docentes indican la planificación de actividades académico-administrativas se realizan la gran mayoría de forma individual antes y durante el semestre, así lo manifiesta DFM2: *“Yo diría que estas actividades se llevan a cabo de manera individual”*.

En los resultados cabe destacar que la planificación antes, durante y al final del semestre, muestra un bajo porcentaje de actividad docente en colectivo, solo algunos (as) docentes y por academias, a tal efecto, se puede observar que en la Licenciatura en Letras se omite el proceso de innovación, para tal afirmación este trabajo se basa en lo establecido por la UNESCO quien sostiene que “los procesos de innovación educativa, son cíclicos y deben ser un acto deliberado, planificado e integral entre autoridades, docentes y personal administrativo” (Rodríguez *et al.*, s/f, p. 6), con base en lo anterior, se puede decir que innovar dentro de los programas educativos la planeación y la participación conjunta son determinantes, ya que de manera aislada se verán sólo resultados parciales.

A pesar de los resultados obtenidos, algunos (as) docentes consideran que las reuniones para la planeación de actividades académicas son importantes y de gran utilidad, como lo mencionan DMD1 y DFM3:

*“La verdad estoy convencido que las reuniones de planeación son necesarias, sin embargo, como profesor por asignatura de una modalidad semiescolarizada, tengo menos contacto con otros profesores, pero constantemente tengo*

*contacto con el director y con una de las asistentes de esta modalidad, siempre que hay algún ajuste o alguna información que sea importante que yo conozca, pues ellos son los que me las hacen saber y, lo mismo, si yo tengo algún planteamiento que hacer con ellos me dirijo (DMD1).*

*Claro que las planeaciones conjuntas son importantes, sin embargo, pues, hasta ahorita, yo que tengo poco en esta modalidad. Las planeaciones yo las checo de manera individual, sin embargo, para llevar la misma dinámica nos preguntamos entre unos y otros, pero no nos hemos reunido de manera colegiada para planear actividades” (DFM3).*

Esta información contrasta con la obtenida en el cuestionario, ya que para la planificación de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados destacan que se realizan en colectivo y por academias llevándose a cabo al inicio del semestre, este tipo de actividades registran un menor desempeño durante el semestre. Otra de las preguntas realizadas al profesorado fue cuántas veces se reúnen para planificar las actividades o para tomar acuerdos del Programa a distancia, 5 manifestaron reunirse de una a dos veces por semestre, 4 ninguna vez, 2 dos veces, 1 tres veces y 1 varias veces.

Como se puede observar, los datos arrojados por el cuestionario y las entrevistas distan de ser similares, tal efecto muestra que las reuniones de planificación para actividades académico-administrativas en la Licenciatura en Letras son nulas y escasas, tal efecto, no permite generar un proceso de comunicación bilateral eficiente, que dé acceso a un ambiente en el cual se procure el logro de las metas establecidas por la institución.

### **3.3 Modelos pedagógicos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Una de las tendencias en las universidades es la inclusión de las tecnologías en los programas educativos. La educación a distancia se ha visto como un medio para la

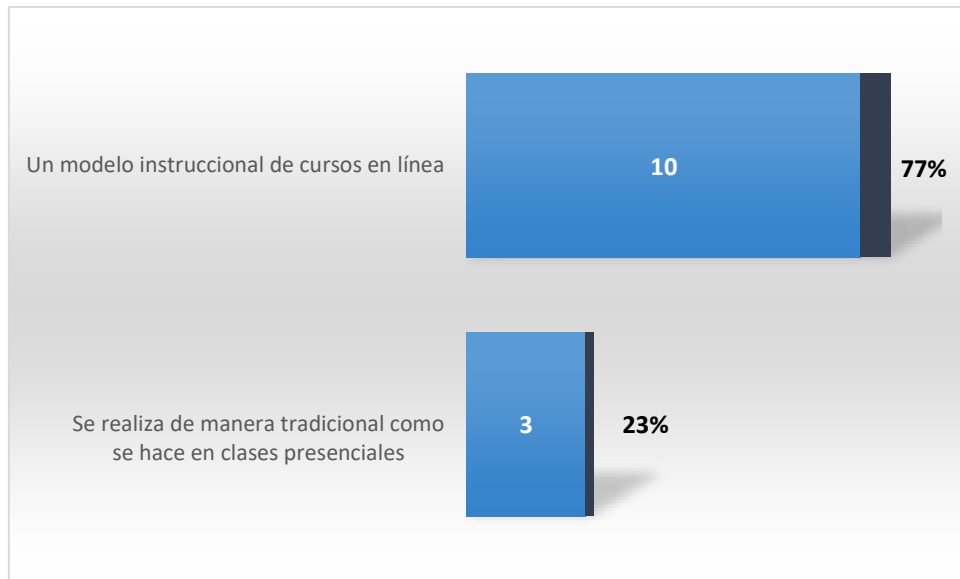
innovación educativa que ofrece muchas ventajas, al respecto Rubio y Abreu (2016)

establecen:

“La educación a distancia es un modelo educativo donde los medios redimensionan las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, la actividad y la comunicación, dentro de los medios se destaca el uso de las tecnologías educativas; este modelo está centrado en el aprendizaje de los estudiantes” (p. 543).

Además, consideran que para el éxito de la educación a distancia se necesita una base tecnológica que garantice su implementación, para ellos, esta modalidad pedagógica requiere de la preparación de las y los docentes donde no sólo motiven, orienten y controlen el aprendizaje individual y colectivo, sino que también cuenten con las herramientas metodológicas facilitando su desarrollo (Rubio & Abreu, 2016). De acuerdo con lo anterior, sobre los contenidos de las asignaturas a distancia se le cuestionó al profesorado de la Licenciatura en Letras si estas se construyen a partir de un modelo instruccional o si realiza de manera tradicional como se hace en clases presenciales. En este sentido, las respuestas se pueden observar en la Gráfica 4; de las 13 respuestas obtenidas, 10 profesoras y profesores refieren que los contenidos de las asignaturas a distancia se construyen a partir de un modelo instruccional de cursos en línea, 3 consideran que se realizan de manera tradicional como se hace en clases presenciales.

*Gráfica 4. Construcción de las clases a distancia*



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

Al tomar como referencia las respuestas de las y los docentes, es cuestionable que algunos de ellos no tomen en cuenta el diferenciar los medios o las herramientas que contribuirán para alcanzar los objetivos de formación que se está efectuando a distancia, pues es claro, los contenidos de las asignaturas de esta modalidad no se pueden desarrollar como se hacen de manera tradicional para clases presenciales, puesto que las circunstancias en las que se lleva a cabo este proceso educativo distan de tener las mismas características para la aplicación de un modelo similar.

Reflexionar sobre los grandes aportes y beneficios de las tecnologías a la educación, es hablar sobre una mejora en las herramientas que facilitan el proceso educativo, una contribución de la evolución del mundo del conocimiento a la educación ya que se optimizan y perfeccionan un sinnúmero de actividades en este rubro. Al respecto y para hacer un breve análisis sobre la identificación de recursos para la impartición de clases a distancia, igualmente, se preguntó a las y los docentes si disponen de

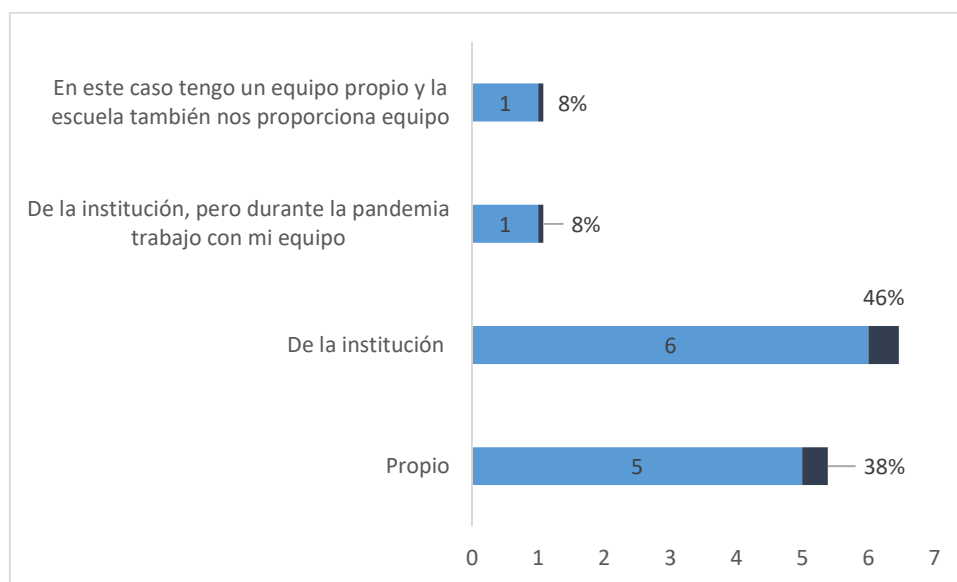
equipo (computadora de escritorio, tableta, computadora portátil) adecuado para realizar sus clases a distancia. Respecto a esta información DFM3 menciona:

*“La institución, por lo menos en mi caso, me dio para tener como resguardo una computadora y es en la que yo estoy trabajando, sin embargo, pues yo tengo mi propio dispositivo, internet y todo eso, pero estoy echando mano de lo que la escuela me ofrece, por cuestiones de pandemia, porque mis hijos están llevando sus cursos en línea entonces necesitamos los dispositivos posibles para estar todos trabajando, pero si, la institución si nos ofrece los dispositivos necesarios para llevar a cabo mis cursos en línea”.*

De acuerdo con las respuestas, 13 profesoras y profesores exteriorizan que sí cuentan con el equipo necesario para impartir sus clases a distancia. El equipo del cual disponen como se muestra en la gráfica 5, a 6 de ellos se los provee la institución, 5 mencionan el equipo que utilizado es propio, 1 afirma que tiene uno por parte de la institución, sin embargo, por las circunstancias de la pandemia trabaja con el equipo de su propiedad, en otro caso, el o la docente posee uno y otro proveído por la institución. Cabe señalar, el total de las y los docentes afirman, el equipo con el que normalmente laboran siempre funciona de una manera adecuada.



Gráfica 5. Equipo tecnológico



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

La información anterior permite hacer una reflexión sobre lo establecido por Sánchez y Escamilla (2018) quienes mencionan:

Por introducir tecnología dentro de los salones de clases, por ejemplo, una computadora se genera una innovación, para que esta acción se convierta en una innovación educativa debe hacerse uso de la computadora como herramienta que ayude en la atención de un problema o mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (citado por Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez, s/f, p. 5).

Analizar la aportación de Sánchez y Escamilla (2018), posibilita deducir que el profesorado de la Licenciatura en Letras se vale de las herramientas proveídas por la institución y de las cuales personalmente cuentan para llevar a cabo de manera fluida sus clases a distancia.

Como ya se mencionó anteriormente las TIC se están convirtiendo en herramientas cada vez más indispensable en las Instituciones de Educación Superior, lo anterior, “porque sirven de apoyo didáctico, permiten intercambiar trabajos, ideas, información diversa, procesadores de texto, editores de imágenes, de páginas Web,

presentaciones multimedia, utilización de aplicaciones interactivas para el aprendizaje, recursos en páginas Web y visitas virtuales” (Pérez & Saker, 2013, p. 154). De acuerdo a lo anterior, una de las preguntas incluidas en el cuestionario fue si la plataforma empleada por las y los docentes para sus cursos a distancia funciona adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, es necesario mencionar que el profesorado maneja Moodle, esta plataforma es administrada y controlada por especialistas quienes se encargan de su funcionamiento en coordinación con los directivos del Programa.

Los resultados obtenidos muestran que 8 profesoras y profesores (61.5%) afirmaron siempre funciona adecuadamente, 3 (23.1%) algunas veces, 1 (7.7%) casi siempre, 1(7.7%) menciona tiene un comentario sólo en lo que concierne al envío de videos, pues los alumnos no pueden enviar videos de varios minutos. Se puede observar el nivel de satisfacción del profesorado en cuanto al uso de la plataforma es bueno, sin embargo, no fue posible identificar el nivel de satisfacción del alumnado, es decir, queda abierta la posibilidad de investigar cuál es el sentir y pensar de las y los estudiantes respecto al uso de este tipo de plataforma para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

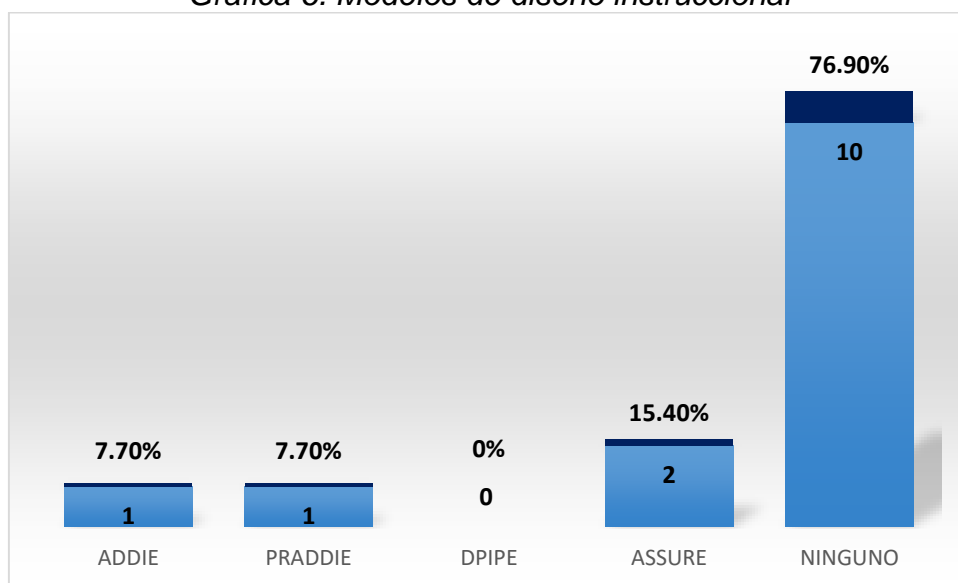
### **3.4 Técnicas y métodos de enseñanza innovadores**

Para dar seguimiento al proceso de desarrollo y consolidación de acciones encaminadas a la innovación educativa establecidas por la UNESCO (2016), en este apartado se evaluó la implementación, la evaluación y la difusión de resultados de aplicación de innovaciones en la Licenciatura en Letras modalidad a distancia.

A fin de evaluar la parte de la implementación, en esta investigación se parte del análisis del diseño instruccional, Agudelo (2009) establece que el diseño instruccional es el proceso sistémico, planificado y estructurado llevado cabo para producir cursos para la educación presencial o a distancia. En este sentido, se cuestionó al profesorado de la modalidad a distancia si conocía modelos instruccionales, para ello se les otorgaron varias opciones a elegir, estas opciones son: ADDIE, PRADDIE, DPIPE o ASSURE o ninguno.

Los resultados exponen que la mayoría del profesorado desconoce de modelos instruccionales, como se puede ver en la gráfica 6, de las y los 13 docentes que dieron respuesta a este cuestionamiento, 10 manifestaron no conocer ningún modelo instruccional, solo 3 afirmaron conocer modelos como ADDIE, PRADDIE y ASSURE.

*Gráfica 6. Modelos de diseño instruccional*



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

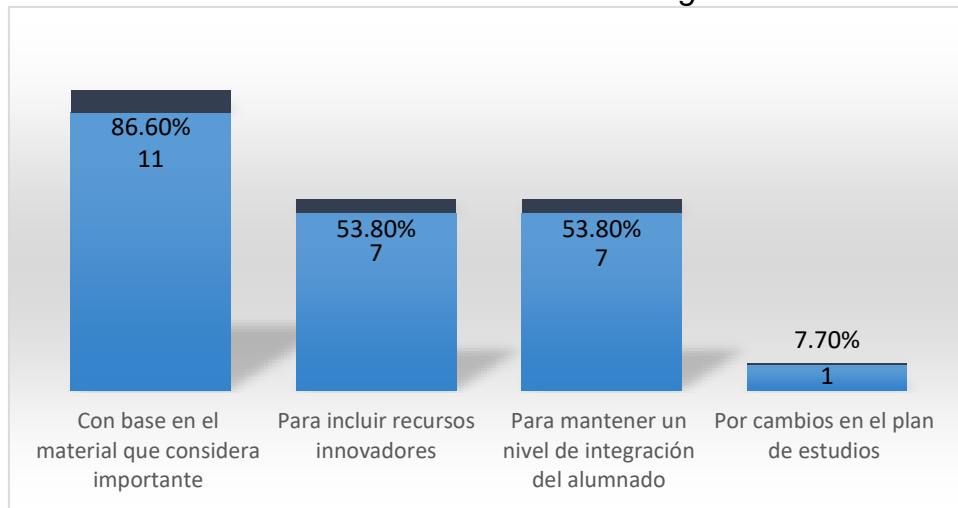
De igual forma una de las preguntas incluidas en el cuestionario fue cuáles de los ya mencionados diseños instruccionales, empleaba el profesorado en sus cursos a distancia. Los resultados no demuestran una variación significativa con respecto al

cuestionamiento anterior. A continuación, se describen los resultados: 1 docente indicó que usa el diseño PRADDIE, 2 usan el modelo ASSURE, 1 manifestó usar el Modelo Jonassen y 9 manifestaron no usar ningún modelo de diseño instruccional.

Con base en las dos preguntas anteriores y los resultados obtenidos, surge la interrogante acerca de la intervención del profesorado en el uso del diseño instruccional en el ambiente de educación a distancia, y, conocer si las y los docentes aprovechan las posibilidades educativas brindadas por estas herramientas para el proceso didáctico. Parece pertinente hacer una reflexión sobre los beneficios asociados al uso de las herramientas proveídas por las TIC, siempre y cuando exista la disposición por parte del profesorado en capacitarse y prepararse para incorporarlas a su práctica docente y surja como una necesidad de implementar innovaciones educativas en sus actividades.

Por otra parte, a fin de evaluar el proceso de implementación mencionado al principio de este apartado, se integraron una serie de cuestionamientos en el instrumento que pudieran aportar información respecto a este proceso, una de ellas fue si las y los docentes realizan modificaciones en la programación de sus asignaturas. Respecto a esto, como se puede observar en la gráfica 7, los resultados indican que 11 de las y los docentes hace estas modificaciones con base en el material que considera importante, 7 para incluir recursos innovadores, 7 para mantener un nivel de integración en el alumnado y 1 por cambios en el plan de estudios.

Gráfica 7. Modificaciones en las asignaturas



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

Como se mencionó anteriormente el profesorado hace cambios a sus asignaturas, estas modificaciones pueden ser derivadas de varios factores, por lo anterior, se trató de profundizar en respecto a esta información. Al tomar en cuenta que tipo de modificación se realiza dentro de la Licenciatura, se analiza la aportación de autores como Mendivelso, Méndez, y Ramírez (2017) quienes mencionan que es importante el que las y los docentes “creen su propio material educativo y este satisfaga completamente las necesidades educativas de sus alumnos, algo que no sucede si se utilizan recursos diseñados para las necesidades de otros y se trata de adaptarlos a las propias” (p. 2). Respecto a estas modificaciones DMD1 refiere lo siguiente:

*“Normalmente en mis materias cada semestre voy introduciendo ajustes, y con base en las experiencias previas, nunca he impartido de manera idéntica la materia, siempre he ido introduciendo cambios” DMD1.*

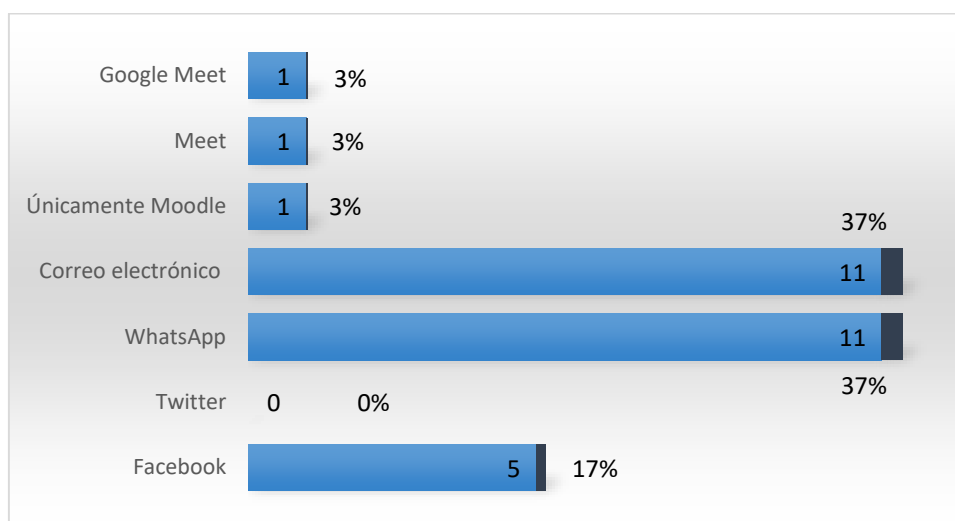
Por otro lado, en el proceso educativo se debe considerar que el realizar una adecuada selección y organización de elementos colaboradores del proceso de enseñanza-aprendizaje contribuirá a que el y la docente pueda controlar situaciones a favor del aprendizaje de las y los estudiantes. Las y las docentes se deben involucrar

en todo el proceso de diseño, aplicación y evaluación de actividades en el proceso educativo, permitir el desarrollo integral del alumnado, todo ello en función de los objetivos de aprendizaje establecidos. Por lo anterior, si esta planeación se lleva a cabo de manera colectiva los resultados serán favorables, permitirán la visualización y la consecución de los objetivos de la institución.

De acuerdo con Torres & García (2019) los materiales didácticos virtuales son los portadores de los contenidos digitales, los cuales, deben posibilitar el aprendizaje y se convierten a su vez en transmisores del conocimiento. Los materiales didácticos son aquellos que reúnen medios y recursos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Sobre lo anterior, se cuestionó al profesorado sobre los materiales utilizados para la impartición de sus clases a distancia, entre los más comunes (por orden de frecuencia de uso), se encontraron los videos, el material escrito (PDF, infografías, artículos académicos, Word, etc.), videoconferencias, correo electrónico, bibliotecas digitales, presentaciones multimedia, redes sociales, tutoriales y podcast.

Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez (2020), establecen que “las herramientas de mensajería instantánea tomaron un lugar central en el proceso de enseñanza como medio de contacto con las y los estudiantes y/o padres de familia” (p. 258), con base en esta información, también se les cuestionó qué tipo de plataforma o recurso electrónico utilizan de manera adicional para sus clases a distancia para el contacto y comunicación con sus alumnos. Los resultados, se pueden observar en la gráfica 8, dan a conocer que *WhatsApp* y el correo electrónico son los más usados, seguidos de *Facebook*, *Moodle* y *Google Meet*.

Gráfica 8. Recursos electrónicos para la comunicación profesorado-alumnado



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

De acuerdo con Charua (2019) México cuenta con alrededor de 57.2 millones de usuarios de *WhatsApp*, ubicándolo en el puesto número 5 de los 10 países que más la usan, estos datos pueden ser un referente del porque el profesorado tiende a usar más este tipo de aplicación para tener contacto y comunicación con su alumnado.

Dentro del instrumento se trató de indagar respecto a los tipos de aprendizaje fomentado por el profesorado en la Licenciatura, para ello se les otorgaron varias opciones para su elección. En los resultados, 4 de las y los docentes indicaron fomentar el aprendizaje basado en problemas, 4 el aprendizaje basado en proyectos, 9 en el pensamiento crítico, 7 basado en competencias, 3 aprendizaje significativo, 6 colaborativo, 1 cooperativo y 5 constructivista. Para poder contextualizar cada uno de estos tipos de aprendizajes promovido por el profesorado de la Licenciatura en Letras se optó por hacer una recopilación conceptual de cada uno de ellos, se pueden consultar en el Anexo H.

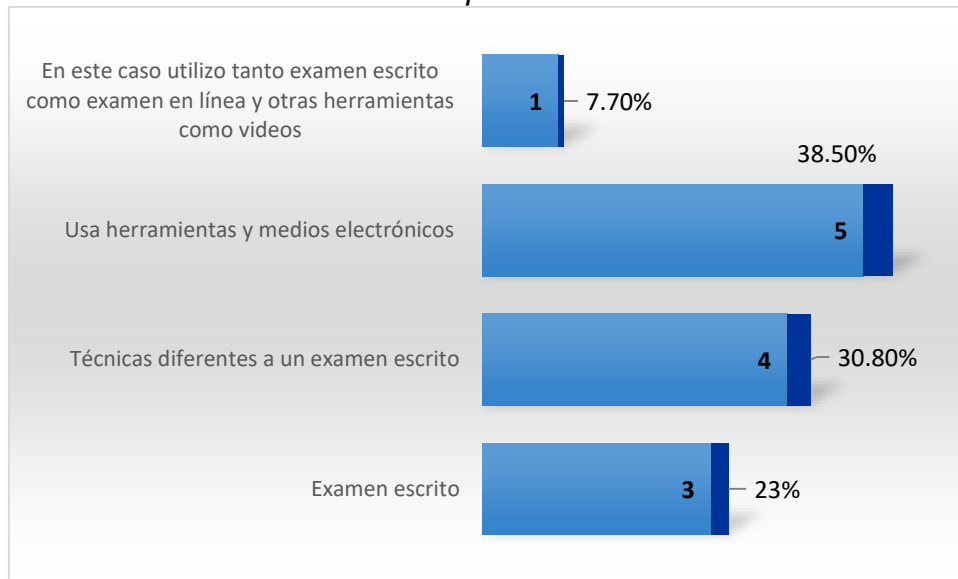
Como se pueden ver en los resultados la mayoría del profesorado refiere que estimula el aprendizaje basado en el pensamiento crítico, mediante esta “metodología el estudiantado no sólo adquiere los conocimientos del temario, sino también desarrolla destrezas y habilidades relacionadas con el pensamiento y puede ponerlas en práctica en el futuro” (Fundación Universitaria San Pablo CEU, 2018, s/p).

Finalmente, en el instrumento se incluyeron dos interrogantes a las y los docentes sobre la forma de realizar las evaluaciones teniendo en cuenta que para la educación a distancia “es oportuno desapegarse de las prácticas tradicionales de evaluación, como los exámenes y las tareas escritas, y sopesar las bondades y escenarios que las tecnologías digitales podrían propiciar” (UNAM, 2020, p. 8). Sobre esta misma línea, en primera instancia se cuestionó al profesorado qué tipo de técnicas o herramientas utilizan para la evaluación de sus clases en a distancia, para ello se les otorgaron varias opciones como examen escrito, técnicas diferentes a un examen escrito, herramientas y medios electrónicos.

Los resultados obtenidos se pueden observar en la gráfica 9, estos muestran que para sus evaluaciones 5 de las y los docentes usan herramientas y medios electrónicos, 4 técnicas diferentes a un examen escrito, 3 examen escrito, 1 docente de manera particular añadió que utiliza tanto el examen escrito como examen en línea y otras herramientas como videos.



**Gráfica 9. Instrumentos para evaluación a distancia**



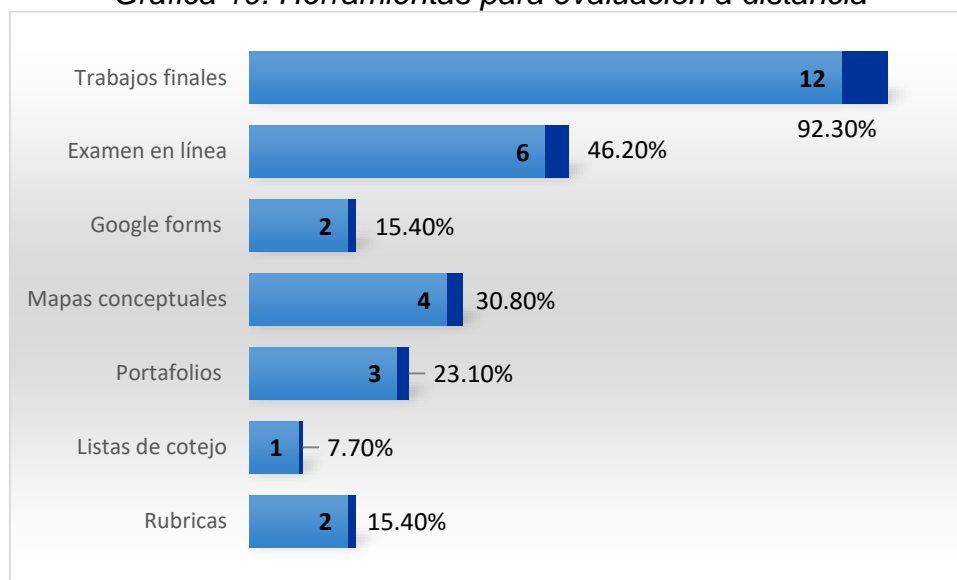
Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

El que la mayoría de las y los docentes hayan indicado utilizar herramientas y medios electrónicos para sus evaluaciones a distancia, señala que han optado por implementar las bondades brindadas por las TIC, además, el aplicar estas herramientas implica que el profesorado ha identificado los aprendizajes esperados de sus estudiantes.

Al respecto DMD1 menciona que *“todos los elementos que utilizo para las evaluaciones me han permitido cubrir los requisitos de aprendizaje, si adicionalmente hay alguna otra cosa que ellos ya de por si traen esta herramienta permite potencializárselos y reconocérselos”*. Sin embargo, estos resultados no los ven reflejados los 3 integrantes del profesorado pues señalaron utilizar el examen escrito, en educación a distancia esta herramienta se corren varios riesgos, y para evitarlos se deben implementar medidas de seguridad acreditando que el alumno no incurrió en alguna irregularidad para dar respuesta a su examen; esta es una herramienta particularmente viable en la modalidad semipresencial.

En segunda instancia, al profesorado se le dio la opción de seleccionar a su criterio herramientas o medios electrónicos utilizados para la evaluación de sus clases a distancia. Los resultados observados en la gráfica 10 muestra que 12 de las y los docentes basan sus evaluaciones en trabajos finales, 6 en examen en línea, 4 utilizan los mapas conceptuales, 3 en portafolios, 2 en rúbricas, 2 en *Google Forms* y sólo 1 en listas de cotejo.

**Gráfica 10. Herramientas para evaluación a distancia**



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las y los docentes.

Sin duda alguna la evaluación a distancia demanda una planificación bien estructurada, entendida como un proceso permanente de reflexión sobre los aprendizajes adquiridos por el alumno a lo largo del curso, al considerar que la evaluación a distancia requiere de una verificación legítima, donde no sólo se evalúen los conocimientos adquiridos, sino también, las competencias y las actitudes presentadas en el curso, por lo tanto, en lo particular se debe estimar el uso adecuado de herramientas para identificar este tipo de factores y sumar los establecidos por el propio docente.

Al hacer una reflexión sobre si los trabajos finales desarrollan y potencializan el aprendizaje de los alumnos en educación a distancia, particularmente es una opción que no parece funcional, ya que como lo considera Quesada (2006) la evaluación por trabajo final es usual en la enseñanza tradicional, es muy útil para evaluar la integración de conocimientos, pero como se tienen versiones diferentes, una por cada estudiante, en la educación a distancia no se puede calificar en forma automatizada; amerita de la participación del tutor.

## CONCLUSIONES

La problemática central abordada en la presente investigación es la innovación educativa, centrada en la Licenciatura en Letras de la Unidad Académica de Letras de la UAZ en su modalidad a distancia. En la actualidad la educación a distancia se ha estipulado como un instrumento de innovación de muchas universidades en el mundo, al postularse como una herramienta eficaz para cubrir las necesidades del sistema educativo que exige una renovación constante, en este sentido, la innovación representa cambios, por lo anterior, las tecnologías se consideran una variable permitiendo transitar hacia nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

La hipótesis planteada en un inicio es que los Programas a distancia son innovadores siempre y cuando se realice una planeación y evaluación de las técnicas y métodos de enseñanza traducidos en una mejora del proceso educativo, en este caso, podemos decir, la hipótesis no se cumplió debido a que se pudo observar ausencia de una planeación colegiada, tampoco existe evaluación de las técnicas y métodos utilizadas por el profesorado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, se pudo observar que no se realiza una evaluación de estas técnicas, por lo anterior no es posible conocer si estas herramientas generan una mejora en el proceso educativo.

Esta investigación fue un estudio de caso basado en una metodología cualitativa utilizando el cuestionario y la entrevista como instrumento para la recolección de información. Se buscaron diferentes alternativas para la recolección de datos, derivado de la falta de respuesta del profesorado, al solicitar dar contestación al cuestionario enviado de manera grupal. De tal forma, al ver la falta de respuesta, se optó por utilizar

una nueva estrategia, dirigiéndose de manera personal con cada uno de ellos. Este acercamiento finalmente se logró por medio de un correo electrónico personalizado, se solicitó de manera atenta y puntual dar respuesta a dicho cuestionario, asimismo, se pidió su colaboración para la aplicación de una entrevista que enriqueciera un poco más la información.

El objetivo central fue analizar el contexto y las políticas de la educación a distancia que han surgido en México desde el enfoque de la innovación educativa, así como las prácticas docentes para la planeación y consolidación de la innovación dentro del Programa de la Licenciatura en Letras de la UAZ. Este objetivo se alcanzó en su mayoría, sin embargo, hubo aspectos en los que no se pudo profundizar y conocer más a fondo, uno de ellos fue sobre las practicas utilizadas por la mayoría de las y los docentes, pues los resultados obtenidos no arrojan suficiente información al respecto. No fue posible rescatar esta información ya que no se tuvo contacto personal con las y los docentes derivado de las circunstancias originadas por la pandemia de COVID-19, además la cuestión del tiempo que se tiene para concluir la investigación es un factor que no apoyó para profundizar en ello.

Sin embargo, respecto a la planeacion y consolidación de la innovación educativa se detecto que no se realiza una planeacion colegiada que contribuya a que la innovacion se consolide dentro del Programa, se identificó que no se realiza una planeación integral entre autoridades, profesorado y personal administrativo para poder generar soluciones y propuestas creativas e innovadoras con aportes al proceso educativo.

Lo anterior fue visible debido a que cada docente expresó algunos aspectos a rescatar, por ejemplo, el administrar de manera individual sus clases a distancia, la

falta de reuniones al inicio del semestre que permitieran generar una integración de estrategias didácticas que abonaran al proceso de formación. Este resultado posiblemente sea derivado de una cultura del trabajo individualista muy arraigada, es decir, los docentes muy probablemente no están acostumbrados al trabajo en equipo o a laborar bajo ciertos objetivos.

Las implicaciones de esto podían dificultar la coordinación en la institución generando un entorno educativo débil, obstaculizando cualquier tipo de innovación o cambio en la organización. Es recomendable integrar mejoras dentro del proceso educativo no sólo en las estrategias, sino también, en las metodologías del colectivo docente y administrativo para fortalecer la formación de sus alumnos y alumnas a base del intercambio de herramientas y experiencias diversas por parte de estos dos elementos.

Asimismo, fue posible realizar un análisis del marco conceptual la educación a distancia y la innovación educativa, así como las funciones de los diseños instruccionales y las competencias digitales docentes dentro de la educación a distancia. Desde esta perspectiva, fue posible analizar los modelos pedagógicos implementados en el Programa a distancia de la Licenciatura en Letras, se identificó que fueron construidos a partir de un modelo instruccional diseñado para cursos a distancia y no necesariamente desde las propias necesidades del programa y de la asignatura. Es posible afirmar que los procesos pedagógicos empleados son innovadores, sin embargo, en su mayoría, las y los docentes no conocen de modelos instruccionales e ignoran si son implementados en sus clases a distancia.

Por otro lado, el impacto generado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se logró del todo, ya que las circunstancias derivadas de la pandemia no permitieron

tener un acercamiento con los alumnos e indagar en ellos el efecto producido por el proceso de formación a distancia, si es que el profesor o la profesora cuentan con las competencias digitales para la impartición de sus clases a distancia si es que estas favorecieron o dificultaron el aprendizaje de los alumnos. A pesar de ello se identificó en el caso de algunos y algunas docentes utilizan herramientas digitales innovadoras como las *Wikis* y ello les ha facilitado de manera personal el llevar a cabo de manera más efectiva y fluida el proceso de enseñanza, esto lo han visto reflejado en la evolución del alumno (a) y en como como ha desenvuelto su creatividad en cada trabajo propuesto a diferencia de como lo hacían antes de darle uso a este instrumento.

Sobre las técnicas y métodos de enseñanza implementadas por las y los docentes dentro del Programa a distancia de la Licenciatura en Letras, falta profundizar en el tema, pues los resultados arrojados distan de dar a conocer en su totalidad las estrategias metodológicas utilizados para el proceso de enseñanza, ya que en el instrumento no se indagó de manera precisa sobre ello. En las entrevistas fue posible adentrarse en este punto, sin embargo, los datos arrojados no son suficientes para dar un panorama más amplio sobre esta cuestión.

Se identificó la necesidad de contar con un marco de referencia que contribuya al fomento, desarrollo y consolidación de innovaciones educativas y respondan a las necesidades del Programa. Al mismo tiempo, se logra hacer una reflexión sobre la posibilidad de dar a conocer y promover las prácticas educativas innovadoras para mejorar la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, este trabajo podrá ser un medio de análisis a fin de crear una estrategia que permita compartir experiencias innovadoras que hayan generado logros o avances significativos en los aprendizajes esperados.

Por otra parte, fue posible comprobar que la innovación educativa es una realidad, y la universidad debe asumir sus capacidades para darle importancia y tomar decisiones de cambio. A partir de la teoría, en esta investigación se pueden resaltar los elementos centrales que pueden dar paso a un proceso de innovación educativa, así mismo, se pretende exponer un pequeño panorama de como algunas universidades están utilizando estrategias innovadoras que les han ayudado a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y les han arrojado buenos resultados no solo en programas a distancia sino también convencionales, lo anterior puede ser un referente para considerar la implementación de estos elementos dentro de la UAZ.

Es considerable mantener abierta la posibilidad de profundizar en el análisis del sentir y pensar de las y los estudiantes respecto a las técnicas y métodos de enseñanza que utiliza el profesorado de la Licenciatura en Letras, cómo les han ayudado a mejorar la práctica docente y qué impacto tienen en su aprendizaje. Sumado a ello, este trabajo propone el análisis a futuro sobre la disposición de las y los docentes a la adquisición de nuevas herramientas para mejorar su práctica educativa.

Otro tema a considerar en futuras investigaciones es evaluar la capacidad de la institución para proveer de nuevas herramientas y métodos de enseñanza innovadores al profesorado. Del mismo modo, este trabajo abre camino a la investigación y el análisis de los procesos mediante los cuales el cuerpo docente y administrativo puedan tener un antecedente para realizar la planeación, implementación y consolidación de innovaciones educativas en la Licenciatura en Letras.

Finalmente es importante señalar que el llegar a esta maestría contribuyó a mi formación profesional, pues me aportó conocimientos, pero también habilidades como



la empatía, el compromiso y la autocrítica, me capacitó para interactuar en un entorno al que habitualmente no estaba acostumbrada y presentarme con una actitud más positiva, incrementando la confianza en mí misma y creer en mi capacidad de lograr cosas que antes quizá no.

Me volvió una persona más productiva, capaz de afrontar y tomar decisiones, abriendo la posibilidad de mejorar mis condiciones laborales, me permitió dar un ejemplo de superación a mis hijos y hermanos y la posibilidad de ofrecer una mejor calidad de vida a mi familia.

## REFERENCIAS

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Vol. 5, Núm. s/n, pp. 118 – 127. Recuperado el 02 de febrero de 2021, de [http://www.tise.cl/2009/tise\\_2009/pdf/14.pdf](http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf).
- Aguirre, G & Ruiz M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación educativa*, Vol. 12, Núm. 59, pp. 121-141. Recuperado en 15 de mayo de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n59/v12n59a9.pdf>.
- Amaro, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, Vol. 26, Núm. 2, pp. 93-128. Recuperado el 09 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65830335002>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES) (s/f). La educación Superior en México. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res029/txt1c.htm>. Fecha de consulta (13,02,20).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2017). *Diagnóstico de la educación superior a distancia: 2015*. México: Sistema Nacional de Educación a Distancia.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31. Recuperado el 21 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>.
- Barrientos, O., Hernández, M., & Alva, A. (2016). Análisis comparativo del aprendizaje virtual en entornos de E-learning, B-learning y M-learning. *Revista Material Didáctico Innovador Nuevas tecnologías educativas*, Vol. 12, Núm. 2, pp. 19-24. Recuperado el 01 de octubre de 2020, de [http://www.revistamdi.uam.mx/archivos\\_rmdi/rmdi20162.pdf#page=25](http://www.revistamdi.uam.mx/archivos_rmdi/rmdi20162.pdf#page=25).
- Belloch, C. (2013, julio, 31). *Entornos Virtuales de Formación*. Recuperado de: <https://www.uv.es/belloch/pedagogia/EVA4.wiki#:~:text=El%20modelo%20ADIE%20es%20un,inicio%20de%20la%20siguiente%20fase>. Fecha de consulta 12 de septiembre de 2020.
- Bernabeu, M. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. (Tesis de Doctorado). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Boneu, M. (2007). Plataformas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol., 4. Núm., 1.

pp. 36-47. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de [file:///C:/Users/gris\\_/Downloads/Dialnet-PlataformasAbiertasDeElearningParaElSoporteDeConte-2291412.pdf](file:///C:/Users/gris_/Downloads/Dialnet-PlataformasAbiertasDeElearningParaElSoporteDeConte-2291412.pdf).

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, Núm. 44, pp.163-184. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf>.

Camarena, P. & Hernández, C. (2012). La innovación en el ambiente de aprendizaje: una concepción. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, Vol. 4, Núm. 7, pp. 6-21. Recuperado el 26 de agosto de 2020, de: [file:///C:/Users/gris\\_/Downloads/DialnetLaInnovacionEnElAmbienteDeAprendizaje-6551958%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/gris_/Downloads/DialnetLaInnovacionEnElAmbienteDeAprendizaje-6551958%20(2).pdf).

Carvallo, A., Escamilla, J., Fueyo, E., Godínez, E., González, P., Hernández, J., Hernández, A., López, M., Martínez, A.M P., Montiel, M., Sánchez, M., Sánchez, M., Torres, R., Velázquez, L. (2018). Integración de una red de innovación educativa. La experiencia de la RIE 360. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Vol. 19, Núm. 1, pp. 2-13. DOI:<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n1.a5>.

Catalán M. (05 de diciembre de 2018). *En 10 años la UAZ ha logrado instituir la modalidad de educación a distancia*. La Jornada Zacatecas. Recuperado de: <https://ljz.mx/2018/12/05/en-10-anos-la-uaz-ha-logrado-instituir-la-modalidad-de-educacion-a-distancia/>.

Catalán M. (19 de septiembre de 2016). *El 31.87% de la matrícula de la UAZ corresponde a alumnos de preparatoria*. La Jornada Zacatecas. Recuperado de: <http://ljz.mx/2016/09/19/31-87-la-matricula-la-uaz-corresponde-alumnos-preparatoria/>.

Charua, R. (17 de septiembre de 2019). *México entre los países que más usan WhatsApp*. El Universal. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/techbit/mexico-esta-entre-los-paises-que-mas-usan-whatsapp-en-el-mundo>

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 23-41. Recuperado el 08 de septiembre de 2020 de [file:///C:/Users/gris\\_/Downloads/Dialnet-LaEducacionADistanciaComoRespuestaALasNecesidadesE-5763329.pdf](file:///C:/Users/gris_/Downloads/Dialnet-LaEducacionADistanciaComoRespuestaALasNecesidadesE-5763329.pdf).

- Cilleruelo, E. (2007). Compendio de definiciones del concepto «Innovación» realizadas por autores relevantes: diseño híbrido actualizado del concepto. *Dirección y Organización*, Núm. 34, pp. 91-98. Recuperado el 21 de agosto de 2020, de <https://revistadyo.es/DyO/index.php/dyo/article/view/20/20>.
- Cookson, P. & Domínguez, N. (2015). Un cuento de dos países: Educación a distancia de México y Estados Unidos de América. *Revista Española de Educación Comparada*, Núm. 26, pp. 61-96. DOI: 10.5944/reec.26.2015. 15811.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2018). ACUERDO número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. Presidencia de la Republica. México. Recuperado de : [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018, fecha de consulta \(15,02,20\)](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018, fecha de consulta (15,02,20)).
- Echeverría, B. & Martínez, P. (2018) Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Vol. 12, Núm. 2, pp. 4-34. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>.
- Express Zacatecas. (02 de febrero de 2017). *UAZ da pasos en educación a distancia, tendencia mundial*. Express Zacatecas. Recuperado de <https://www.expresszacatecas.com/educacion/uaz/31677-uaz-da-pasos-en-educacion-a-distancia-tendencia-mundial>.
- Flores, C. & Roig, R. (2016). Diseño y Validación de una Escala de Autoevaluación de Competencias Digitales para Estudiantes de Pedagogía. *Revista Medios y Educación*, Vol. s/n, Núm. 48, pp. 209-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.14>.
- Fundación Universitaria San Pablo CEU. (2018, octubre, 4). *Aprender a pensar desde la infancia*. Recuperado de <https://www.ceu.es/blog/index.php/2018/aprender-a-pensar-desde-la-infancia/>, Fecha de consulta 20 de febrero de 2021.
- Garcés, E., Garcés, E. & Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 8, Núm. 4, pp. 171-177. Recuperado en 26 de agosto de 2020, de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus23416.pdf>
- García M., Hernández M., Santos C., Fabila A. (2009). La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de caso. *Apertura*, Vol. 1, Núm. 1. Recuperado el 04 de mayo de 2020, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/rt/printerFriendly/14/16>.
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*,

Vol. 11, Núm. 3, pp. 1-24. Recuperado el 17 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

García, L. (1999). Fundamento y componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 2, Núm. 2, pp.43-61. Recuperado el 03 de mayo de 2021, de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076/1951>

García, L. (2002). *La educación a distancia de la teoría a la práctica*. (2da ed.). España: Editorial Ariel S.A.

García, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, Núm. 146, pp. 13-27.

García, L., Ruíz, M., Quintanal, J., García, M. & García, M. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. España: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.

Ghirardini, B. (2014). *Metodologías de E-learning: una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones*. Roma: FAO.

Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles educativos*, Vol., 26, Núm., 104, pp. 93-114. Recuperado en 10 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300006&lng=es&tlng=es).

Guzmán, A (s/f). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020*. Recuperado de: <http://filosofia.uaz.edu.mx/documents/43608/0/PDI+UAZ+20162020.pdf/3621d866-85be-d2e8-48d6-dba227a25bd8>, Fecha de consulta 05 de mayo de 2020.

Hidalgo, S. Orozco, M. & Daza, M. (2015). Trabajando con Aprendizaje Ubicuo en los alumnos que cursan la materia de Tecnologías de la Información. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 6, Núm. 11. Recuperado el 14 de agosto de 2020, de [https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision 7/el e learning b learning m learning para el aprendizaje.pdf](https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision%207/el%20e%20learning%20b%20learning%20m%20learning%20para%20el%20aprendizaje.pdf).

Ibáñez, F. (2020, noviembre, 20). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota?fbclid=IwAR1qPq357e3CA46NLuvjpcKmX22Eeveftl0H0YrcbmHnjw2K0s3z2dVdqyk>, Fecha de consulta 13 de mayo de 2021.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Panorama Sociodemográfico Zacatecas 2015*. Recuperado de:

<http://coepla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2018/02/Panorama-Sociodemografico-Zacatecas-2015.pdf>.

Fecha de consulta 13 de febrero de 2020.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf), Fecha de consulta 16 de septiembre de 2020.

Instituto Politécnico Nacional (IPN) (2017). *Programa Institucional de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/assets/files/dfie/docs/formacion/PIFAPP.pdf>. Fecha de consulta 03 de septiembre de 2020.

Instituto Politécnico Nacional (IPN) (s/f). *Programa Institucional de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/dfie/innovaci%C3%B3n/practicas-educativas.html>, Fecha de consulta 03 de septiembre de 2020.

Internet society (2017, noviembre, 20). *Acceso a Internet y educación: Consideraciones clave para legisladores*. Recuperado de: <https://www.internetsociety.org/es/resources/doc/2017/internet-access-and-education/#:~:text=El%20acceso%20a%20Internet%20es,dentro%20y%20fuera%20del%20aula>, Fecha de consulta 12 de septiembre de 2020.

Lazcano, A. (2015, diciembre 10). *Educación a distancia, características y ventajas*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=q-9qIJ24iwc>.

López, C., & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa Guía de Aplicación*. Recuperado de: [http://escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%C3%A1-de-aplicaci%C3%B3n-Corregida\\_2.pdf](http://escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%C3%A1-de-aplicaci%C3%B3n-Corregida_2.pdf). Fecha de consulta 25 de mayo de 2020.

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación Superior. *Laurus*, Vol. 14, Núm. 28, pp. 158-180, Recuperado el 17 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

Margalef L., Arenas A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, Vol. s/n, Núm. 47, pp. 13-31. Recuperada 15/08/20 de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>.

Martínez, A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*, Vol. 9, Núm. 10, pp. 104-119. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68812679010>.

- Martínez, V., Hernández, M., Santos, C., Fabila, A. (2009). La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de caso. *Apertura*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 1-22. Recuperado el 18 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547049>.
- Marúm, E. (2016). Informe Nacional México. *Universia*. Recuperado el 15 de febrero de 2020, de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-mexico.pdf>.
- Mendivelso, L., Méndez, J., Ramírez, A. (2017). Integración de un modelo de aprendizaje innovador como apoyo TIC en el área de lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 7, Núm. 14, pp. s/n. Recuperado el 15 de febrero de 2021, de [https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/modelotic\\_mendivelso2017.pdf](https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/modelotic_mendivelso2017.pdf).
- Morales, B., Edel, R., & Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, (pp. 33-46). México: Universidad Veracruzana-Región Veracruz.
- Moreno, M. (2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*, Vol. 7, Núm. 6, pp. 19-31. Recuperado el 08 de septiembre de 2020 de <file:///C:/Users/gris/Downloads/1215-5544-1-PB.pdf>.
- Moreno, O. & Cárdenas, M. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, Vol. 136, Núm. 34, pp. 118-136. Recuperado el 08 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200008&lng=es&tlng=es).
- Mortis S., del Hierro E., García R., & Manig, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa*. Vol. 15, Núm. 68, pp. 73-97. Recuperado en 08 de mayo de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732015000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200006&lng=es&tlng=es).
- Muñoz, G. & Espinosa, D. (2018). La innovación: baluarte fundamental para las organizaciones. *INNOVA Research Journal*, Vol. 3, Núm. 10, pp. 212-229. Recuperado el 21 de agosto de 2020 de <file:///C:/Users/gris/Downloads/Dialnet-LaInnovacion-6828572.pdf>.
- Murillo, A. (2017, octubre 3). *¿Qué es innovación educativa?* Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>, Fecha de consulta 21 de agosto de 2020.
- Navarrete, Z. & Manzanilla, H. (2017). Panorama de la Educación a Distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 13, Núm. 1,

pp. 65-82. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Perú: Editora y Comercializadora CARTOLAN E.I.R.L.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018, marzo, 15). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>, Fecha de consulta 15 de septiembre de 2020.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008, enero, 8). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.

Ortega, P., Ramírez M., Torres, J., López, A., Yacapantli, C., Suárez, I., Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 145-173. Recuperada el 15 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206010.pdf>.

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Vol. s/n, Núm. 19, pp. 93-110. Recuperado el 18 de Febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096005>

Palacios, X. (2013, junio, 25). *Modelo de Diseño Instruccional Utilizados en Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/EliasHernandez/modelos-de-diseo-instruccional-utilizados-en-eva>, Fecha de consulta 12 de septiembre de 2020.

Peralta, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 14, Núm. 3, pp. 109-130. Recuperado el 09 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042006.pdf>.

Pérez, M. & Saker, A. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC; Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 6, Núm. 1, pp. 153-166. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691569>.

Pérez, M. & Telleria, M. (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las*



- Ciencias Sociales*, Núm. 18, pp. 83-112. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65226271002>.
- Pérez, S. (2010). "El aprendizaje cooperativo". *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Vol. s/n. Núm. 8 pp. s/n. Recuperado el 15 de febrero de 2021, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7194.pdf>
- Prueba T (2007, febrero 10). *¿Por qué innovar en la educación?* YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=C9Fve7KxPhM>.
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". *Revista de Educación a Distancia*, Vol. s/n, Núm. 6, pp. 1-15. Recuperada el 18 de febrero de 2021, de <https://www.um.es/ead/red/M6/quesada.pdf>.
- Regalado, A. (1 de enero de 2014). *Fortalecerá la UAZ educación a distancia*. NTR. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2014/01/01/fortalecera-la-uaz-educacion-a-distancia/>.
- Rimari, W. (1996). *La innovación educativa: un instrumento de desarrollo*. Recuperado de: [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_8\\_innovacion\\_educativa/g\\_8\\_1.docum.basicos/1.3.Innovacion\\_educativa\\_desarrollo.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_8_innovacion_educativa/g_8_1.docum.basicos/1.3.Innovacion_educativa_desarrollo.pdf), Fecha de consulta 12 de agosto de 2020.
- Ríos, A. (2015). Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) en la educación superior a distancia en México: estudios de derecho, retos y oportunidades. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Vol. 12., Núm. 3, pp. 124-141. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/823/82343214007.pdf>.
- Rivera, N. (2016, octubre, 20). *Del lápiz al stylus: cómo la tecnología está transformando la educación*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/177987>, Fecha de consulta 15 de octubre de 2020.
- Rodríguez, J. Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2020b). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación Científica*, Vol. 14., Núm. 2., pp. 255-260. Recuperado de <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/investigacioncientifica/article/view/970/886>
- Rodríguez, J., Magallanes M. & Gutiérrez, N. (s/f). *Innovación Educativa un Reto para Educación Superior*. En prensa
- Rodríguez, J., Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2020a). *Educación Docencia y Prácticas Escolares. Realidad y Desafíos en México*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Rodríguez, J., Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2020). Las competencias digitales docentes. Un estudio en profesionales de la educación. Página Seis S.A. de C.V. (Ed.), *Cultura y Comunicación en la Sociedad de la Información, Análisis aplicados en el ámbito educativo*. pp. 9-57. Zapopan: Arlequín Editorial y Servicios, S.A. de C.V
- Rodríguez, M. & Barragan, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*. Vol., 01, Núm., 02, pp. 7-14. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de [file:///C:/Users/gris\\_/Downloads/DialnetEntornosVirtualesDeAprendizajeComApoyoALaEnsenanz-6297476%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gris_/Downloads/DialnetEntornosVirtualesDeAprendizajeComApoyoALaEnsenanz-6297476%20(1).pdf).
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica Investigación Innovación Educativa i Socioeducativa*. Vol. 3 Núm. 1, pp. 29-50. Recuperado el 17 de febrero de 2021, de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Rosales, P. (s/f). *Innovación y resistencia al cambio*. Recuperado de <https://inusual.com/es/blog/innovacion-y-resistencia-al-cambio>, Fecha de consulta 21 de agosto de 2020.
- Rubio, I. & Abreu, J. (2016). Modelo pedagógico en educación a distancia. Acciones institucionales para su implementación. *Opción*, Vol. 32, Núm. 12, pp. 541-568. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903026.pdf>.
- Salinas, J., de Benito, B., Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 28, Núm. 1, pp. 145- 163. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>.
- Sánchez M. & Escamilla J. (2018). *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. México: Imagina Comunicación.
- Sánchez, M. (2019). Los docentes y la educación: ¿necesitamos reconocimiento? *Revista Digital Universitaria*, Vol 20, Num. 1 pp. 3-8. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n1.a7>.
- Sandí, J. & Cruz, M. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, Vol. 17, Núm. 36, pp. 153-189. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/666/66648525006.pdf>.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2013*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018, 07, 13). *La estructura del sistema educativo mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. Recuperado de: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_0101.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf), Fecha de consulta 13 de febrero de 2020.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Sistema de Información cultural (s/f). Universidades en Zacatecas. Obtenido: [https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado\\_id=32&municipio\\_id=-1](https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=32&municipio_id=-1)
- Solera, C. (2019). *Zacatecas, tercera peor economía, según INEGI*. Excelsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/zacatecas-tercera-peor-economia-segun-inegi/1345281>.
- Tejada, J. & Pozos, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista currículum y formación del profesorado*, Vol. 22, Núm., 1., pp. 25-51. Recuperado el 13 de septiembre de 2020, de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52320/63620-193699-1-PB%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Torres, T., & García, A. (2019). Reflexiones sobre los materiales didácticos virtuales adaptativos. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 38, Núm. 3, Recuperado en 03 de febrero de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300002&lng=es&tlng=es).
- Turián, R. (s/f), *Desafíos de la educación superior a distancia en México*. Recuperado de: <https://slideplayer.es/slide/14770738/>. Fecha de consulta 12, de febrero de 2020.
- Unidad Académica de Letras UAZ (2020). *Misión*. Recuperado de <https://letras.uaz.edu.mx/mision/>, Fecha de consulta 19 de septiembre de 2020.
- Unidad Académica de Letras UAZ (2020). *Visión*. Recuperado de <https://letras.uaz.edu.mx/vision/>, Fecha de consulta 19 de septiembre de 2020.

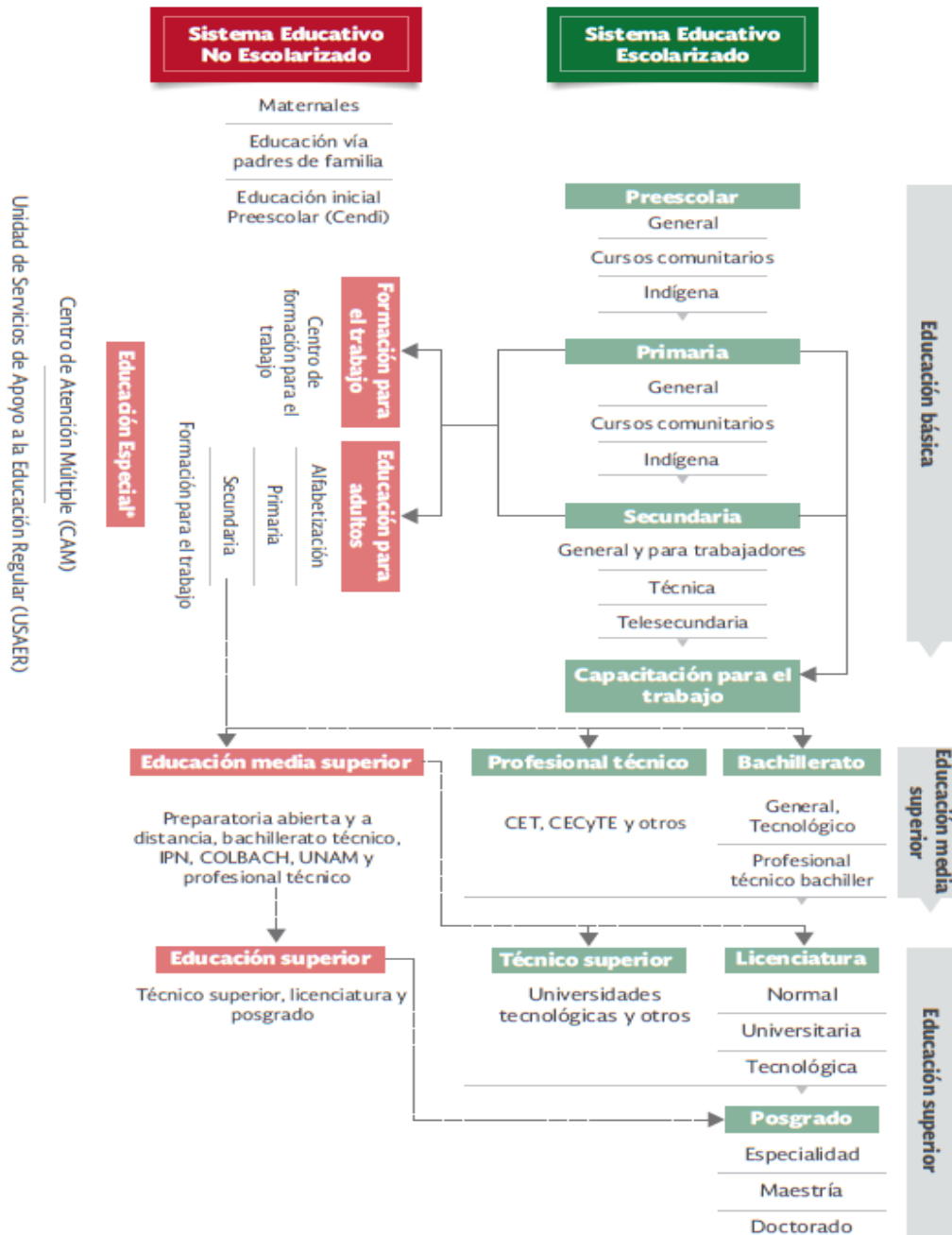
- Universidad Autónoma de México (UNAM) (2020). *Evaluación para la Educación a distancia. Estrategias en situación de emergencia*. Recuperado de <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Evaluacion-para-la-Educacion-a-distancia-estrategias-en-situacion-de-emergencia.pdf>, Fecha de consulta 17 de febrero de 2021.
- Universidad Autónoma de México (UNAM) (2020). *Subdirección de innovación educativa*. Recuperado de: <https://www.dee.cuaieed.unam.mx/index.php/innovacion-educativa/>. Fecha de consulta 12 de septiembre de 2020.
- Universidad Autónoma de México [UNAM] (2020, septiembre, 23). *Planeación Didáctica para la Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. Recuperado de: [https://integratic.politicas.unam.mx/?tribe\\_events=planeacion-didactica-para-la-educacion-a-distancia](https://integratic.politicas.unam.mx/?tribe_events=planeacion-didactica-para-la-educacion-a-distancia). Fecha de consulta 18 de septiembre de 2020.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) (2017). *La UAZ en números 2017-2018*. Recuperado de: <http://numeralia.uaz.edu.mx/numeralia> fecha de consulta 25 de febrero de 2020.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) (2017). *Organigrama General 2017*. Recuperado de: <https://www.uaz.edu.mx/archivos/documentos/organigrama.pdf>, fecha de consulta 08 de mayo de 2020.
- Vidal, M., Llanusa, S., Diego, F. & Vialart, N. (2008). Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, Vol. 22, Núm. 1. Recuperado en 12 de septiembre de 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412008000100010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000100010&lng=es&tlng=es).
- Zorrilla, M., & Castillo, M. (2015). De unimodal a multimodal: una transformación en proceso en la educación superior en México. Recuperado de: [https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/3655/VE13\\_222.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/3655/VE13_222.pdf?sequence=1&isAllowed=y), fecha de consulta 12 de febrero de 2020.
- Zubieta, J., & Rama, C. (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

## ANEXOS

### Anexo A. Sistema Educativo Mexicano

#### *Esquema General del Sistema Educativo Nacional*

#### **Esquema General del Sistema Educativo Nacional**

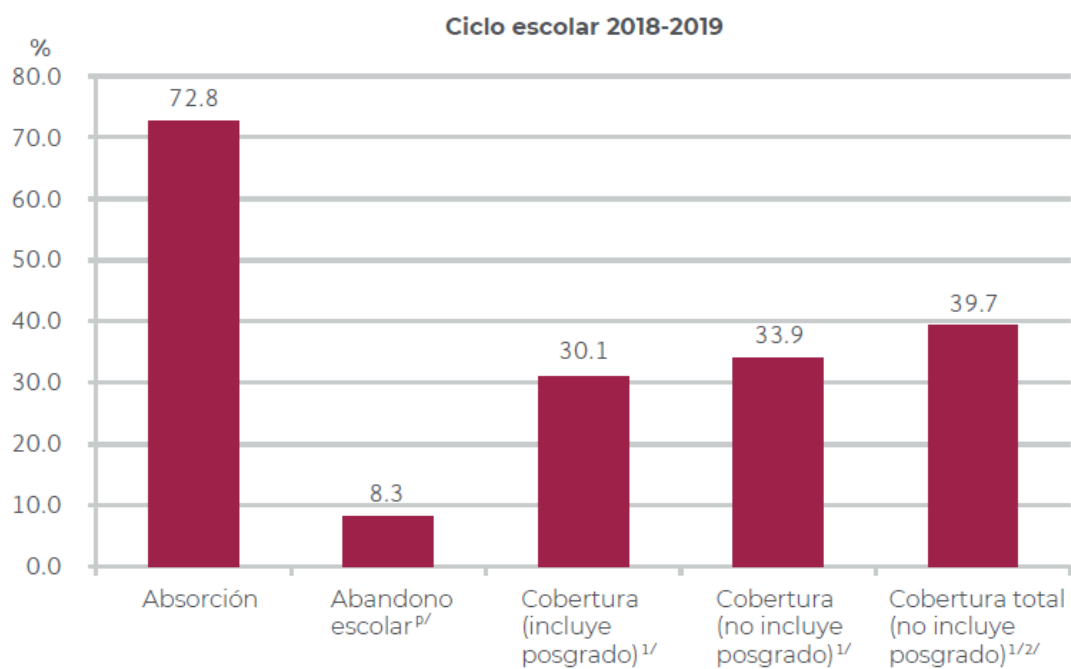


\*La Información de educación especial es considerada dentro de las estadísticas publicadas por los organismos internacionales (UNESCO y OCDE)

Fuente: Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012 - 2013.

## Anexo B. Cobertura de educación superior México

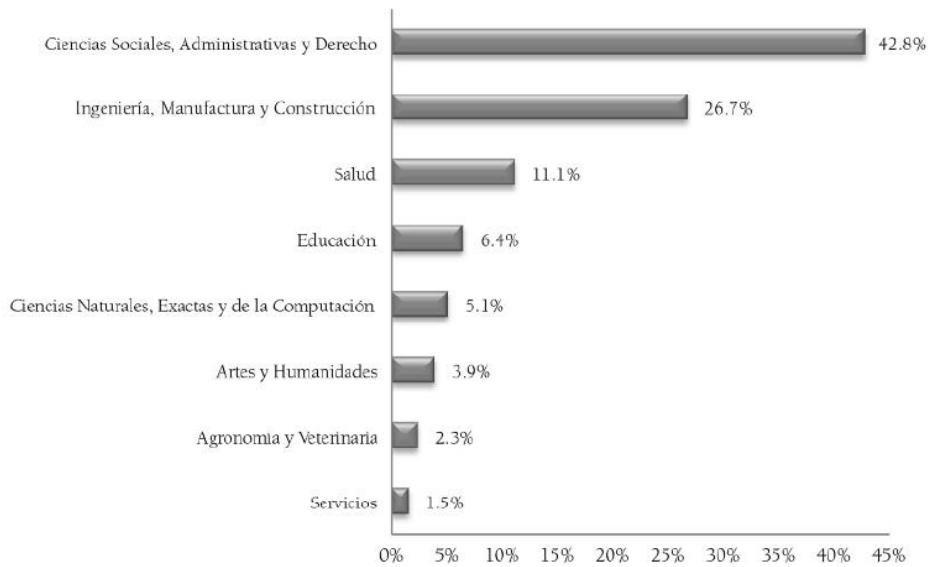
### *Índice de Cobertura de Educación Superior México*



Fuente: Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018 - 2019.

## Anexo C. Matrícula de educación superior por áreas del conocimiento

*Distribución de la matrícula de educación superior por áreas del conocimiento*



Fuente: Mendoza, J. (2018,02,20). Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica.

## Anexo D. Matrícula de educación superior no escolarizada

### *Educación superior no escolarizada 2016-2017*

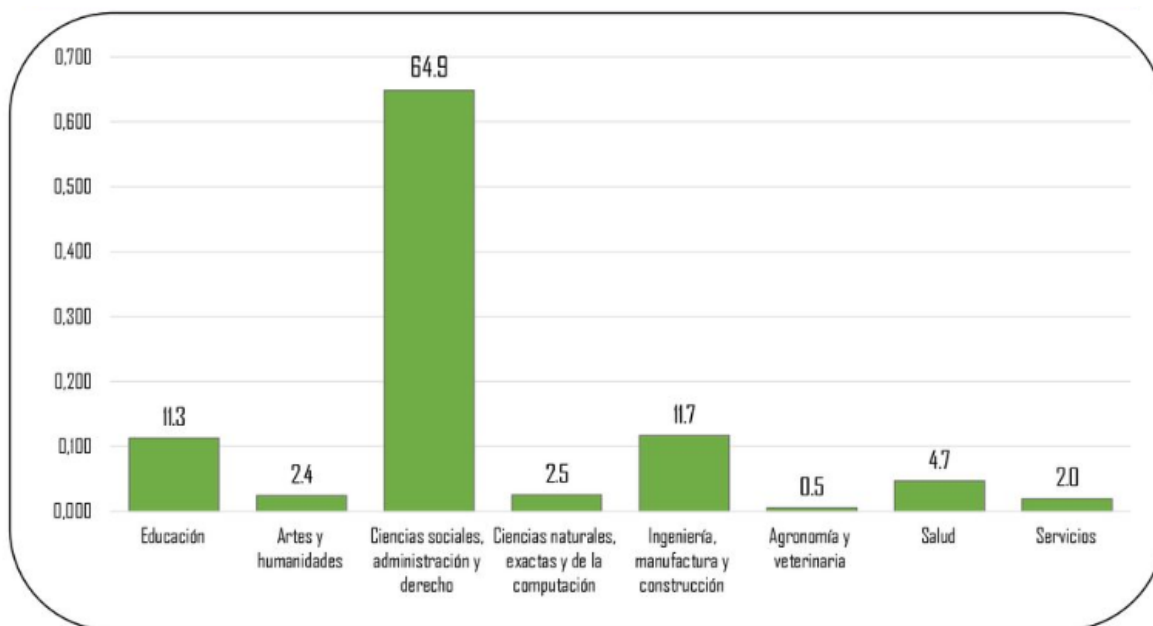
Nivel (modalidad no escolarizada)	Alumnos		
	Total	Mujeres	Hombres
<b>Educación media superior</b>	<b>356,041</b>	<b>181,226</b>	<b>174,815</b>
Bachillerato general	354,079	180,176	173,903
Bachillerato tecnológico	1,962	1,050	912
Público	330,711	169,210	161,501
Privado	25,330	12,016	13,314
<b>Educación superior</b>	<b>667,569</b>	<b>358,301</b>	<b>309,268</b>
Licenciatura	572,332	302,420	269,912
Posgrado	95,237	55,881	39,356
Público	287,717	151,848	135,869
Privado	379,852	206,453	173,399

Fuente: Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018 - 2019.



## Anexo E. Matrícula no escolarizada

*Distribución de la matrícula no escolarizada por área de conocimiento 2017-2018*



Fuente: (Tuirán s/f).

## Anexo F. Educación superior no escolarizada

### *Matricula de educación superior no escolarizada 2018-2019*

Nivel (modalidad no escolarizada)	Alumnos		
	Total	Mujeres	Hombres
<b>Educación media superior</b>	<b>368,545</b>	<b>192,529</b>	<b>176,016</b>
Bachillerato general	366,149	191,333	174,816
Bachillerato tecnológico	2,396	1,196	1,200
Público	344,936	181,585	163,351
Privado	23,609	10,944	12,665
<b>Educación superior</b>	<b>761,856</b>	<b>417,747</b>	<b>344,109</b>
Licenciatura	641,411	346,544	294,867
Posgrado	120,445	71,203	49,242
Público	265,829	147,805	118,024
Privado	496,027	269,942	226,085

Fuente: Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018 - 2019.

## Anexo G. Universidades de educación superior Zacatecas

### *Lista de universidades de educación superior del Estado de Zacatecas*

<b>Universidades de Educación Superior en el Estado de Zacatecas</b>	
1	Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC)
2	Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAM)
3	Centro Regional Universitario Centro Norte (CRUCEN)
4	Escuela de Enfermería Beatriz González Ortega
5	Escuela de Trabajo Social de Zacatecas
6	Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda (ENERRC)
7	Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz
8	Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos
9	Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato (ICYTEG), Plantel Loreto
10	Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato (ICYTEG), Plantel Zacatecas
11	Instituto de Estudios Superiores y Estratégicos Siglo XXI
12	Instituto de Graduados en Administración (IGA)
13	Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos (IMEP), Sede Zacatecas
14	Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC), Delegación Zacatecas
15	Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Zacatecas
16	Instituto Tecnológico de Zacatecas (ITZ)
17	Instituto Tecnológico Superior de Fresnillo (ITSF)
18	Instituto Tecnológico Superior de Jerez (ITSJ)
19	Instituto Tecnológico Superior de Loreto
20	Instituto Tecnológico Superior de Nochistlán
21	Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Norte (ITSZN)
22	Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Occidente
23	Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Sur
24	Universidad Autónoma de Durango, Campus Fresnillo
25	Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas
26	Universidad Autónoma de Fresnillo
27	Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) Francisco García Salinas
28	Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas, Campus Jalpa
29	Universidad del Desarrollo Profesional, Plantel Zacatecas
30	Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), Campus Fresnillo
31	Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), Campus Zacatecas
32	Universidad Metropolitana del Centro (UMC)
33	Universidad Metropolitana del Centro (UMC)
34	Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 321 Zacatecas
35	Universidad Politécnica de Zacatecas (UPZ)
36	Universidad Politécnica del Sur de Zacatecas (UPSZ)
37	Universidad Sierra Madre (USM), Campus Fresnillo
38	Universidad Sierra Madre (USM), Campus Guadalupe
39	Universidad Sierra Madre (USM), Campus Zacatecas
40	Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas (UTZac)

Fuente: Sistema de Información cultural (s/f).

## Anexo H. Tipos de aprendizaje

Aprendizaje basado en problemas	Se trata ante todo de un enfoque integrador basado en actividades que fomentan la reflexión, el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones, que giran en torno al afrontamiento de problemas auténticos y significativos, situados en el contexto de la profesión en la que se está formando al estudiante universitario, teniendo en mente su futuro como profesionalista (Díaz, 2006, p. 124).
Aprendizaje basado en proyectos	Experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo. (Maldonado, 2008, pp. 160)
Aprendizaje basado en el pensamiento crítico	Es una metodología activa que tiene como objetivo, no solo que los estudiantes adquieran los conocimientos del temario, sino que también desarrollen destrezas y habilidades relacionadas con el pensamiento y puedan ponerlas en práctica en el futuro. Este modelo de aprendizaje permite a los niños desarrollar el pensamiento crítico y creativo tanto en sus estudios como en la toma de decisiones en sus vidas de una forma motivadora y activa, superando los límites de la educación basada en la memoria y en la actitud pasiva del alumno (Fundación Universitaria San Pablo CEU, 2018)
Aprendizaje basado en competencias	La combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo (García, 2011, p. 4).
Aprendizaje significativo	El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobre aprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad) (Rodríguez, 2011, p. 31-32).
Aprendizaje colaborativo	Es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no sólo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, creando con ello una atmósfera de logro (Programa de Habilidades docentes, s/f, p. 2).
Aprendizaje Cooperativo	Hace posible entender los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, a través de una verdadera interrelación. Usando este método, los estudiantes también aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y "convivir" (Pérez, 2010, p. 1).
Aprendizaje Constructivista	El objetivo de la enseñanza, desde esta postura es el de que los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar. [ ]Se considera que esta postura orienta la realización de actividades mediante las cuales, el estudiante puede tener acceso a la información que el docente desea compartir y así, ampliar sus conocimientos sobre un tema, lo cual favorecerá su adaptación en el medio que le rodea (Ortiz, 2015, p. 101-108).

Fuente: elaboración propia, a partir de las referencias incluidas en la tabla.

## Anexo I. Cuestionario aplicado a docentes



### Educación a Distancia

El presente cuestionario está dirigido a docentes de la Licenciatura en Letras modalidad en línea, fue elaborado a partir del trabajo de investigación: "LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, UNA ACCIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR". Este estudio está bajo la supervisión de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, perteneciente a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

A continuación, encontrará una serie de preguntas; favor de seleccionar cada respuesta de acuerdo a sus criterios. Todas las respuestas son correctas y confidenciales (trate de no omitir ninguna respuesta). Gracias por su cooperación.

[gris\\_0817@hotmail.com](mailto:gris_0817@hotmail.com) [Cambiar de cuenta](#)



\*Obligatorio

1. ¿Cuál de los siguientes tipos de capacitación ha llevado usted durante el último año?

	Por iniciativa de la Institución	Por iniciativa propia
Cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Talleres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Por que ha realizado usted algún tipo de curso, taller, diplomado o seminario de capacitación? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar): \*

- Para mejorar mi practica docente
- Para mejorar las estrategias didácticas
- Tener mayores recursos aplicables en el proceso de enseñanza.
- Otro: \_\_\_\_\_

3. ¿Ha realizado usted talleres, diplomados o seminarios de capacitación para su práctica docente y para la impartición de sus cursos a distancia?

	Para mejorar mi práctica docente.	Para mejorar las estrategias y cursos a distancia.	Para tener más recursos que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje.
Al inicio del semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante el semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Se ha capacitado en temas relacionados con la educación a distancia? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar). \*

- Manejo y uso de plataformas
- Ambientes de aprendizaje en línea
- Diseño y producción de materiales de estudio
- Metodologías de evaluación en línea
- Recursos en línea
- Otro: \_\_\_\_\_

5. ¿Para el trabajo docente a distancia se realiza planificación de actividades académico-administrativas? Puede seleccionar más de una opción.

	Colectivo	Por academias	Solo algunos docentes	Individual
Antes del semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante el semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al final del semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No se realizan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Durante el semestre, ¿Cuántas veces se reúnen los docentes para planificar las actividades o para tomar acuerdos en el programa en línea? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

7. ¿Para el trabajo docente a distancia se realiza planificación de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje? Puede seleccionar más de una opción.

	Colectivo por academias	Por academias	Sólo algunos docentes
Al inicio del semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante el semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Hace modificaciones en la programación de sus asignaturas? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar) \*

- Con base al material que considera importante
- Para incluir recursos innovadores
- Para mantener un nivel de integración del alumnado
- Otro: \_\_\_\_\_

9. Los contenidos de las asignaturas a distancia de la Licenciatura en Letras se construyen a partir de: \*

- Un modelo instruccional de cursos en línea
- Se realiza de manera tradicional como se hace en clases presenciales

10. ¿Dispone usted de equipo (computadora de escritorio, tableta, computadora portátil) adecuado para realizar sus clases a distancia? \*

En caso de que usted seleccione la opción "No", favor de especificar el porqué en la opción "otro".

- Sí
- No
- Otro: \_\_\_\_\_

---

11. El equipo del que dispone es (si selecciona la opción "otro" favor de especificar): \*

- Propio
- De la institución
- Otro: \_\_\_\_\_

---

12. ¿El equipo funciona adecuadamente? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar). \*

- Siempre
- Algunas veces
- Nunca
- Otro: \_\_\_\_\_



13. ¿Cuál de los siguientes materiales utiliza para la impartición de sus clases en línea? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar). \*

- Videos
- Tutoriales
- Podcast
- Material escrito (PDF, infografías, artículos académicos, Word, etc.)
- Presentaciones multimedia
- Animaciones y simulaciones interactivas
- Blogs
- Bibliotecas digitales
- Redes sociales
- Correo electrónico
- Videoconferencias
- Otro: \_\_\_\_\_

---

14. Aparte de Moodle, seleccione usted qué tipo de plataforma o recurso electrónico utiliza de manera adicional para sus clases a distancia y que le permita tener contacto y comunicación con sus alumnos (si selecciona la opción "otro" favor de especificar). \*

- Facebook
- Twitter
- WhatsApp
- Correo electrónico
- Únicamente Moodle
- Otro: \_\_\_\_\_

15. ¿La plataforma que emplea para sus cursos a distancia funciona adecuadamente en el proceso de enseñanza aprendizaje? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar). \*

Siempre

Algunas veces

Nunca

Otro: \_\_\_\_\_

16. Para la evaluación de sus clases a distancia utiliza (si selecciona la opción "otro" favor de especificar): \*

Examen escrito

Técnicas diferentes a un examen escrito

Usa herramientas y medios electrónicos

Otro: \_\_\_\_\_

17. Seleccione las herramientas o medio electrónicos que utiliza para la evaluación de sus clases a distancia \*

Rubricas

listas de cotejo

Portafolios

Mapas conceptuales

Google forms

Examen en línea

Trabajos finales

18. ¿Cuál de los siguientes modelos instruccionales para educación a distancia conoce? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar). \*

ADDIE

PRADDIE

DPIPE

ASSURE

Ninguno

Otro: \_\_\_\_\_

---

19. ¿Cuál de los siguientes modelos de diseño instruccional emplea en sus cursos? (si selecciona la opción "otro" favor de especificar). \*

ADDIE

PRADDIE

DPIPE

ASSURE

Ninguno

Otro: \_\_\_\_\_

---

20. Durante sus clases a distancia usted fomenta el aprendizaje: (Puede seleccionar varias opciones) \*

Basado en problemas

Basado en proyectos

En el pensamiento crítico

Basado en competencias

---

20. Durante sus clases a distancia usted fomenta el aprendizaje: (Puede seleccionar varias opciones) \*

- Basado en problemas
- Basado en proyectos
- En el pensamiento crítico
- Basado en competencias
- Significativo
- Colaborativo
- Cooperativo
- Constructivista

Envíame una copia de mis respuestas.

Enviar      Página 1 de 1      Borrar formulario

Fuente: Elaboración propia en *Google forms*.

## Anexo J. Permiso otorgado por la Licenciatura en Letras

### *Permiso para trabajo de campo*



**Dra. Norma Gutiérrez Hernández**

**Responsable del Programa de**

**Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente**

La que suscribe, Dra. Mónica Muñoz Muñoz, directora de la Unidad Académica de Letras, a través del presente hace de su conocimiento que de acuerdo a la solicitud presentada por Diana Grisela López López, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, la Licenciatura en Letras no tiene problema alguno en colaborar abiertamente con su investigación, por lo que desde esta Unidad Académica se ha facilitado y se seguirá colaborando para que López López haga el trabajo de campo de *La educación a distancia, una acción para la innovación educativa en la educación superior. Estudio de caso Licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2019-2021)*.

Quedo a su disposición para cualquier información adicional requerida.

Reciba un cordial saludo.

Atentamente:

Dra. Mónica Muñoz Muñoz

Directora de la Licenciatura en Letras



Zacatecas, Zac.

2 de septiembre de 2021