



**La formación continua en línea de profesores de educación básica.
Estudio de casos de dos instituciones formadoras**

TESIS

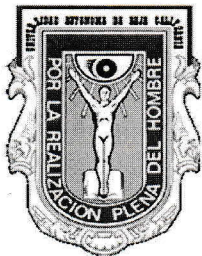
Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Mónica Itzel Gárate Carrillo

Ensenada, B. C., México, febrero de 2019



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



*“La formación continua en línea de profesores de educación
básica. Estudio de casos de dos instituciones formadoras”*

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Mónica Itzel Gárate Carrillo

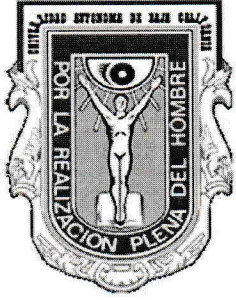
APROBADO POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora de tesis

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal

**Dra. María Soledad Ramírez
Montoya**
Sinodal





Ensenada, B.C. a 19 de diciembre de 2018

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

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

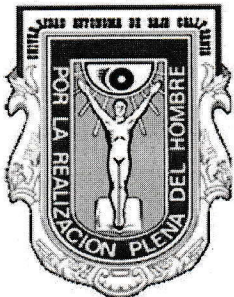
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Mónica Itzel Gárate Carrillo** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo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

“La formación continua en línea de profesores de educación básica. Estudio de casos de dos instituciones formadoras”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 19 de diciembre de 2018

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

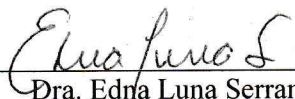
Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

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

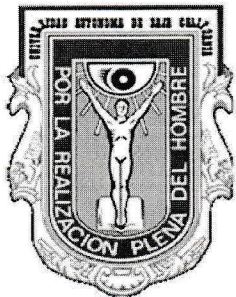
“La formación continua en línea de profesores de educación básica. Estudio de casos de dos instituciones formadoras”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C. a 19 de diciembre de 2018

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

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

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

“La formación continua en línea de profesores de educación básica. Estudio de casos de dos instituciones formadoras”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "M. Soledad R. Montoya".

Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Dedico las horas de trabajo y el resultado de ellas a mis padres.

Por ser siempre un apoyo y una inspiración para mí.

Por enseñarme a transitar en el camino de la educación.

Y por ser un ejemplo de constancia y profesionalismo. Cualidades que se repetían en mi

mente cuando los tiempos se complicaban

y la motivación empezaba a decaer.

Gracias por no dejarme dudar de mí ni un segundo.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo brindado durante mis estudios de maestría.

Al Instituto de Educación y Desarrollo Educativo (IIDE) y al personal administrativo, por propiciar las condiciones necesarias para hacer mi trayecto formativo más ameno.

A la Dra. Graciela Cordero, por las horas dedicadas a este trabajo. Por su compromiso como directora de tesis y por las enseñanzas de vida que me llevo de usted.

A las Dras. Edna Luna y Marisol Ramírez, gracias por aceptar ser parte de este trabajo y por aportar a él con sus pertinentes críticas y comentarios.

A las personas encargadas de mi estancia académica en el ITESM, así como a las autoridades correspondientes de la UPN, que me permitieron realizar el trabajo de campo en sus instalaciones.

A Ariana, mi compañera de tesis, mi colega, mi amiga. Gracias por tu apoyo, por siempre escuchar y confiar en mí. Gracias por ser incondicional. Fuiste mi gran aliada en este camino, quien me señaló los pasos por donde debía transitar.

A Jihan, que llegó tendiendo una mano, que siempre está dispuesta a hacernos el trayecto más sencillo. Gracias por abrirme las puertas de tu casa y con ello regalarme horas de tranquilidad junto a tu madre. Gracias por tu amistad.

A mis amigos Roxana y Ricardo, quienes a pesar de la distancia estuvieron atentos del proceso. Quienes continúan aquí a mi lado echando las raíces.

A mi papá, mi fortaleza. Quien con sus palabras orienta mi camino.

A mi mamá, la mujer más capaz que conozco. Por comprenderme y alentarme cuando era difícil seguir.

A mis hermanas, que con su ejemplo diario me retan a ser mejor.

A David, por escuchar atento. Por sus abrazos sinceros y por ser una inspiración más para seguir creciendo.

ÍNDICES

Índice de contenido

Capítulo I. Planteamiento del problema.....	2
1.1 Planteamiento del problema.....	2
1.2 Preguntas de investigación.....	8
1.3 Objetivos	8
1.4 Justificación	9
1.5 Revisión de antecedentes de investigación	11
1.5.1 Estudios empíricos sobre cursos en línea dirigidos a profesores de educación básica.....	11
1.5.2 Estudios sobre modalidades institucionales de educación superior en línea	14
Capítulo II. Marco teórico.....	22
Primera parte	22
2.1 Caracterización de la formación continua en línea	22
2.1.1 El Desarrollo Profesional Docente (DPD).....	22
2.1.2 La formación continua de profesores.....	30
2.1.3 La modalidad en línea en la formación de profesores	33
2.1.4 Consideraciones para la implementación de los programas de formación continua en línea de profesores.....	35
Segunda parte.....	38
2.2 Aprendizaje en línea	38
2.2.1 Distinción de aprendizaje en línea y e-learning.....	40
2.2.2 Características del aprendizaje en línea	43
2.2.3 El facilitador en el aprendizaje en línea	44
2.2.4 El estudiante en el aprendizaje en línea	45
2.2.5 El contenido en el aprendizaje en línea.....	47
2.2.6 Inconvenientes del aprendizaje en línea	49
2.2.7 Diseño formativo de un curso en línea	52
Capítulo III. Marco contextual.....	57
3.1 Antecedentes de la formación de profesores en servicio en México	57
3.1.1 Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).....	57

3.1.2 Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)	59
3.1.3 Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional	61
3.2 La formación de profesores en servicio en México en el marco de la Reforma Educativa de 2013	63
3.2.1 Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (ENFCAyDP)	65
Capítulo IV. Metodología	74
4.1 Enfoque metodológico	74
4.1.1 Estudio de casos	75
4.2 Participantes	78
4.3 Técnica e instrumento	80
4.4 Procedimiento de recolección de información	82
4.4.1 Fase 1. Adquisición de herramientas conceptuales y contextuales	83
4.4.2 Fase 2. Identificación del objeto de estudio	84
4.4.3 Fase 3. Realización del trabajo de campo	92
4.4.4 Fase 4. Proceso para la descripción de resultados	93
4.4.5 Fase 5. Validación descriptiva de resultados	93
4.5 Procedimiento de análisis	94
4.5.1 Análisis cualitativo de contenido documental	94
Capítulo V. Estudio de caso: ITESM	98
5.1 Contexto del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	98
5.1.1 Contexto institucional	98
5.1.2 Experiencia del ITESM en modalidad a distancia	100
5.1.3 Colaboración del ITESM en la formación continua de profesores de educación básica	104
5.2 Diseño de los cursos y diplomados de FELPEB en el ITESM	106
5.2.1 Oferta educativa de los programas de FELPEB del ITESM	106

5.2.2 Organización institucional para el diseño de los programas de FELPEB del ITESM	107
5.2.3 Estructura de los programas de FELPEB del ITESM	112
5.3 Operatividad de los cursos y diplomados de formación continua en línea para profesores de educación básica del ITESM	116
5.3.1 Proceso de atención a las necesidades formativas de los profesores de educación básica	116
5.3.2 El equipo operativo de los programas de FELPEB del ITESM	117
5.3.3 Atención a habilidades digitales de los usuarios del programa en línea	120
5.3.4 La comunicación dentro de los programas de FELPEB del ITESM	122
5.3.5 Dificultades en el proceso operativo de los programas de FELPEB	123
5.4 Valoración de los programas de FELPEB del ITESM por parte de los actores operativos	124
5.4.1 Las ventajas de la modalidad en línea para la formación continua de profesores de educación básica	125
5.4.2. Eficiencia terminal de los programas de FELPEB del ITESM	125
5.4.3 Evaluación de la calidad de los programas de FELPEB del ITESM	126
Capítulo VI. Estudio de casos: UPN	130
6.1 Contexto de la Universidad Pedagógica Nacional	130
6.1.1 Contexto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional	130
6.1.2 Experiencia en la modalidad a distancia de la UPN	134
6.1.3 Colaboración de la UPN en la formación continua de profesores de educación básica	135
6.2 Diseño de los programas de FELPEB de la UPN	140
6.2.1 Oferta educativa de los programas de FELPEB de la UPN	140
6.2.2 Organización institucional para el diseño de los programas FELPEB de la UPN	143
6.2.3 Estructura de los programas de FELPEB de UPN	145
6.3 Operatividad de los cursos y diplomados de formación continua en línea para profesores de educación básica de la UPN	151

6.3.1 Proceso de atención a las necesidades formativas de los profesores de educación básica.....	151
6.3.2 Equipo operativo de los programas de FELPEB de la UPN.....	156
6.3.3 Rol del facilitador en los programas de FELPEB de la UPN	160
6.3.4 Dificultades en el proceso operativo de los programas de FELPEB de la UPN... 163	
6.4 Valoración de los programas de FELPEB de la UPN, por parte de los actores operativos	164
6.4.1 El perfil de los profesores desde la perspectiva de los facilitadores.....	165
6.4.2 Las ventajas de la modalidad en línea para la formación continua de profesores de educación básica	167
6.4.3 Eficiencia terminal de los programas de FELPEB de la UPN.....	168
6.4.4 Adaptaciones en UPN debido a la implementación de los programas FELPEB..	169
Capítulo VII. Discusión	173
7.1 El contexto	175
7.1.1 Contexto institucional	175
7.1.2 Experiencia en educación a distancia	177
7.1.3 Colaboración de la Institución Formativa con Formación Continua	177
7.2 El diseño.....	178
7.2.1 Oferta educativa de los programas FELPEB.....	179
7.2.2 Organización institucional para el diseño de los programas de FELPEB	181
7.2.3 Estructura de los programas de FELPEB.....	185
7.3 La operatividad	189
7.3.1 Proceso de atención a las necesidades formativas	190
7.3.2 Equipo operativo de los programas FELPEB	191
7.3.3. Rol del facilitador de los programas de FELPEB	192
7.3.4 La comunicación en los programas de FELPEB	193
7.3.5 Dificultades en el proceso operativo de los programas FELPEB.....	194
7.3.6 La brecha digital, un reto para el desarrollo de los programas de FELPEB	196
7.4 La valoración	201

7.4.1 Ventajas de la modalidad en línea para la formación continua de docentes de educación básica.	202
7.4.2 Eficiencia terminal de los programas FELPEB	203
7.4.3 Evaluación de la calidad de los programas FELPEB.....	205
Capítulo VIII. Conclusiones y recomendaciones.....	207
8.1 Conclusiones	207
8.1.1 ¿Cómo es el contexto institucional del ITESM y de la UPN que favorece la oferta de programas de FELPEB?	209
8.1.2 ¿Cómo es el proceso de diseño de programas de FELPEB impartidos en el ITESM y la UPN?	210
8.1.3 ¿Cómo se lleva a cabo la operatividad de los programas de FELPEB en el ITESM y la UPN?	212
8.1.4 ¿Cuáles son las valoraciones emitidas por los responsables académicos, diseñadores instruccionales y facilitadores del ITESM y de la UPN, respecto a los programas de FELPEB?.....	214
8.2 Reflexiones finales sobre los programas de FELPEB	215
8.3 Recomendaciones	216
8.4 Comentario final	217
Referencias.....	220

Índice de tablas

Capítulo I

Tabla 1.1 Estudios de la revisión de antecedentes de investigación.....	20
--	----

Capítulo II

Tabla 2.1 Acciones formativas de DPD en TALIS 2010 y 2013.....	26
---	----

Tabla 2.2 Características del aprendizaje en línea	43
---	----

Tabla 2.3 El facilitador en el aprendizaje en línea	45
--	----

Tabla 2.4 El estudiante en el aprendizaje en línea	47
---	----

Tabla 2.5 El contenido en el aprendizaje en línea.....	48
---	----

Tabla 2.6 Inconvenientes de la formación en línea	49
--	----

Capítulo III

Tabla 3.1 Criterios para la selección de Instituciones Formadoras.....	67
---	----

Tabla 3.2 Criterios para el diseño y validación de la oferta académica de formación.....	69
---	----

Tabla 3.3 Componentes generales de los cursos y diplomados	71
---	----

Capítulo IV

Tabla 4.1 Sujetos entrevistados de ITESM y UPN.....	79
--	----

Tabla 4.2 Tabla de congruencia de planteamientos teóricos	86
--	----

Tabla 4.3 Definición de dimensiones.....	87
---	----

Tabla 4.4 Descripción del modelo para el análisis de programas de FELPEB.....	90
--	----

Tabla 4.5 Datos obtenidos.....	96
---------------------------------------	----

Capítulo V

Tabla 5.1 Cursos y diplomados ITESM en el Padrón de Instituciones Formadoras	106
---	-----

Tabla 5.2 Atención a usuarios del curso en línea.....	120
--	-----

Capítulo VI

Tabla 6.1 Cursos UPN en el padrón de Instituciones Formadoras	141
--	-----

Tabla 6.2 Cursos de la plataforma UPN Virtual	142
--	-----

Tabla 6.3 Estructura de los programas de FELPEB.....	146
---	-----

Tabla 6.4 Perfil de profesores participantes de los cursos	165
---	-----

Capítulo VII

Tabla 7.1 Estructura de los programas de FELPEB ITESM y UPN.....	187
---	-----

Índice de figuras

Capítulo II

Figura 2.1 Componentes del DPD según Monarca y Manso (2015) 29

Figura 2.2 Cualidades de la práctica exitosa de cursos en línea 44

Figura 2.3 Planificación educativa en línea 54

Capítulo IV

Figura 4.1 Características del estudio de casos 76

Figura 4.2 Proceso de investigación 83

Figura 4.3 Modelo para el análisis de programas de FELPEB 89

Capítulo V

Figura 5.1 Educación a distancia en el ITESM 101

Figura 5.2 Proceso de diseño 112

Figura 5.3 Equipo operativo de los programas de formación continua ITESM 117

Figura 5.4 Estructura del equipo de los cursos y diplomados en línea 118

Figura 5.5 Herramientas de comunicación dentro de los programas en línea 122

Capítulo VII

Figura 7.1 Dimensiones y categorías 174

Capítulo VIII

Figura 8.1 Resultados ITESM 208

Figura 8.2 Resultados UPN 209

Capítulo I

Planteamiento del problema

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema

El uso y constante desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han propiciado avances notables en la sociedad, cultura y el comportamiento humano convencional. Conforme a lo planteado por García Aretio (2012, p. 9), las TIC han potenciado herramientas imprescindibles para la humanidad que impulsan el desarrollo de "la información, la comunicación, la educación y el conocimiento", entre otras actividades diarias.

En el ámbito educativo, las TIC pueden ser utilizadas para generar nuevas vías que permitan distribuir el conocimiento, mantener comunicación constante, así como crear ambientes y recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (García Aretio, 2014). En este contexto es factible que los creadores de contenido educativo exploren nuevas estrategias y medios de gestión del conocimiento que estimulen a los usuarios con experiencias de aprendizaje en entornos donde el tiempo y el espacio son definidos por los propios aprendices (García Aretio, 2014). Estas condiciones permiten a los llamados estudiantes de la Sociedad del Conocimiento que interactúen en sistemas formativos innovadores que los ayuden a entender y afrontar los constantes cambios de su contexto (Carvajal, 2015).

Para aprovechar las bondades que ofrecen las TIC en el desarrollo de prácticas educativas, es preciso considerar la integración de múltiples factores. Entre los más comunes se encuentran elementos de infraestructura tecnológica y de gestión académica, aunque para Belloch (2013), uno de los más importantes es el interés y la formación del profesorado, tanto en el uso y manejo de herramientas tecnológicas, como en el sentido pedagógico que orientan sus estrategias de enseñanza.

De acuerdo con Torrecilla, Olmos, Rodríguez y Martínez (2016) se requieren docentes preparados y actualizados ante las nuevas demandas para gestionar el conocimiento en el aula cotidiana, lo que propicia también, que se generen cambios en las maneras de formar al profesorado de todos los niveles académicos.

Es por ello, que las estrategias de formación continua del profesorado han evolucionado en función de los cambios tecnológicos recientes, específicamente en su modalidad de entrega. Actualmente no solo se ofrecen cursos, talleres y seminarios de manera presencial, sino que se imparten programas de formación continua para profesores totalmente en línea.

El auge de los cursos y diplomados en línea como parte de las estrategias de formación continua del profesorado se debe a las facilidades de uso y a la diversidad de herramientas digitales existentes para la adquisición y construcción del conocimiento que sobrepasan los límites de espacio y tiempo.

De acuerdo con Dede (2006), la modalidad en línea para la formación de profesores es una opción para atender la necesidad de adaptarse a sus agendas saturadas, de proporcionar recursos que en ocasiones no se tienen en la localidad y de proveer apoyo para el trabajo que se hace en las aulas. Además, se propicia una comunidad de aprendizaje de docentes que supera los límites geográficos, los docentes colaboran entre ellos para su mejora personal y profesional (Countryman y Dede, 2007).

Los programas impartidos en la modalidad en línea son diseñados con recursos tecnológicos de gestión de contenidos y están alojados en la web. Se caracterizan por brindar experiencias interactivas, ya que combinan texto, video y sonido. Facilitan la comunicación asincrónica, pues no requieren que los participantes se conecten al mismo tiempo (National Research Council, 2007).

Cabe mencionar que a pesar de las facilidades de uso que aporta un curso o diplomado en línea, no es exitoso por el solo hecho de estar soportado en una plataforma digital. Los programas en línea, como cualquier recurso pedagógico que involucre la tecnología, requieren alinear en su diseño elementos del contexto, caracterización de los participantes, duración, estrategias didácticas y evaluación (Fishman, 2016).

De acuerdo con la UNESCO (2016) las estrategias para oferta de formación continua de docentes de educación básica en América Latina se caracterizan por ser variadas en cuanto a la modalidad de entrega. En Argentina destaca la semi-presencial; en Brasil se cuenta con talleres, conferencias, seminarios y cursos cortos presenciales y a distancia; Costa Rica ofrece las modalidades presencial, virtual y semi-presencial, al igual que El Salvador, Nicaragua, República Dominicana, Venezuela y Honduras; en Colombia los cursos virtuales se presentan como modalidad complementaria, en algunos casos.

En México, los programas de formación continua en línea son considerados por la autoridad educativa federal como una ruta viable para propiciar la mejora constante de los profesores de educación básica, debido a la magnitud y diversidad del sistema. Se estima que en el año 2015 había aproximadamente 1, 201, 517 maestros de educación básica en el país (INEE, 2015).

Con el fin de instrumentar la política de formación de profesores de educación básica en servicio, la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) publicó la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional, Educación Básica 2017 (ENFCAyDEP). En ella se establece el

marco normativo que regula la formación y el desarrollo profesional del personal docente, técnico docente y con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica

pedagógica en los distintos niveles y modalidades educativas; las líneas de formación conforme a las prioridades educativas nacionales, temas de relevancia social, atención a las necesidades de formación que derivan del Servicio Profesional Docente, así como al Nuevo Modelo de Evaluación del Desempeño, con la finalidad de que el personal antes mencionado [docentes, directivos y supervisores educativos], adquiera y/o fortalezca los conocimientos, capacidades y aptitudes que requiere en el ejercicio de sus funciones para la mejora de sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017a, p.5).

En la ENFCAYDEP de Educación Básica 2017 se establece que la oferta de formación docente, con la intención de favorecer la diversidad de entrega, debe responder a las modalidades escolarizadas, virtuales y mixta (SEP, 2017a). Sin embargo, en la Convocatoria para Integrar el Padrón de Instituciones Formadoras (IF¹) con Oferta de Cursos y Diplomados para Personal Educativo de Educación Básica 2017, se menciona únicamente la modalidad en línea como opción de oferta de cursos y diplomados de formación continua.

De igual manera, en la ENFCAYDEP (SEP, 2017a) se estipula que las Instituciones Formadoras (IF) encargadas de impartir los programas académicos de formación continua y desarrollo profesional deben cumplir con las siguientes condiciones y requerimientos: 1) experiencia, 2) calidad, 3) capacidad académica, 4) infraestructura tecnológica, 5) capacidad de gestión y control escolar, 6) apoyo técnico al usuario.

Esta modalidad de entrega ha resultado ser una propuesta atractiva para una demanda masificada de formación de los maestros mexicanos. Como ejemplo del impacto que tiene actualmente a nivel nacional se presentan las siguientes cifras que corresponden a los cursos que promueve la Secretaría de Educación Pública (SEP):

¹ En la convocaria oficial para integrar el padrón se le conoce como Instancia Formadora, sin embargo para fines de este estudio se utiliza la palabra Institución.

El padrón de Instituciones Formadoras (IF) correspondiente al año 2017 de la SEP, cuenta con 120 cursos en línea de 40 horas y 46 diplomados que se imparten en esta misma modalidad (SEP, 2018). Por otro lado, se afirma que en la capacitación del Nuevo modelo educativo en mayo 2018, ya se contaba con 935, 189 maestros inscritos en el curso de aprendizajes claves (SEP, 2018)².

Este mismo padrón de IF se conformó por 26 de instituciones educativas públicas y privadas, de las cuales se eligieron dos para este estudio, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), instituciones con perfiles distintos que cuentan con las condiciones necesarias para atender a esta población en particular, especialmente por sus capacidades tecnológicas.

Tanto el ITESM como la UPN tienen una amplia trayectoria en la impartición de programas de formación continua para profesores de educación básica. Desde 2009, el ITESM y la UPN han colaborado con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) para el diseño de las propuestas académicas que conformaron los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, vigentes hasta 2012 (SEP, 2012).

En cuanto a la impartición de programas en línea, en 1985, el ITESM inició con la conexión digital entre alumnos, profesores y personal dentro del campus y, posteriormente, en 1988, el ITESM estableció la primera conexión a internet desde una institución de educación superior en México (ITESM, 2018). Por otro lado, la UPN inició con el diseño e

² Por citar otro caso, se puede mencionar el alcance de la Fundación SINADEP (2018), la cual sostiene que ha atendido a 700,000 maestros (2018).

impartición de programas virtuales en el año 1997, con la Licenciatura en Enseñanza de Francés (LEF).

Ambas instituciones gozan de reconocimiento por parte de los profesores debido a sus programas educativos y recursos tecnológicos. Esto se ve reflejado en la demanda que tuvieron en la convocatoria de formación continua 2017, donde el ITESM registró 35 cursos y diplomados, mientras que la UPN ofreció 63 a diferentes estados de México (SEP, 2018).

Si bien se reconoce la experiencia del ITESM y la UPN, así como sus capacidades tecnológicas para formar parte de las IF, aún se desconocen registros o experiencias documentadas acerca de la implementación y los resultados de los programas de formación continua en línea de profesores de educación.

La formación continua en línea de profesores de educación básica, es una modalidad emergente en el país. Es por ello, que esta línea de investigación ha sido poco explorada en México. Por lo tanto resulta complicado distinguir una primera aportación de los elementos que la caracterizan y especifican en relación con otros cursos formativos de maestros o bien, con cursos en línea de distinta índole.

Este trabajo de investigación aporta una visión institucional al campo de estudio de la formación continua de profesores de educación básica, cuya modalidad es en línea y cobra importancia debido a la masificación de programas de este tipo, a consecuencia de una política educativa específica del país.

En consideración con las nuevas prácticas de este tipo y el posible rumbo que seguirán en el futuro, es importante reconocer e ilustrar el trabajo que tanto el ITESM como la UPN han desarrollado como pioneras de programas de formación continua en línea de profesores de educación básica (FELPEB).

Es así que, en esta investigación se recaban elementos que distinguen su quehacer en este ámbito formativo. Se describe el proceso de implementación de los programas de FELPEB en ambas instituciones, así como las principales valoraciones emitidas por los actores más cercanos a su desarrollo: coordinadores académicos, diseñadores instruccionales y facilitadores.

Conforme a lo antes expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación.

1.2 Preguntas de investigación

Pregunta general:

¿Cómo es el proceso de implementación y valoración de los programas de FELPEB en el ITESM y en la UPN?

Preguntas específicas:

1. ¿Cómo es el contexto institucional del ITESM y de la UPN que favorece la oferta de programas de FELPEB?
2. ¿Cómo es el proceso de diseño de programas de FELPEB impartidos en el ITESM y la UPN?
3. ¿Cómo se lleva a cabo la operatividad de los programas de FELPEB en el ITESM y la UPN?
4. ¿De qué forma son valorados los programas de FELPEB por los responsables académicos, diseñadores instruccionales y facilitadores del ITESM y de la UPN?

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Elaborar un estudio colectivo de casos donde se describa el contexto institucional, el proceso de diseño, de operatividad y las valoraciones de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica impartidos en el ITESM y la UPN, para identificar los elementos que intervienen en la gestión de los mismos.

Objetivos específicos:

1. Describir el contexto institucional del ITESM y de la UPN que favorece la oferta de programas de FELPEB.
2. Detallar el proceso de diseño en cuanto al equipo de trabajo, así como a la estructura de los programas de FELPEB impartidos en el ITESM y la UPN.
3. Precisar el proceso operativo realizado por el ITESM y la UPN para el desarrollo de los programas de FELPEB
4. Especificar la forma en que los responsables académicos, diseñadores instruccionales y facilitadores del ITESM y la UPN valoran los programas de FELPEB.

1.4 Justificación

Las razones que justifican este estudio son 1) el aporte al campo de estudio de formación del profesorado a raíz de un fenómeno emergente, 2) la relevancia de contar con investigación que documente el proceso operativo de los programas de FELPEB en dos instituciones de educación superior mexicanas, 3) la construcción metodológica de un modelo de análisis de los programas de FELPEB.

1) Se busca aportar a la FELPEB como campo de estudio en el país. Se presentan elementos del diseño de los cursos y diplomados que están específicamente dirigidos a la formación de los maestros de educación básica en servicio.

Es importante considerar este factor, ya que hay poca información referente al diseño y contenido de los cursos en línea para la formación continua para docentes de educación básica. Además, es interesante analizar el proceso de diseño de programas de FELPEB que siguen instituciones de educación superior como el ITESM y la UPN, pues la mayoría de sus cursos en línea van dirigidos a estudiantes o profesores universitarios.

En cuanto a las aportaciones del estudio, en el ámbito social se presenta una visión general del proceso que siguen dos IF reconocidas como son el ITESM y la UPN, para la creación, oferta y desarrollo de los programas de FELPEB. Se expone una descripción de los aspectos que distinguen a estas dos instituciones en la implementación de la política educativa en cuestión.

2) Se busca evidenciar el rumbo operativo de los programas. Es decir, al tratarse de la implementación de una política pública, la traducción de los lineamientos de la ENFCAYDEP puede ser distinta para el ITESM o la UPN, lo que conlleva a diferentes rutas de acción. Por otro lado, la relación que estas IF tienen con instancias estatales o federales del gobierno, también influye en la puesta en práctica y seguimiento de los programas de FELPEB.

3) La aportación metodológica consiste en la acotación de temáticas para observar y describir los procesos del ITESM y de la UPN, en cuanto al desarrollo de los programas de FELPEB. El estudio se realiza conforme a la estructura de cuatro dimensiones: contexto, diseño, operatividad y valoración. Estos referentes permiten observar tanto al ITESM como a la UPN desde una perspectiva similar, con una mirada delimitada del proceso que siguen para la implementación de los programas en cuestión.

1.5 Revisión de antecedentes de investigación

La revisión de antecedentes se compone por dos tipos de estudios: los primeros son referentes a la impartición de cursos en línea dirigidos a la formación de profesores de educación básica. Mientras que los segundos, son experiencias educativas de instituciones de nivel superior en México, dirigidos a la modalidad a distancia que operan.

1.5.1 Estudios empíricos sobre cursos en línea dirigidos a profesores de educación básica

En cuanto a los estudios empíricos de antecedentes se encontraron pocos artículos que refieren a la temática de formación continua en línea de docentes de educación básica. Los estudios mencionados a continuación fueron seleccionados debido a que los participantes de los cursos en línea son docentes de educación básica: dos estudios elaborados por Holmes (2013) y Acar y Yildiz (2016) comparten la característica de la formación de docentes a través de la colaboración de pares. Posteriormente, se presentan los artículos de Collins y Xin Liang (2013) y Reeves y Pedulla (2011). La primera fundamenta su estudio en el contenido de cursos en línea para docentes, y el resto mencionan los factores implicados en la satisfacción final del participante de cursos en línea.

Brian Holmes (2013) elaboró el estudio titulado "Desarrollo profesional continuo de los maestros en una comunidad de aprendizaje en línea: lecciones de un estudio de caso de una actividad de aprendizaje *eTwinning*". La investigación fue puesta en marcha por iniciativa de la Comisión Europea de la plataforma educativa que lleva el mismo nombre. Esta plataforma ofrece cursos a comunidades educativas de profesores, directores y bibliotecarios. *eTwinning* inició actividades en el año 2004 con la finalidad de alentar a profesores europeos de educación básica a trabajar juntos en proyectos pedagógicos utilizando el internet como medio de comunicación.

Las preguntas de la investigación correspondientes al estudio son las siguientes: ¿cómo influye la comunidad de aprendizaje en línea en el desarrollo cognitivo y práctico del docente? Y ¿cómo es la interacción entre la presencia docente y la presencia social en la colaboración, la presencia cognitiva y el desarrollo de la comunidad? (Holmes, 2013).

Para responder a las interrogantes Holmes (2013) realizó el estudio en dos etapas. En la primera se aplicó un cuestionario al finalizar el curso, con preguntas abiertas y cerradas donde se mencionaron aspectos como los beneficios de la colaboración y la naturaleza del contacto social. Los resultados indicaron que los participantes incrementaron la creencia respecto al potencial que ofrecen las herramientas de colaboración Web 2.0. Además tuvieron una cierta exposición inicial a los problemas de la dinámica de grupos en línea, la reciprocidad y el papel de los moderadores. En la segunda etapa participó un nuevo grupo de maestros. La información fue recolectada una vez más vía cuestionario. Los participantes mencionaron que aquellos maestros que aplicaron lo aprendido, obtuvieron mayores beneficios con la experiencia de aprendizaje.

En Turquía, Acar y Yildiz (2016) elaboraron el estudio titulado "El desarrollo profesional de maestros de educación primaria a través de la colaboración con pares en línea". Los autores realizaron un estudio de caso con la finalidad de explorar la influencia que ejerce la colaboración en línea como parte del desarrollo profesional de los maestros de educación primaria. Para propósitos de su trabajo, la colaboración de pares en línea es definida como un apoyo brindado entre un grupo de docentes a través de una plataforma. En este caso la plataforma es llamada: *learner- teachers* (aprendiz-maestro).

Acar y Yildiz (2016) elaboraron un estudio de corte cualitativo. La obtención de información fue resultado de entrevistas semi-estructuradas. Se partió de esta pregunta de

investigación: ¿cómo impacta la colaboración de pares en línea en el desarrollo profesional de docentes de educación primaria?

Los resultados se dividen en cuatro áreas. La primera es la satisfacción con colaboración de pares. Se reveló que los docentes manifiestan satisfacción con el proceso de colaboración, ya que encuentran enriquecedor el proceso de intercambio. La segunda corresponde a la utilidad de la colaboración entre pares en línea. Se demostró que las herramientas sociales del programa catalizaron la colaboración. La tercera es el mejoramiento de las técnicas y métodos aplicados en clase. A este respecto se encontró que todos los profesores participantes del estudio de caso mejoraron paulatinamente en el uso técnicas y métodos, debido a la variedad de proyectos en los que participaron. La cuarta y última es el mejoramiento de habilidades de manejo de grupo. Se reconoció la presencia de inferencias positivas en cuanto a las habilidades de dominio de grupo.

Collins y Liang (2013) realizaron un estudio en la Universidad Midwestern llamado "Tarea pertinente en el diseño del desarrollo profesional en línea para profesores de ELLs: Metodología Q". El propósito del estudio fue identificar las tareas que son más relevantes para las clases de maestros de inglés en servicio que trabajan con *English-language learners* (ELLs por sus siglas en inglés).

El estudio se desarrolló bajo la metodología Q. Esta metodología es utilizada para estudiar la subjetividades de los participantes de acuerdo a la clasificación de sus opiniones. La metodología Q pide a los participantes hagan explícitas sus elecciones mientras integran o discriminan cada elemento para su clasificación (Collins y Liang, 2013). El estudio consistió en solicitar a los participantes clasificar de menor a mayor la relevancia de 36 tareas correspondientes a un módulo de desarrollo profesional docente en línea. Los resultados arrojaron que las tareas más relevantes para los docentes de inglés en servicio son aquellas

que presentan información sobre las características específicas del aula, así como también aquellas que muestran cómo hacer modificaciones a la planeación en función de ellas.

Reeves y Pedulla (2011) desarrollaron un estudio llamado "Indicadores de la satisfacción del desarrollo profesional docente en línea: evidencia de la iniciativa *USA's e-Learning for Educators*". El *eLearning for Educators* (EfE por sus siglas en inglés) es una iniciativa del Departamento de Educación de Estados Unidos que tiene como objetivo principal eliminar las barreras geográficas que impiden desarrollar una docencia de alta calidad.

De acuerdo con Reeves y Pedulla (2011) el estudio fue elaborado con la intención de identificar las variables que se relacionan con la satisfacción de los participantes que atendieron a esta modalidad de desarrollo profesional. La muestra del estudio estuvo conformada por maestros de primaria y secundaria. Específicamente aquellos maestros que realizaron la evaluación previa y posterior del curso en el que participaron.

Los resultados muestran que haber participado en otros cursos, ser mujer y el fácil acceso a la tecnología fueron variables significativas en el incremento de la satisfacción. Del mismo modo, la organización del curso, la retroalimentación del facilitador, contar con interfaces amigables y la participación constante dentro del curso aumentaron la satisfacción. Por otro lado, las horas dedicadas al curso y la disponibilidad de asistencia técnica disminuyeron la satisfacción (Reeves y Pedulla, 2011).

1.5.2 Estudios sobre modalidades institucionales de educación superior en línea

En la búsqueda de estudios relacionados con modalidades institucionales de educación superior en línea, se encontró el libro *Modelos de educación superior a distancia en México*. El libro fue coordinado por Pérez y Moreno (2015). En él se incluyen ocho experiencias

educativas de la modalidad virtual correspondientes a siete universidades que a continuación se resumen.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla cuenta con una modalidad mixta, a la que se le reconoce dentro de la institución como semiescolarizada. Se constituye como un híbrido entre la educación presencial y a distancia. El proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por el uso de las TIC combinada con asesorías impartidas de manera presencial (Fueyo, 2015).

También cuentan con la modalidad a distancia. Esta modalidad es el resultado del esfuerzo de la BUAP por ofrecer una alternativa flexible en cuanto al tiempo y lugar de estudio. La modalidad a distancia en línea sigue los principios educativos de la BUAP. Está centrado en el estudiante, con un enfoque socioconstructivista que propicia el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la formación integral de los estudiantes (Fueyo, 2015).

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

La Universidad Autónoma Metropolitana empezó como una universidad propiamente presencial y poco a poco ha incorporado la tecnología a la educación. En el año 2002, la Coordinación de Educación Continua se transformó en la Coordinación de Educación Continua y a Distancia, como apoyo al modelo presencial de cada unidad (García et al., 2015).

De acuerdo con García et al. (2015) las experiencias de las unidades de la UAM (Xochimilco, Azcapotzalco, Iztapalapa, Cuajimalpa y Lerma) son las siguientes:

En la Unidad Xochimilco inició, en el año 2011, la implementación de la educación virtual y a distancia por medio de las TIC. El objetivo del proyecto fue "establecer, instrumentar y diseñar oferta académica en apoyo a la modalidad presencial y a distancia a través de las TIC, con el propósito de elevar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (García et al., 2015, p.58).

El modelo de educación virtual en la UAM-Azcapotzalco comenzó en 2006. Inicia con la creación de la Oficina de Educación Virtual. El modelo de educación virtual adoptado fue el que combina lo presencial y lo virtual, es decir, el *b-learning*. El alumno recibe docencia presencial y virtualmente, corresponde al docente definir el grado de combinación, así como los instrumentos del entorno virtual a utilizar.

El modelo de educación virtual y a distancia de la UAM-Iztapalapa cuenta con un equipo de profesionales que se desempeñan en cinco áreas principales: sistemas aplicados a la educación, diseño instruccional, producción multimedia y audiovisual, comunicación educativa y gestión y operación de proyectos. Además existen tres tipos de proyectos en la coordinación: proyectos de formación docente, proyectos de formación profesional y proyectos de educación continua.

El modelo de educación virtual en la UAM-Cuajimalpa inició en 2005 con la ayuda de la unidad Xochimilco, la cual compartió su plataforma ENVIA. Sin embargo, las necesidades estudiantiles de la unidad Cuajimalpa obligaron a una migración total hacia la plataforma Moodle. El uso de ambas plataformas educativas proporcionaron elementos para que la unidad definiera las características de una nueva plataforma educativa, que se alineara al modelo educativo y a los objetivos planteados en el Plan de Desarrollo Institucional.

El modelo de educación virtual en la UAM-Lerma comenzó sus actividades en 2011. Actualmente han iniciado una redefinición del campus virtual a fin de apoyar la impartición

de cursos presenciales y en línea, en alguna de las siguientes actividades: presentar y compartir contenido informativo usando multimedia, ordenar y clasificar distintos tipos de información, conversar y debatir mediante herramientas tecnológicas, evaluar a alumnos y al curso, monitorear el curso completo.

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

La Universidad Autónoma de Nuevo León considera la modalidad a distancia como una opción para la diversidad de necesidades presentadas por los estudiantes. La UANL cuenta con dos opciones metodológicas para la implementación del uso de la plataforma educativa. En la modalidad en línea se imparten cursos completamente a distancia mediante el uso de la plataforma educativa institucional y tecnologías de internet. Mientras que la modalidad mixta combina 60% de aprendizaje a distancia y 40% restante de manera presencial.

Los principios pedagógicos que sustentan la propuesta metodológica son: visualizar la modalidad educativa como un proceso sinérgico, cooperativo e interactivo. Incita el trabajo independiente, pero también fomenta la interacción con estudiantes y facilitadores. El estudiante avanza a su propio ritmo y es constructor de su conocimiento y aprendizaje. Por su parte, el profesor es el facilitador que guía los procesos de construcción del conocimiento (Cavazos et al., 2015).

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

La Universidad Autónoma de Tamaulipas inició sus primeros acercamientos a la educación a distancia en 1998. Actualmente cuentan con un modelo *b-learning* o semipresencial que funciona en algunos programas de posgrado, se apoya de la videoconferencia para transmitir cátedras de enseñanza (Amaya y Navarro, 2015).

De acuerdo con Amaya y Navarro (2015) la UAT también cuenta con un modelo *e-learning*, es decir, el aprendizaje es a través de un medio tecnológico digital. La plataforma tecnológica para la educación a distancia de la UAT se conoce como "campus en línea", está soportada por los sistemas de *Blackboard Collaborate* y *Blackboard Móvil*.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco implementa, en el año 2001, el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEaD). El objetivo del SEaD es brindar una oportunidad viable a aquellos estudiantes de licenciatura que por diversas razones no puedan asistir a clases presenciales, pero que tienen el deseo de poseer un grado universitario (Ruiz y Tosca, 2015).

El modelo educativo de la UJAT es flexible, centrado en el estudiante, diversifica las experiencias de aprendizaje y del mismo modo las estrategias de evaluación, además incita a la internacionalización y movilidad (Ruiz y Tosca, 2015).

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). Tiene la finalidad de extender el servicio de educación media superior y superior hacia grandes sectores poblacionales. El SUAYED opera las modalidades de universidad abierta y de educación a distancia. En la universidad abierta se proporcionan materiales didácticos que propician el aprendizaje autogestivo. Por otro lado, la educación a distancia brinda acompañamiento al alumno mediante una plataforma informática que promueve la comunicación entre alumnos y con sus profesores, además de acceso a materiales didácticos y actividades de aprendizaje y evaluación (Barrón, Freixas y Zubieta, 2015).

Universidad Veracruzana (UV)

La Universidad Veracruzana cuenta con un modelo educativo caracterizado como integral y flexible. Pretende promover situaciones de aprendizaje que favorezcan la construcción de conocimientos, la resolución de problemas específicos, así como interactuar con participantes de diferentes perfiles para enriquecer la experiencia de aprendizaje (Sampieri y Moreno, 2015).

Las experiencias educativas pueden ser cursadas de manera presencial, semipresencial y no presencial. La modalidad virtual opera desde el año 2006. Los programas de estudio de las experiencias educativas son los mismos que abordan en la modalidad presencial y semipresencial (Sampieri y Moreno, 2015).

Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara crea el Sistema Universidad Virtual (SUV) en diciembre de 2004. El SUV es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara, su objetivo es ofrecer estudios de bachillerato, licenciatura y posgrados en las modalidades abierta y a distancia. En el modelo educativo del SUV, el aprendizaje se caracteriza por ser significativo, creativo, participativo, autogestivo y anticipatorio (Pérez, Moreno, Flores y Ortiz, 2015)

Según Chan (como se citó en Pérez et al., 2015) el modelo curricular se caracteriza por la flexibilidad, movilidad, equidad, diversidad y gestión curricular. Se basa en un modelo discente, es decir, el énfasis está en el estudiante y por lo tanto, la docencia se entiende como una ayuda profesional hacia el logro de los aprendizajes. Por último, para el SUV las TIC deben utilizarse para propiciar la construcción de redes de aprendizaje y conocimiento.

En la tabla 1.1 se agrupan los estudios e instituciones que conforman la revisión de antecedentes de investigación

Tabla 1.1

Estudios de la revisión de antecedentes de investigación

Estudios de formación continua para docentes de educación básica	
<i>Estudio</i>	<i>Autor</i>
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo profesional continuo de los maestros en una comunidad de aprendizaje en línea: lecciones de un estudio de caso de una actividad de aprendizaje eTwinning. 	Holmes (2013)
<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo profesional de maestros de educación primaria a través de la colaboración con pares en línea. 	Acar y Yildiz (2016)
<ul style="list-style-type: none"> Tarea pertinente en el diseño del desarrollo profesional en línea para profesores de ELLs: metodología Q 	Collins y Xin Liang (2013)
<ul style="list-style-type: none"> Indicadores de la satisfacción del desarrollo profesional docente en línea: evidencia de la iniciativa <i>USA's e-Learning for educators</i> 	Reeves y Pedulla (2011)
Experiencias de la modalidad virtual en Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas	
<i>Institución</i>	<i>Autor</i>
<ul style="list-style-type: none"> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 	Fueyo (2015)
<ul style="list-style-type: none"> Universidad Autónoma Metropolitana 	García et al. (2015)
<ul style="list-style-type: none"> Universidad Autónoma de Nuevo León 	Cavazos et al. (2015)
<ul style="list-style-type: none"> Universidad Autónoma de Tamaulipas 	Amaya y Navarro (2015)
<ul style="list-style-type: none"> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 	Ruiz y Tosca (2015)
<ul style="list-style-type: none"> Universidad Nacional Autónoma de México 	Barrón et al. (2015)
<ul style="list-style-type: none"> Universidad Veracruzana 	Sampieri y Moreno (2015)
<ul style="list-style-type: none"> Universidad de Guadalajara 	Pérez et al. (2015)

Nota: Elaboración propia a partir de la revisión de antecedentes

Este estudio de investigación es relevante para la conformación de evidencia que describa el proceso de gestión de dos instituciones de educación superior, desde la perspectiva de estas, referente a la oferta de programas de formación continua en línea dirigidos a los profesores de educación básica.

Capítulo II

Marco teórico

Capítulo II. Marco teórico

El capítulo de Marco teórico está dividido en dos temáticas. En la primera de ellas se describen los elementos que componen el proceso de formación continua en línea de profesores, así como su distinción conceptual con el Desarrollo Profesional Docente (DPD). En la segunda se presenta el aprendizaje en línea y sus características generales. También se mencionan sus principales ventajas e inconvenientes, así como los elementos comprendidos en el diseño de un curso en línea.

Primera parte

2.1 Caracterización de la formación continua en línea

Como se mencionó en el capítulo de planteamiento del problema, los cambios educativos propiciados por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han dado pauta, entre otras cuestiones, al desarrollo de programas de formación continua en línea de profesores de educación básica. El auge tras su surgimiento es cada vez mayor, por ello resulta pertinente profundizar en las características que componen este tipo de formación y modalidad educativa.

El término formación continua en línea aún no cuenta con una definición única y consensuada, en ocasiones, se le utiliza indistintamente con el concepto: Desarrollo Profesional Docente en línea. Cuando se indaga en el tipo de actividades que corresponden a cada una de estas prácticas, se puede apreciar su diferencia. Esta sección pretende abonar a su precisión conceptual, aporte necesario para su delimitación como objeto de estudio.

2.1.1 El Desarrollo Profesional Docente (DPD)

Los conceptos de Desarrollo Profesional Docente (DPD) y de formación continua del profesorado, suelen usarse como sinónimos. Sin embargo, no lo son. Es preciso definir estos

conceptos ya que cada uno de ellos tiene características propias que orientan prácticas o programas específicos.

En el campo de la formación docente existe un amplio número de autores que definen el DPD. A continuación se revisan algunos de ellos. Para Marcelo (1995, p. 315) el concepto de DPD "tiene una connotación de evolución y continuidad que [...] supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores" (p. 315). Asimismo, el término DPD tiene un "carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, y ofrece un marco de implicación y resolución de problemas académicos desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado" (Marcelo, 1995, p.315). Por su parte, Day (2005, p. 17) expone que:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [. . .] en cada fase de su vida docente.

La definición que aporta Day (2005) comprende elementos importantes a destacar. Involucra las experiencias de aprendizaje surgidas en un ambiente natural, es decir en la propia aula y escuela, así como también aquellas que son planificadas por instituciones o por los propios profesores y que se presentan a los maestros como programas de estudio de duración variable. Ambos tipos de experiencias están orientadas a la mejora del propio

docente, así como del contexto en el que ejerce. Esto es posible debido a que, al ser consciente de su práctica educativa y adquirir críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional necesarios para su desarrollo, el maestro refuerza su compromiso como agente de cambio social.

Una definición más a tomar en consideración por tratarse de un referente internacional es la planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el estudio *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, por sus siglas en inglés) en sus ediciones de 2010 y 2013. El objetivo de este estudio internacional es

Proporcionar información válida, oportuna y comparable para ayudar a los tomadores de decisiones de cada uno de los países participantes a revisar y definir políticas que coadyuven al desarrollo de una profesión de enseñanza de alta calidad. Para los docentes y directores participantes en la encuesta, representa una oportunidad para aportar sus puntos de vista e incidir en el análisis de las políticas educativas y el mejoramiento de áreas importantes de su quehacer profesional (Backhoff y Pérez, 2015, p. 10).

En virtud de que el objetivo de TALIS es conocer las condiciones de trabajo de los docentes de educación básica, una de las dimensiones del instrumento fue, precisamente, explorar la opinión de los maestros sobre su DPD. Con tal fin, este concepto se definió en las dos ediciones del estudio que se han aplicado a la fecha.

De acuerdo a la OCDE (2009, como se citó en Backhoff et al, 2010)

el desarrollo profesional se entiende de manera muy amplia y hace referencia a una gran gama de actividades que ayudan a que los profesores adquieran y/o fortalezcan

sus conocimientos, habilidades y destrezas, así como otras características deseables de su actividad educativa [...] (p.61).

El DPD se considera efectivo si incluye entrenamiento, práctica y retroalimentación, además de apoyos adecuados de tiempo y seguimiento. Las acciones para propiciar un desarrollo profesional exitoso demandan a los docentes realizar prácticas de enseñanza pertinentes con los estudiantes dentro de grupo, además de incentivar la conformación de comunidades de aprendizaje (OCDE, 2009, como se citó en Backhoff et al, 2010)

En una versión posterior de este estudio se propuso una definición más precisa. En TALIS 2013 se planteó que "el desarrollo profesional es un proceso continuo que ayuda a complementar la formación inicial de los docentes, permite atender sus necesidades, desarrollar innovaciones y aplicar programas o reformas educativas" (Backhoff y Pérez, 2015, p.74). Las actividades de DPD cobran relevancia, ya que pueden impactar directamente en distintos ámbitos de la práctica pedagógica, pues tienen como objetivo principal mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Según el estudio TALIS 2013 el desarrollo profesional se considera efectivo cuando logra transformar las disposiciones de los docentes al mismo tiempo que fortalece sus competencias y conocimientos, de igual forma les permite construir estrategias de enseñanza encaminadas a elevar el aprovechamiento escolar de los alumnos y, en general, contribuye a su desarrollo integral (Backhoff y Pérez, 2015).

Las acciones formativas que TALIS 2010 y 2013 consideraron como parte del DPD se presentan en la tabla 2.1:

Tabla 2.1

Acciones formativas de DPD en TALIS 2010 y 2013

TALIS 2010 y 2013	Solo en TALIS 2010	Solo en TALIS 2013
1. Cursos y talleres.	8. Diálogos informales de enseñanza.	10. Programa de estudios que otorgue un reconocimiento o diploma en educación.
2. Investigación individual o en colaboración.	9. Lectura de literatura profesional.	11. Visitas de observación a establecimientos de negocios, organizaciones públicas o no gubernamentales
3. Participación en red de profesores.		
4. Conferencias y seminarios.		
5. Tutoría u observación de colegas.		
6. Visitas de observación a otras escuelas.		
7. Cursos de capacitación en servicio dentro de establecimientos de negocios, en organismos públicos y organizaciones no gubernamentales.		

Nota: Adaptado de TALIS 2010 y 2013

Con base en la información presentada respecto a TALIS 2010 y 2013, se puede observar que la visión de DPD que describen está relacionada con aquellas actividades que propician el desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para la mejora de la práctica docente. Las 2, 3, 4, 5, y 8 de la lista están relacionadas con el trabajo de los maestros con sus pares, las 1, 4, 7 y 10 con su participación en dispositivos que suelen tener un carácter transmisivo tales como cursos, talleres, conferencias y seminarios. También pueden observarse acciones como la número 9, que corresponde a la lectura de literatura profesional, lo cual fomenta el autoaprendizaje. Es interesante observar que se incluyen

visitas de observación en instituciones que no son necesariamente educativas pero que pueden enriquecer la perspectiva del maestro en diferentes campos, como es el caso de la número 11.

Monarca y Manso (2015) amplían la gama de elementos que componen el DPD. Estos autores hacen una serie de consideraciones que otorgan al docente un rol activo como profesional de la educación. Atribuyen al proceso de DPD ocho componentes fundamentales:

1. Enfoque sistémico del trabajo docente. Contempla seis aspectos: a) historia y el contexto de la profesión, b) condiciones de trabajo, c) formación inicial, d) inserción a la docencia, e) formación continua y f) evaluación de centros y docentes como dispositivo de empoderamiento profesional.

2. Docente como sujeto activo de los cambios. Supone considerar sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de cambios. Supone ubicar al docente en un lugar de experto o, cuando menos evitar la oposición expertos-docentes.

3. Docente como profesional. Esto requiere que el docente: a) sea poseedor de un conocimiento teórico-práctico específico, diferenciado al de otros campos de actuación, b) sea autónomo en la toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada-institucional, c) esté implicado activamente en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas: los planes, los programas y los proyectos educativos y, en sintonía con lo anterior d) sea poseedor de un saber específico.

4. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimiento. Esta relación se da cuando el profesor interactúa activamente con los ámbitos de producción de los conocimientos que precisa para su trabajo diario.

5. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo. Refiere al papel activo que el profesorado debería tener en un diseño, desarrollo y evaluación del propio currículo.

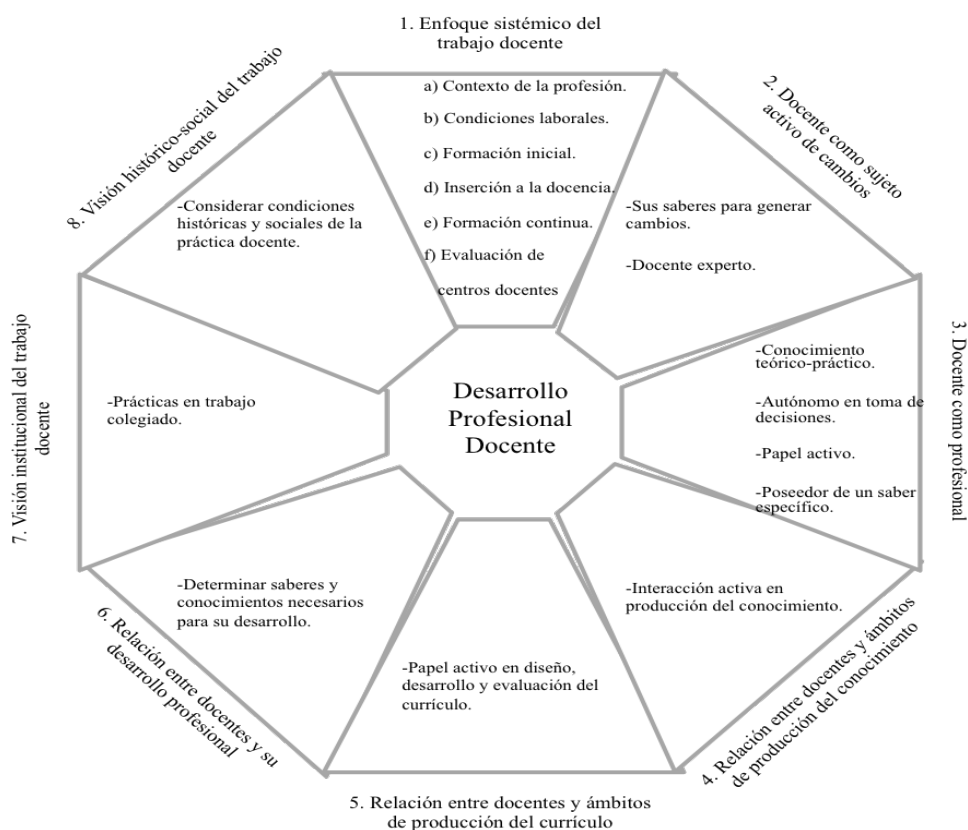
6. Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional. Subraya el lugar que deben tener los docentes en la definición de los saberes/conocimientos que son necesarios en su mismo desarrollo profesional.

7. Visión institucional del trabajo docente. Se refiere a la ubicación institucional del trabajo docente en su red de significados y prácticas, en un marco de trabajo colegiado.

8. Visión histórico-social del trabajo docente. Hace referencia al trabajo docente como un campo teórico-práctico que no puede interpretarse al margen de las condiciones históricas y sociales que han ido dando forma como práctica profesional.

En la figura 2.1 se esquematizan estos ocho componentes.

Figura 2.1 Componentes del DPD según Monarca y Manso (2015)



Nota: Elaboración propia a partir de Monarca y Manso (2015).

Monarca y Manso (2015) posicionan al docente como un profesional en desarrollo. Esta postura implica el crecimiento personal, intelectual y de su práctica docente, mientras que se fortalece el trabajo en grupo del profesorado.

Desde un planteamiento más contextualizado de las condiciones de la carrera docente, Ferreres e Imbernón (1999) señalan que en el DPD se conjugan diversas acciones y situaciones que serán determinadas de manera distinta de acuerdo a los actores involucrados en el proceso y que tienen que ver propiamente con las características de la carrera docente, la cual varía en función de: a) salario, b) situación laboral, c) contexto de trabajo, d) situación del clima laboral, e) sistema de formación que permite el desarrollo humano y profesional.

El DPD es un concepto amplio que considera tanto las distintas fases de la formación del profesorado como otras actividades formativas relacionadas con la posibilidad de que aprenda a partir de las oportunidades que da la vida colegiada en un contexto estimulante y que pueden potenciarse a partir de las características de la carrera docente. Tanto desde el punto de vista anglosajón, como es el caso de Day (2005), TALIS (Backhoff et al, 2010; Backhoff y Pérez, 2015), así como en el ámbito español (Marcelo, 1995; Ferreres e Imbernón, 1999; Monarca y Manso, 2015), se puede identificar una coincidencia importante: la formación es "parte del desarrollo profesional docente, pero no todo desarrollo profesional docente es parte de la formación" (Ferreres e Imbernón, 1999, p. 26).

El DPD implica ir más allá de la formación, es reconocer el carácter profesional del profesorado y las condiciones históricas de la carrera docente, así como el contexto en el que se desempeña. La importancia de reconocer a los docentes como profesionales radica en identificarlos como verdaderos agentes educativos, planificadores y gestores de la enseñanza y el aprendizaje, generadores de conocimiento y diseñadores de estrategias didácticas (Marcelo, 2015; Day, 2005; Backhoff et al, 2010; Monarca y Manso, 2015).

2.1.2 La formación continua de profesores

Una vez mencionado que el DPD y la formación de profesores no son sinónimos, esta sección tiene el objetivo de responder a la pregunta ¿qué es la formación continua de docentes?

En la trayectoria de la formación del profesorado, la formación continua, también denominada permanente o en servicio se ofrece durante toda la vida laboral del docente prácticamente hasta su jubilación, es decir, es la etapa de la formación más extensa en el tiempo, porque abarca unos 30 años de servicio docente aproximadamente.

De acuerdo con Imbernón (2001) la formación continua de profesores es un proceso de constante reflexión por parte del profesor acerca de su propia práctica educativa con el objetivo de generar un conocimiento superior que le ayude a mejorar e innovar en su actividad diaria. Este proceso se lleva a cabo durante toda la carrera profesional y puede tener fines específicos, como la actualización disciplinar o la capacitación en estrategias didácticas.

La oferta de formación continua de docentes cuenta con un abanico extenso de estrategias y recursos de aplicación. La intención de esta diversidad es brindar opciones para seleccionar el recurso más adecuado según el área de conocimiento, habilidad o actitud que se pretenda reforzar. Entre los dispositivos reconocidos por Davini (2015) se encuentran:

1. Cursos de capacitación. Sus contenidos se organizan a partir de temas y problemas relativos a avances del conocimiento, de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, y desde las prioridades para el desarrollo de las escuelas.

2. Cursos de entrenamiento técnico o tecnológico. Sus contenidos se organizan a partir del conocimiento y manejo de tecnologías, procesos y procedimientos, o para la formación de nuevos roles profesionales requeridos por las escuelas. Se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al entrenamiento práctico.

Además de estos dispositivos ampliamente conocidos, Ávalos (2007) menciona los siguientes:

1. Cursos o talleres en los que el conductor opta por una actitud que permita discutir ideas y soluciones a los problemas docentes que pueden ser aportados por los participantes.

2. Conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles como estrategias formativas útiles cuando se dispone de un tiempo breve para la formación docente. Su carácter dialógico

permite el vínculo de la teoría y la práctica profesional a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre el conferencista y los participantes.

3. Seminarios cortos que permiten abordar un tema único y pueden tener continuidad.

Si bien existe una diversidad de dispositivos de formación, esta etapa se ha identificado comúnmente con la formación vía cursos y talleres que se imparten a lo largo de la vida laboral del profesorado que tienen diversos propósitos, ya sea de actualización de conocimientos o de capacitación en procedimientos específicos, acciones o eventos cortos.

En las últimas dos décadas, los métodos tradicionales de formación continua de profesores han sido muy cuestionados. Se dice, por ejemplo, que en los programas tradicionales de formación continua, es común ver a un facilitador o a un conferencista que monopolice la sesión y limite las oportunidades de participación. Esto resulta en poca interacción y exposición de experiencias entre docentes. En consecuencia, una crítica de los programas tradicionales es que no ayudan a los participantes a crear un conocimiento significativo (Looi et al., 2008).

Por otro lado, se sostiene que el desarrollo de actividades de este tipo de modalidad, suele no corresponder a problemas que los docentes deben resolver en el aula, ya que se limitan a ser exposiciones de corte mayormente teórico. Estas estrategias han sido cuestionadas por estar aisladas de las prácticas educativas diarias y ser ineficaces en el fomento de cambios significativos en las prácticas docentes dentro del aula (Yang y Liu, 2004).

Dadas estas características, de acuerdo con Dede (2006), muchos de estos programas de formación continua de profesores no son de calidad. Ofrecen seminarios fragmentados e

intelectualmente superficiales. Además, los programas presenciales tienen la limitación de que no pueden proporcionar una guía diaria ni retroalimentación continua para los docentes.

Si bien, se sabe que no toda la formación presencial presenta estas características y que la modalidad por sí misma no es la causa de que la formación no tenga los resultados deseados, los entornos virtuales de aprendizaje se han presentado como una alternativa ante estas críticas. El uso de las TIC ha impactado el ámbito académico, y ha brindado a la formación continua del profesorado nuevos recursos o estrategias de entrega.

2.1.3 La modalidad en línea en la formación de profesores

Las oportunidades brindadas por las TIC han propiciado el desarrollo de dos nuevas modalidades de entrega de la formación: semipresencial y en línea. La modalidad semipresencial se establece bajo un formato combinado que puede incluir actividades presenciales, y además complementarse con otras realizadas en línea. La modalidad en línea es la que está creciendo particularmente por la extensión de internet y el desarrollo de plataformas especialmente diseñadas con objetivos pedagógicos (Davini, 2015).

De acuerdo con el *National Research Council* (2007), la formación continua en línea de profesores corresponde a la modalidad en la que los programas son diseñados con recursos tecnológicos y son soportados por la *web*. Se caracterizan por brindar experiencias interactivas, que combinan texto, video y sonido. Por lo general, la comunicación es asincrónica, pues no requiere que los participantes se conecten al mismo tiempo.

El *National Research Council* (2007) destaca las siguientes ventajas de la formación docente en línea como estrategia de actualización y consolidación de la profesión docente:

1. Flexibilidad y versatilidad: se presenta en diversas formas, lo que posibilita la adaptación a las distintas necesidades de acuerdo con el docente que lo requiera.

2. Comunidad de profesionales: los docentes pueden interactuar con colegas en tiempo real o diferido, dando tiempo para la reflexión. También puede acercar a los docentes con otras comunidades como grupos de administradores y gestores educativos.

3. Responsabilidad: Los facilitadores con frecuencia animan a los participantes a integrarse en grupos de discusión. Toda la información compartida por el software se almacena, por ellos los docentes sienten la responsabilidad de reflexionar acerca de lo que compartirán con la intención de hacerlo significativo.

Del mismo modo, otros autores destacan las siguientes ventajas de la formación continua en línea:

1. Se adapta a los diversos horarios de los maestros, utiliza recursos valiosos que pocas veces están disponibles a nivel local, y proporciona apoyo integrado para el trabajo (Dede, 2006).

2. Se distingue por la participación de un grupo amplio de docentes que contribuyen a la generación de conocimiento por medio de la discusión constante (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit y McCloskey, 2009)

3. Brinda a los participantes la oportunidad de recibir un seguimiento profundo y constante de sus actividades por parte de colegas y expertos (Ross, 2011).

4. Amplían la comunidad entre participantes de distintos contextos, facilitan el acceso a diversos recursos y fuentes de información y tienen el potencial de generar redes de aprendizaje y comunidades prácticas (Davini, 2015).

5. Incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también aportan en el desarrollo de habilidades tecnológicas y didácticas del profesorado (Pérez y Saker, 2012).

En la búsqueda de publicaciones especializadas sobre el tema, se encontró que la investigación anglosajona utiliza el concepto *Online Teacher Professional Development* (oTPD). Para Fishman:

el DPD en línea es desarrollo profesional. Al igual que con cualquier tema en educación que involucre tecnología, la calidad o el éxito de un programa de DPD en línea no es principalmente una función de la tecnología empleada. Es una función del contexto para el desarrollo profesional, su diseño pedagógico, quiénes son los participantes, su duración, etc (Fishman, 2016, p. 14).

Fishman (2016) enfatiza que los programas de formación continua en línea pueden ser también programas de DPD, si consideran el propio contexto del desarrollo profesional, las etapas de la vida profesional docente, la pertinencia del contenido en su práctica, la posibilidad de tener un apoyo de colegas de otros contextos, en tiempo real ante situaciones problemáticas particulares.

Si bien el concepto de oTPD propuesto por Fishman (2016) es más elaborado que el presentado por el *National Research Council*, y con ello se aproxima al concepto de DPD mencionado en el primer apartado, aún no se puede considerar equivalente en tanto que no contempla todos los componentes del DPD (tal como se dice en la definición de Monarca y Manso, 2015). En este sentido el oTPD se asemeja mucho más al concepto de formación continua del profesorado, pero en línea.

2.1.4 Consideraciones para la implementación de los programas de formación continua en línea de profesores

Una vez determinadas las condiciones propicias para la formación continua en línea de profesores, es importante señalar las consideraciones que pueden dificultar su puesta en

práctica. El *National Research Council* (2007) destaca las siguientes desventajas de los programas de formación continua en línea:

1. Falta de conocimiento: una de las razones por la que los docentes no se acercan a los programas en línea es porque desconocen cómo acceder a ellos.

2. Falta de apoyo por parte de los administrativos: ya que algunos son escépticos en cuanto al éxito que pueden tener los programas impartidos en línea, por ello no se sienten cómodos al recomendarlos o propiciarlos.

3. Falta de acceso a la tecnología: mientras que algunos docentes pueden acceder a internet desde su lugar de trabajo o casa, hay otros que simplemente no pueden hacerlo.

4. Falta de apoyo financiero: los materiales y/o cursos suelen tener precios diversos incluso algunos de ellos pueden ser elevados para el promedio.

El *National Research Council* (2007) advierte que el uso del medio per se no garantiza los mejores resultados. Si se busca tener una formación continua en línea de profesores que sea efectiva para sus participantes, se debe aspirar a impactar positivamente en el conocimiento, las creencias y valores de los docentes. El hecho de arrastrar programas ineficaces a la web traerá consigo resultados pobres y poco se podrá hacer por el mejoramiento del trabajo docente.

Si bien, la formación continua en línea de profesores surge como un recurso que brinda herramientas para el desarrollo docente, además propicia la adquisición de habilidades digitales para el uso y manejo de nuevas tecnologías, mismas que son requeridas para incidir en el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI (Dede et al., 2009), aún no hay un número suficiente de investigaciones que proporcionen evidencia contundente sobre el éxito de los programas de formación continua en línea para docentes.

A pesar de que las plataformas virtuales para el soporte de cursos de formación continua pueden llegar a ser de gran utilidad, la propuesta es implementar los programas con una visión y objetivos claros para el mejoramiento de la práctica docente. García, Gutiérrez, Mujica y Henríquez (2016) mencionan que la formación docente requiere de una planeación holística, consensuada, centrada en las exigencias que supone el cumplimiento de sus funciones en la dinámica educativa actual. Por ello, no se debe cometer el error de sumarse a los vertiginosos cambios científicos y tecnológicos de la sociedad del conocimiento, sin antes hacer una planeación pedagógica al respecto.

Segunda parte

2.2 Aprendizaje en línea

La presente sección tiene el objetivo de describir los elementos más relevantes del aprendizaje en línea. Se explica qué es, cuáles son sus características, así como los roles que tienen el docente y el alumno que interactúan en esta modalidad formativa. Además se presentan sus principales ventajas y desventajas.

De acuerdo con García Aretio (2014), la educación en línea es un tipo de Educación a Distancia (EaD) moderna, donde caben todos los desarrollos basados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En sus inicios la EaD se encontraba “soportada en sistemas analógicos y la de ahora se soporta en sistemas digitales” (p.49). De acuerdo con Firat (2016) el uso de las TIC con propósitos educativos ha incrementado las bondades de los sistemas de EaD, ya que puede agrupar a más grupos de aprendices y ofrece un servicio más rápido y por lo general, con mejor contenido.

García (2015) menciona dos modalidades de EaD: en línea y semipresencial. La modalidad en línea pone el énfasis “en que tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realiza exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet (García Aretio, 2014, p.26).

De acuerdo con Fuerte (2017) el aprendizaje en línea refiere a los

Procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo a través de Internet y caracterizados por una separación física entre profesorado y estudiantes pero con el predominio de una comunicación tanto síncrona como asíncrona a través de la cual se lleva a cabo una interacción didáctica continuada. El estudiante pasa a ser el centro de

la formación al tener que autogestionar su aprendizaje con ayuda de tutores y compañeros (párr. 11).

El aprendizaje en línea es una mezcla de distintos elementos que conducen a un modelo educativo de autogestión del conocimiento. Se compone por aspectos pedagógicos y tecnológicos en entornos colaborativos de aprendizaje presentados en el diseño instruccional de una experiencia de aprendizaje (García, 2015).

García (2015) menciona que es importante destacar las características que integran la modalidad de aprendizaje en línea. Estas son:

- Es una forma moderna y dinámica del concepto de aprendizaje.
- Utiliza contenido digital e interacciones entre actores.
- Se accede al contenido a través de páginas *webs*, videoconferencias, bibliotecas digitales, documentos electrónicos, gráficos, videoconferencias, *webinars*.
- Propicia el aprendizaje colaborativo a través de foros, grupos de discusión, salas de chat.

El uso correcto de las nuevas tecnologías requiere, según Lopes y Martins (2010), un ambiente constructivo que propicie el arte del pensamiento, la cooperación y el aprendizaje en un espacio virtual. Así como también los maestros deben volver a aprender el arte de enseñar, incorporar una serie de estrategias pedagógicas y habilidades digitales que se ajusten al nuevo ambiente de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con García Aretio (2014) para que el sistema en línea sea de calidad se requieren los siguientes aspectos:

1. Presentar los contenidos del curso en formatos descargables soportados digitalmente y en la red.
2. Contar con tutorías integrales, donde la acción de tutela abarque las diferentes problemáticas presentadas por un alumno.
3. Permitir espacios digitales que propicien la comunicación multidireccional.
4. Poseer una estructura organizativa y de gestión. Toda la organización debe estar enfocada hacia el estudiante, su rendimiento y satisfacción, así como al logro de los objetivos institucionales.
5. Contar con un entorno virtual que soporte los contenidos en diferentes formatos, que ofrezca posibilidades de comunicación asimétrica, simétrica, síncrona y asíncrona, que facilite los trabajos en equipo, los procesos de evaluación y la gestión de alumnos.
6. Tomar en cuenta las variables curriculares tales como objetivos, actividades, evaluación etc.

2.2.1 Distinción de aprendizaje en línea y e-learning

Anderson (2008) menciona que existe una variedad de terminologías empleadas para nombrar el aprendizaje en línea. Esta diversificación de conceptos dificulta establecer una definición precisa. Entre los términos comúnmente empleados se encuentran el *e-learning*, *internet learning*, *distributed learning*, *web-based learning*, *virtual learning*, *computer-assisted learning*, *web-based learning*, *distance learning* (p. 16).

Después de una revisión de definiciones se determinó que el concepto que más se asemeja a aprendizaje en línea es *e-learning*. Sin embargo, para este último aún existen una variedad notable de definiciones que es importante revisar.

Sangrá, Vlachopoulos y Cabrera (2012) realizaron una revisión de la literatura acerca de la diversidad de definiciones para el término *e-learning* con el propósito de generar una definición inclusiva para la comunidad educativa. La búsqueda de definiciones se organizó en cuatro dimensiones que hacen alusión a las principales características de las mismas:

1. Impulsada por tecnología. En esta dimensión se enfatiza en los aspectos tecnológicos del *e-learning*, mientras que presenta el resto de sus características en secundario. Un ejemplo de esta definición es la presentada por Guri-Rosenblit (2005): "*e-learning* es el uso de medios electrónicos para una variedad de propósitos de aprendizaje que abarcan desde funciones complementarias en aulas convencionales hasta la sustitución completa de reuniones *face to face* por encuentros en línea" (como se cita en Sangrá, Vlachopoulos y Cabrera, 2012, p. 148).
2. Enfocada en el sistema de entrega. Esta dimensión presenta el *e-learning* como un medio para acceder al conocimiento, es decir refiere a la accesibilidad de recursos y no a los resultados educativos. Un ejemplo de esta definición es la presentada por Lee y Lee (2007): "*e-learning* es una educación en línea definida como la entrega, a ritmo propio o en tiempo real, de capacitación y educación en Internet a un usuario" (como se cita en Sangrá, Vlachopoulos y Cabrera, 2012, p. 148).
3. Enfatiza en la comunicación. Esta dimensión presenta el *e-learning* como una comunicación, interacción y colaboración. Un ejemplo de esta definición es la

presentada por Bermejo (2005): "*e-learning* es la educación que usa sistemas de comunicación computarizados como un entorno para la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre estudiantes e instructores" (como se cita en Sangrá, Vlachopoulos y Cabrera, 2012, p. 149).

4. Basada en orientación educativa. Esta dimensión presenta el *e-learning* como una nueva forma de aprendizaje o como una mejora en el entorno educativo. Un ejemplo de esta definición es la presentada por Aldrich (2005): "*e-learning* es una amplia combinación de procesos, contenido e infraestructura para usar computadoras y redes para escalar y/o mejorar una o más partes significativas de una cadena de valor de aprendizaje, incluida la gestión y la entrega" (como se cita en Sangrá, Vlachopoulos y Cabrera, 2012, p. 149).

En síntesis, Sangrá, Vlachopoulos y Cabrera (2012) definen el *e-learning* como

E-learning es un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje, representando todo o parte del modelo educativo aplicado, que se basa en el uso de medios y dispositivos electrónicos como herramientas para mejorar el acceso a la capacitación, la comunicación e interacción y eso facilita la adopción de nuevas formas de entender y desarrollar el aprendizaje (p.152).

Por otro lado, Garisson (como se citó en Eaton et al., 2017) define el *e-learning* como "la construcción o confirmación de conocimiento generada a través de un medio electrónico, donde la comunicación puede ser sincrónica o asincrónica" (p.8). De acuerdo con esta definición, el *e-learning* abarca todo tipo de aprendizaje ya sea formal o informal, que se genera por un medio electrónico.

En el marco de esta última definición, en este trabajo de investigación se utiliza el concepto aprendizaje en línea y no el *e-learning*, pues este último refiere a todos procesos de aprendizaje, ya sean formales o informales, incluso implica aquellas actividades que no requieren de conexión a internet, mientras que los programas que aquí se mencionan responden únicamente a la educación formal por medio de una plataforma educativa digital.

2.2.2 Características del aprendizaje en línea

A pesar de existir una variedad destacada de definiciones del aprendizaje en línea, las características que la componen suelen ser muy similares. En la tabla 2.2 se presentan una serie de características que lo distinguen según Cabero (2006).

Tabla 2.2

Características del aprendizaje en línea

1. La formación está basada en el concepto de formación en el momento en que se necesita (*just-in-time training*).
2. El medio permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales).
3. Se posibilita la atención a un mayor número de estudiantes.
4. El conocimiento es un proceso activo de construcción.
5. Se busca la interactividad tanto entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) como con los contenidos.
6. Las actividades tienden a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas.
7. El aprendizaje es mediado por computadora.
8. El profesor y el alumno están separados por espacio y el tiempo.
9. El almacenaje, mantenimiento y administración de los materiales se hace sobre un servidor web.
10. El aprendizaje es flexible.
11. El aprendizaje se apoya en tutorías.

Nota: Adaptado de Cabero, 2006

La metodología del aprendizaje en línea se basa principalmente en el fácil acceso al conocimiento, debido a que los mecanismos de aprendizaje están centrados en el alumno. Por ello, se requiere que el alumno tenga una participación activa y se encuentre motivado e

interesado en las temáticas del curso para llevar a cabo una efectiva búsqueda y construcción de su conocimiento (Lopes y Martins, 2010).

2.2.3 El facilitador en el aprendizaje en línea

La práctica tradicional del docente se ve superado por las nuevas exigencias del siglo XXI en cuanto a esquemas formativos. Esta situación puede ser vista como un cúmulo de nuevos retos para los docentes que suponen adquirir nuevas capacidades y conocimientos. La situación actual es dinámica y variada (Chao, 2007).

En cuanto al diseño de acciones pedagógicas y didácticas, el docente tiene en consideración que sus acciones van dirigidas al estudiante y a su fácil adquisición de habilidades y conocimientos. El estudiante es la figura principal del modelo educativo (Chao, 2007).

En la figura 2.2 se presentan tres cualidades necesarias para que el facilitador lleve a cabo una práctica exitosa de los cursos en línea.

Figura 2.2 Cualidades de la práctica exitosa de cursos en línea



Nota: Adaptado de Chao, (2007).

Además de las cualidades presentadas anteriormente, el docente tiene que dominar las herramientas de comunicación y planeación digitales para facilitar su práctica. De igual manera debe dominar el contenido que imparte, así como del funcionamiento de la

plataforma educativa en línea. En la tabla 2.3, se presenta una selección de las acciones y características del facilitador mencionadas por diversos autores.

Tabla 2.3
El facilitador en el aprendizaje en línea

Acciones	Autor
<ul style="list-style-type: none"> ● Motiva a los alumnos. ● Hace sentir a los alumnos respetados y cómodos. 	García, (2015)
<ul style="list-style-type: none"> ● Facilita la comprensión del aprendizaje. ● Contribuye a la comunicación efectiva entre los distintos usuarios. ● Favorece la participación de los estudiantes. 	Chao, (2007)
Características	
<ul style="list-style-type: none"> ● Es responsable de su quehacer educativo. ● Domina herramientas de comunicación y planeación digitales. ● Tiene habilidades psicoeducativas. ● Tiene habilidades colaborativas y cooperativas. ● Tiene habilidades vocacionales y de liderazgo. 	Chao, (2007) UNESCO, (2016)

Nota: Adaptado de García (2015), Chao (2007) y UNESCO (2016).

El facilitador requiere de habilidades que le permitan retroalimentar a los participantes y hacerlos sentir parte del grupo y del curso que atienden. Además, debe poseer competencias tecnológicas mínimas para llevar a cabo el curso en línea.

2.2.4 El estudiante en el aprendizaje en línea

De acuerdo con Vidal y Camarena (2014) el estudiante es el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad en línea. Por lo tanto, se requiere su participación activa en el curso y en la construcción del espacio virtual. En un entorno virtual, los estudiantes tienden a ser diseñadores y productores de contenidos para aumentar su conocimiento, reforzar enlaces y aprender continuamente (Silva y Romero, 2014).

Los estudiantes deben estar constantemente motivados y organizarse para participar habitualmente en las actividades. Para lograrlo se requiere de compromiso, entusiasmo y esfuerzo durante su proceso formativo. Una cuestión importante es que los participantes adquieran la capacidad emocional y social de aprender en línea y además formar comunidades de aprendizaje (Vidal y Camarena, 2014).

Cuando los estudiantes tienen poco manejo de herramientas digitales se recomienda en primera instancia, inducirlos al uso de las plataformas digitales, es decir, empezar desde lo más sencillo. Comunicar los requerimientos del curso, orientar en el acceso en cuanto al usuario y contraseña, realizar actividades motivadoras iniciales como rompehielos, presentación de los participantes que incluyan al docente, entre otros (Vidal y Camarena, 2014).

Entre las competencias que deben poseer se encuentran el manejo e intercambio de información. Se pretende que el estudiante aprenda a intercambiar información de manera efectiva, que sea capaz de participar activamente en la construcción de sus conocimientos y poderlos enlazar con experiencias concretas (Vidal y Camarena, 2014).

En la tabla 2.4, se presenta una selección de las características del estudiante virtual mencionadas por diversos autores.

Tabla 2.4

El estudiante en el aprendizaje en línea

Características	Autor
<ul style="list-style-type: none"> ● Es el centro de atención en el proceso enseñanza-aprendizaje. ● Es organizado en cuanto a su tiempo y actividades. ● Es comprometido y entusiasta. ● Intercambia información. ● Participa activamente. 	Vidal y Camarena (2014)
<ul style="list-style-type: none"> ● Es activo en la construcción de su conocimiento. ● Diseña y produce contenido. 	Silva y Romero (2014)
<ul style="list-style-type: none"> ● Se comunica por medio de plataformas diversas. 	Prensky (2001)

Nota: Adaptado de Vidal y Camarena (2014), Silva y Romero (2014) y Prensky, (2001).

En cuanto a los estudiantes virtuales, se solicita que tengan habilidades para aprender de manera autónoma. Su perfil debe estar orientado a personas que puedan establecer condiciones de trabajo propias y que se adapten al trabajo colaborativo sin presencia física. Además, poseer competencias digitales mínimas para formar parte de un programa en línea.

2.2.5 El contenido en el aprendizaje en línea

Para situar el contenido del aprendizaje en línea como elemento, es preciso mencionar que es parte del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que se genera en un curso de esta modalidad. De acuerdo con Gros (2004), el EVA es el conjunto de materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por tecnología. Conforme con Silva y Romero (2014) un EVA es un espacio diseñado con finalidades formativas.

Para que se cumplan los objetivos formativos es necesario que cuente con un diseño estructurado donde se presente información y cómo puede ser utilizada por medio de actividades de aprendizaje e interacción. Conforme a lo anterior, el contenido que se presenta

se distingue por hacer uso de representaciones hipertextuales, puede presentarse como simulaciones, siempre y cuando, se utilicen en función de los objetivos (Silva y Romero, 2014).

Para que el curso enriquezca la formación deben incorporarse actividades cooperativas y tareas conjuntas. Generar discusiones entre los participantes, mientras se accede y procesa información. El contenido tiene que ser fluido, dinámico y determinado por la actividad individual y grupal, lo que propicia la comunicación sincrónica y asincrónica (Silva y Romero, 2014).

Se toma en consideración que a pesar de que las plataformas permiten un número amplio de información, no se trata de presentar un cúmulo de documentos aleatorios, lo importante es ser coherente en el espacio por medio de diferentes expresiones sociales y pedagógicas. Además el acceso a la información debe ser de manera ágil y sencilla (Vidal y Camarena, 2014).

Por último, Arjona y Cebraín (2012) sugieren que cuando se diseñe un curso en línea es prioridad caracterizar y considerar a los sujetos a los que va dirigido. En la tabla 2.5, se presenta una selección de las características del rol del contenido mencionadas por diversos autores.

Tabla 2.5

El contenido en el aprendizaje en línea

Características	Autor
<ul style="list-style-type: none"> ● Diseño estructurado, fluido, dinámico. ● Representaciones hipertextuales y simulaciones. ● Incluye actividades colaborativas e individuales. 	Silva y Romero (2014).
<ul style="list-style-type: none"> ● Es de acceso ágil y sencillo. 	Vidal y Camarena (2014).

Nota: Adaptado de Silva y Romero (2014) y Vidal y Camarena (2014).

En síntesis, el aprendizaje en línea es una modalidad con múltiples ventajas, principalmente porque elimina barreras en tiempo y espacio, permite el acceso de una comunidad amplia y diversa. Sin embargo, para efectuarla correctamente es necesario que se articulen elementos imprescindibles como el facilitador, el estudiante y el contenido, que cada uno de ellos desde su rol y en sintonía, aporten su mejor desempeño para la consecución de resultados notables.

2.2.6 Inconvenientes del aprendizaje en línea

El aprendizaje en línea aporta un número considerable de ventajas con respecto a la educación convencional, como se puede apreciar en la sección anterior. Algunas de ellas son la diversidad de estrategias educativas, la eliminación de barreras geográficas o las grandes cantidades de contenido que puede soportar. Del mismo modo, también presenta inconvenientes en su aplicación como la inversión de tiempo por parte de los facilitadores, y la poca experiencia en su utilización. En esta sección se pretende abonar más a esto último, por ello se presentan las principales desventajas de esta modalidad de aprendizaje.

Según Cabero (2006) los principales inconvenientes del aprendizaje en línea se pueden enlistar tal como se lleva a cabo en la tabla 2.6.

Tabla 2.6

Inconvenientes del aprendizaje en línea

1. Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
2. Precisa unas mínimas competencias tecnológicas
3. Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
4. Puede disminuir la calidad de la formación.
5. Supone la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.
6. Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.
7. Depende de una conexión a internet.
8. Supone problemas de seguridad y de autenticación.

Nota: Adaptado de Cabero, 2006.

Los problemas que presenta el aprendizaje en línea son similares a los que se presentan en la formación presencial. Por un lado, puede haber bajo nivel de exigencia y rutinización, por el otro, también tiene inconvenientes propios de la modalidad como son la obsolescencia de los contenidos o de los materiales, pérdida del contacto con los instructores, deficiencias en cuanto a propiedad intelectual y derechos de reproducción de los materiales empleados (Casamayor, 2013).

Otro inconveniente que puede presentarse en la modalidad en línea es la desigualdad de condiciones de los usuarios. Esta puede ser en cuanto a los recursos o medios tecnológicos que poseen, así como al carente o nulo manejo de herramientas digitales. A continuación se describe con mayor precisión este fenómeno.

La brecha digital

De acuerdo con Cabero (2006) la utilización de medios y dispositivos electrónicos que caracterizan la modalidad en línea son una estrategia formativa que puede solventar algunos problemas educativos actuales. Por ejemplo el aislamiento geográfico del estudiante, la constante necesidad por perfeccionar aprendizajes en la sociedad del conocimiento, el ahorro económico, el ahorro del tiempo y la constante interacción.

La enseñanza y el aprendizaje en línea tienen el potencial de llegar a poblaciones diversas, con intereses y necesidades distintos. Al mismo tiempo, el aprendizaje en línea resulta un medio útil para trabajar eficazmente en un mundo tecnologizado. Sin embargo, el hacerlo implica considerar factores propios de la modalidad, como la brecha digital. Fenómeno que se presenta como otro de los inconvenientes de la era tecnológica.

Conforme al planteamiento de Guzmán, Muñoz, Álvarez y Velázquez, (2014), la brecha digital es la diferencia existente entre el acceso y el posterior uso de las TIC. Esta

disparidad ocasiona un atraso en el desarrollo económico, educativo y humano a nivel individual y colectivo.

La OCDE (2001) define la brecha digital como:

la distancia existente entre individuos, áreas residenciales, áreas de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación a sus oportunidades para acceder a las nuevas TIC, así como al uso de Internet, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos (p. 5).

Cuando este fenómeno tiene incidencia en el contexto académico, debe verse de manera más amplia e integral (Ramírez, Casillas y Ojeda, 2013). De acuerdo Servon (2002), el problema de brecha digital es mayormente complejo y suma a su complejidad los procesos de apropiación tecnológica, no lo sitúa únicamente en el acceso de orden geográfico. Los distintos usos del término aluden a cuatro tipos de brecha: generacional, de acceso, cognitiva y de uso y apropiación (Ramírez, Morales y Olguín, 2013).

La brecha generacional se refiere principalmente a la cercanía o distancia con medios tecnológicos que depende de la naturaleza de los usuarios. Prensky (2011) menciona que hay usuarios ajenos al mundo digital a quienes se refiere como extranjeros o inmigrantes, es a este grupo de usuarios a quienes se les dificulta más el uso de medios digitales. Por el otro lado, también se encuentran los nativos digitales, quienes adquirieron el lenguaje de forma natural, y por ende tienen un mejor desenvolvimiento en este medio.

La brecha de acceso se distingue por las condiciones de infraestructura disponibles para una nación, un grupo o un individuo (OCDE, 2001; Crovi, 2009; Lizarazo, 2011). La brecha digital de acceso es la distinción existente entre “los favorecidos por las TIC, es decir aquellos que cuentan con infraestructura y conectividad; accesibilidad, habilidades y

conocimientos para hacer uso de ellas, y de aquellas personas que no tienen acceso” (Serrano y Martínez, 2003. p.8).

La brecha digital cognitiva se caracteriza por encontrarse “vinculada a las habilidades y saberes que un individuo debe poseer para apropiarse adecuadamente de los nuevos medios y de las TIC” (Crovi, 2009, p. 43).

Por último, la brecha digital de uso y apropiación se refiere a la distancia existente entre un grupo de usuarios con conocimiento de TIC, así como acceso a medios digitales para distintos fines (académicos, sociales, cívicos), y otro grupo de individuos que por convicción, poca información o acceso limitado a la tecnología decide no hacer uso de ella (Crovi, 2009).

2.2.7 Diseño formativo de un curso en línea

Al igual que en la modalidad presencial, los planes de formación de programas educativos para el logro de la calidad son necesarios en la modalidad en línea. Un plan de formación de una institución a distancia es "un diseño continuado, coherente y coordinado, dirigido al logro de las metas educativas establecidas para un grupo determinado" (García Aretio, 2014, p.287).

Del mismo modo, los programas educativos en la modalidad en línea demandan planeación previsoras. Al inicio de las prácticas educativas debe asegurarse que la institución cuenta con aspectos básicos para su implementación como elementos de infraestructura, organizativos, curricular, tecnológicos y administrativos que conforman esta propuesta (García Aretio, 2014).

Casamayor (2013) menciona que el diseño formativo de un programa es:

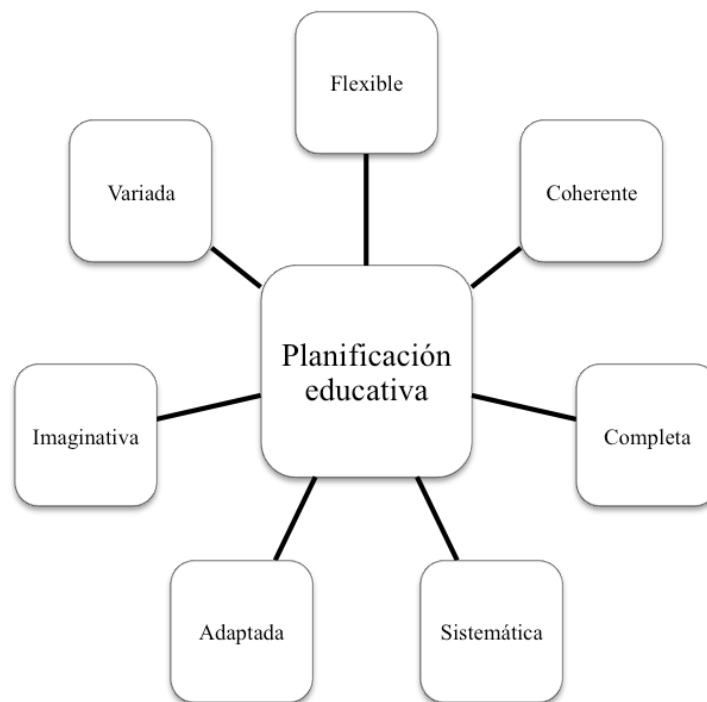
la fase previa al inicio de la producción de un curso, sea cual sea la modalidad en que se quiera impartir. Se trata de una fase crucial porque de ella depende el éxito de la

solución adoptada en cuanto a la adecuación a los destinatarios, a los objetivos de aprendizaje, a la metodología de trabajo y a la evaluación (p. 28).

García Aretio (2014) presenta un modelo de plan de formación en línea que incorpora la interacción de los siguientes elementos:

- Diseño. Se incluye la fundamentación, condicionamientos y presupuestos filosóficos de la planificación o concreción de ese diseño.
- Desarrollo. Se compone por la producción de los materiales y la aplicación del proceso.
- Evaluación. Se refiere a la valoración de todas y cada una de las fases de la planificación.
- Mejora. Se proponen prácticas en función de los puntos fuertes y débiles que se hayan detectado.

Las características de la planeación educativa en línea están orientadas a que el logro de objetivos sea alcanzable, factible, que respete las iniciativas así como rasgos particulares de la institución a la que pertenece. García Aretio (2014) propone siete características de la planeación educativa que se presentan en la figura 2.3.

Figura 2.3 Planificación educativa en línea

Nota: Adaptado de García Aretio, 2014.

Estas características de la planeación educativa en línea exigen del diseñador educativo mantenerse atento a posibles áreas de oportunidad que puedan surgir una vez planeado el programa, y posteriormente hacer cambios pertinentes en el mismo si así se requiere.

Diseño instruccional

El Diseño Instruccional (DI) responde a un proceso en el que particularmente se analizan las necesidades de aprendizaje y el entorno donde se manifiestan. A partir de ello se definen los objetivos de formación y se escogen los recursos más adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un curso específico. Una vez determinados los objetivos, se diseñan las actividades, para finalmente concluir con las estrategias de evaluación (Williams, Schrum, Sangrá, y Guardiá, 2013).

Martínez (2009) menciona que un Diseño Instruccional (DI) no es exclusivo de la modalidad en línea, sino que es un elemento esencial en el ámbito educativo para propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas del aprendiz. Para la modalidad en línea resulta aún más necesario seguir un plan o metodología al elaborar un curso o diplomado, ya que maestro y alumno se encuentran separados en espacio y tiempo.

García (2015) menciona que el objetivo principal del DI es

la construcción de un ambiente de aprendizaje con el fin de proporcionar a los alumnos las condiciones que soportan los procesos de aprendizaje deseados. Lo que determina si la instrucción diseñada formalmente es adecuada o no, por lo general, depende de la importancia del objetivo de aprendizaje (p. 53).

La importancia del DI en los cursos en línea radica en la posibilidad de establecer los elementos suficientes para crear ambientes propicios para la consecución de aprendizajes. El DI requiere de una planeación por parte del equipo de diseño, lo que supone prever metas para realizar el proyecto, así como determinar los medios y materiales para lograrlo (García, 2015).

Al diseñar un curso en línea, además de integrar las particularidades propias del diseño como son los objetivos de aprendizaje, contenido, estrategias didácticas, actividades y evaluación, deben considerarse los factores del aprendizaje en línea antes mencionados. Es decir, considerar las características de los estudiantes (Vidal y Camarena, 2014), así como del propio contenido (Silva y Romero, 2014). Del mismo modo, es pertinente destacar la relevancia del Diseño Instruccional en la planeación educativa de los programas en línea, ya que contar con un buen DI puede incidir directamente en la eficacia del curso o diplomado diseñado.

Capítulo III

Marco contextual

Capítulo III. Marco contextual

El presente capítulo se divide en dos secciones principales. La primera parte corresponde a los antecedentes de la formación de profesores en servicio en México, donde se mencionan tres estrategias nacionales que fueron de notable importancia para el desarrollo de esta formación continua en el país, como son el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.

La segunda parte del capítulo corresponde a la formación del profesorado en servicio en el marco de la Reforma Educativa, en esta sección se describen los principales elementos que componen la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional del personal con funciones educativas de educación básica.

3.1 Antecedentes de la formación de profesores en servicio en México

3.1.1 Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)

Jaime Torres Bodet ocupó la Secretaría de Educación en el año de 1943. El perfil de Torres Bodet fue de un conciliador educativo que buscaba imprimir un aliento civilizador en la educación (Ornelas, 1995). En su discurso político cultural, el maestro se convirtió en un servidor de las causas nobles del país: la educación de los niños.

En el periodo de gestión del secretario Torres Bodet, la mayor parte de la población docente se encontraba en áreas rurales. Para Torres Bodet estos maestros se caracterizaban por una gran capacidad humana, pero carecían de capacidades técnicas. Ornelas (1995) expone que de los 18 mil docentes que prestaban servicios a la Federación; nueve mil tenían solamente certificados de estudios primarios; tres mil habían hecho estudios secundarios

parciales (de uno o de dos grados); tres mil más habían egresado de las Escuelas Normales Rurales; y solamente dos mil habían sido formados en Escuelas Normales de plan completo.

En consideración al contexto educativo en el que se encontraba, Torres Bodet instituyó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) convirtiéndolo en el primer esfuerzo de formación, preparación y certificación de maestros en el país. Meneses (1989) describe al IFCM como el medio por el cual el maestro que había emprendido la tarea de capacitar a los campesinos podía titularse. Ornelas (1995), por otro lado, reconoce que el IFCM fue una innovación educativa al ser la primera institución en América Latina que estableció cursos por correspondencia y ofreció oportunidades de titulación en veranos u otros periodos de vacaciones.

El IFCM tenía dos propósitos. Por una parte debía mejorar las capacidades intelectuales de los maestros en ejercicio y acrecentar sus conocimientos de los contenidos educativos, y por otra parte se buscaba la mejoría profesional del magisterio y, en consecuencia acrecentar su posición social (Ornelas, 1995).

El proceso de capacitación se realizaba en dos etapas: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. Meneses (1989) describe a la primera como aquella que permitía capacitar a los maestros de manera simultánea, homogénea y en sus lugares de trabajo, al concluir esta preparación se pasaba a la otra etapa, cuando los alumnos se concentraban, durante las vacaciones en los centros orales para completar su enseñanza y sustentar sus exámenes.

El IFCM desapareció en 1971 y fue sustituido por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM). La SEP (2010) reconoce que la tradición creada por el IFCM fue un precedente fundamental para las próximas etapas de formación continua, y para la constante búsqueda de la calidad educativa (Arnaut y Giorguli, 2010)

3.1.2 Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)

El 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Arnaut y Giorguli (2010) destacan este acuerdo como uno de los pactos políticos más importantes desarrollados en las últimas décadas.

El ANMEB impactó principalmente en tres aspectos: primero en el fortalecimiento de la iniciativa educativa del Estado, segundo en la reorganización del sistema, y tercero en el impulso otorgado para una serie de reformas educativas (Arnaut y Giorguli, 2010).

De igual manera, la firma del ANMEB propició la creación de la Carrera Magisterial (CM). Arnaut y Giorguli (2010) mencionan que a pesar de los esfuerzos orientados a la formación de docentes en las décadas anteriores, aún se mantenía latente la necesidad de atender la actualización del magisterio. Fue así que, con el pretexto de mejorar la calidad educativa, mediante el estímulo salarial a los esfuerzos que los maestros en servicio hicieran por mejorar su formación y desempeño docente, se creó la Carrera Magisterial y con ella la oportunidad de desarrollo profesional por medio del escalafón

La Carrera Magisterial es la implementación del programa nacional de estímulos docentes. Fue uno de los ejes fundamentales del ANMEB con el propósito principal de "contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando labor de los mejores profesores" (Arnaut y Giorguli, 2010, p.128), además de desarrollar el interés por la actualización de los docentes.

En 1995 se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) con la intención de acompañar las nuevas expectativas de desarrollo profesional y salarial de los maestros en servicio. De su conducción nacional se encargó la Dirección General de

Formación Continua (DGFC), ubicada en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, en cada administración educativa estatal se creó una Instancia Estatal de Formación Continua (Arnaut y Giorguli, 2010).

El PRONAP se concibió como un conjunto de programas de formación docente con distintos niveles de profundidad y estrategias, flexible para su estudio y en contacto con la realidad del aula y de la escuela. Se componía por una oferta amplia de cursos nacionales de actualización. Además, se organizaron talleres generales para los maestros en servicio y también se reguló la oferta de cursos estatales. La oferta de cursos permitía a los docentes un acceso permanente a opciones formativas de calidad, incluyendo sus logros de aprendizaje y reconocimiento en Carrera Magisterial (SEP, 2003).

Se distinguen dos etapas principales en el transcurso del PRONAP. La primera etapa abarca el periodo de 1995-2000. Se caracterizó por el desarrollo de infraestructura institucional. En los primeros años se capacitaba a los docentes y fue hasta 1997 cuando se inició el proceso de evaluación de los conocimientos profesionales de los docentes. La segunda etapa abarcó el periodo de 2001- 2006. En el año 2003, la Subsecretaría de Educación Básica promovió una consulta masiva sobre formación docente en las etapas inicial y continua. Se recogieron opiniones de maestros, formadores y capacitadores. A partir de ese momento, se inició una reconceptualización del programa (SEP, 2003).

El programa se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua. Las autoridades educativas estatales tomaron decisiones adecuándolas a sus realidades contextuales y elaboraron programas rectores estatales de formación continua (SEP, 2008).

Este programa se considera como la primera propuesta formativa y normativa para la formación de profesores en servicio en el país. Asimismo contribuyó en la integración de una infraestructura institucional para el funcionamiento de los servicios de formación continua en los estados (Cordero, Jiménez, Navarro y Vázquez, 2017).

Sin embargo, tras 12 años de gestión del PRONAP, aspectos relevantes para la formación no habían sido atendidos. Entre las limitantes más notables se encontraban: poca participación de IES privadas o públicas, falta de claridad en la delimitación de tareas como la capacitación, actualización y superación profesional, así como nula distinción entre las acciones diferenciadas para docentes, directivos y supervisores (SEP, 2008).

3.1.3 Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional

González (2008) menciona que las problemáticas por las que atravesaba el PRONAP limitaban la visión de calidad de formación continua de maestros de educación básica en servicio esperada en el sexenio 2006-2012. En este nuevo sexenio se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en Servicio (SNFCySP).

El SFCSPySP fue creado por la SEP y se instrumentó por medio de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). Refiere a

un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de las autoridades educativas estatales, con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación básica en el país (SEP, 2008, p.37).

El SNFCySP se constituyó de dos ejes principales: habilitación profesional de los maestros a través de una oferta formativa articulada e integrada a programas de especialización, maestría y doctorado de calidad, b) certificación periódica de las competencias profesionales de los maestros, directivos y personal técnico-pedagógico (González, 2008).

Asimismo, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) promovió la creación de un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, como parte de las estrategias planteadas para el Plan de Desarrollo 2007-2017 (SEP, 2012).

Para la conformación del Catálogo Nacional de los años 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 se convocó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a Escuelas Normales, a los Centros de Actualización del Magisterio, a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a los Centros de Investigación Educativa para participar en el desarrollo de propuestas académicas (SEP, 2012).

Las propuestas que fueron aprobadas y conformaron el Catálogo Nacional cubrían dos características principales: 1. presentaron un diseño basado en los resultados de evaluación de logro; y 2. enfoque en los perfiles de desempeño de los principales actores del magisterio (profesores, asesores técnico-pedagógicos y directivos) (Vázquez, Meza, Cordero y Patiño, 2011).

La oferta formativa que ofrecían las Instituciones de Educación Superior (IES) se publicaban cada año en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. A partir de estos catálogos, cada entidad federativa establecía el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (Cordero et al., 2017).

3.2 La formación de profesores en servicio en México en el marco de la Reforma Educativa de 2013

La Reforma Educativa de 2013 inició con la modificación del artículo 3ro constitucional, donde se adiciona el término "calidad":

El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013b, p.1)

De acuerdo con la reforma del artículo 3ro constitucional es obligación del Estado garantizar la calidad de la educación pública, y para ello debe considerar como uno de los pilares fundamentales la idoneidad de los docentes y directivos. En consecuencia se establecen una serie de estrategias orientadas a la formación docente con la intención de conseguir la idoneidad deseada.

En cuanto a la formación de profesores en servicio, la Ley General de Educación estipula en el artículo 20 que "las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros" (DOF, 2016, p. 11).

En el inciso II del mismo artículo, se menciona que una de sus finalidades del sistema educativo es "la formación continua, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio" (DOF, 2016, p.11) con la intención de brindar una educación de calidad a los educandos.

A raíz de la misma Reforma Educativa, en el año 2013 se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Su atribución es regir el Servicio Profesional

Docente (SPD) y establecer los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio (DOF, 2013a).

El SPD se compone por el conjunto de actividades y mecanismos creados para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con el objetivo de asegurar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente en educación básica (DOF, 2013a).

Asimismo, el artículo 59 dicta que "El estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural" (DOF, 2013a, p. 15). Para tal efecto, las Autoridades Educativas podrán establecer convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras.

El artículo 60 de la LGSPD por su parte, establece que la oferta de formación continua debe favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación, ser gratuita, diversa y de calidad en cuanto a las necesidades de desarrollo presentadas, responder a los requerimientos que el personal educativo solicite y atender a las evaluaciones hechas al interior del centro educativo, así como a las evaluaciones nacionales (DOF, 2013a).

El artículo 60 establece que el personal educativo elegirá los cursos de formación en función de sus necesidades. La oferta de formación continua disponible para su selección deberá:

- Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;

- Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
- Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto. (DOF, 2013a, p.15)

3.2.1 Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (ENFCAyDP)

Los primeros tres años de la Reforma Educativa estuvieron centrados principalmente en los procesos de evaluación docente para el ingreso, promoción y permanencia. Fue hasta el año 2015 cuando se publicó la primera versión de la ENFCAyDP para atender la formación de los actores con funciones educativas (Cordero et al., 2017).

Este documento ha sido modificado en varias ocasiones en los últimos cuatro años. La versión que tiene mayor incidencia para este trabajo investigativo es la de junio de 2017 debido a que se entrevistó a los participantes con base en los programas diseñados con tal estrategia.

En la ENFCAyDP de junio de 2017, se establece

el marco normativo que regula la formación y el desarrollo profesional del personal docente, técnico docente y con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en los distintos niveles y modalidades educativas [...] Con la finalidad de que el personal antes mencionado, adquiera y/o fortalezca los conocimientos,

capacidades y aptitudes que requiere en el ejercicio de sus funciones para la mejora de sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2017a, p. 3).

Por otro lado, las líneas de formación de la Estrategia Nacional de junio (2017) son las siguientes:

1. Formación para el Proyecto de Enseñanza y los Proyectos correspondientes a cada figura educativa, como elementos fundamentales para la Evaluación del Desempeño. Cumple el propósito de atender al replanteamiento del modelo de Evaluación del desempeño profesional docente 2017 establecido por el INEE. Además considera un esquema de trabajo con modalidad secuenciada para orientar la elaboración de los Proyectos correspondientes a cada figura educativa.

2. Atención al personal educativo a partir de las necesidades de formación, derivadas de los mecanismos y procesos del Servicio Profesional Docente. Esta línea tiene el mismo propósito que la línea 2 de la estrategia de febrero. En ella se incluye al personal educativo que se formará en función de sus necesidades, identificadas a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones del Servicio Profesional Docente.

3. Fortalecimiento y actualización en temas educativos prioritarios y socialmente relevantes; la escuela al centro, el planteamiento curricular, la formación y desarrollo profesional docente, la inclusión y equidad, la gobernanza del sistema educativo, el fortalecimiento de conocimientos pedagógicos, disciplinarios y de desarrollo personal y social a partir de los requerimientos educativos, detectados por la AEL en los CTE y en el SATE. Se proponen actividades de fortalecimiento y actualización sobre el Modelo Educativo, además de una oferta académica que considere temas socialmente relevantes y pertinentes aplicables transversalmente a la práctica pedagógica.

Para cumplir con lo propuesto en la ENFCAyDP, es necesario contar con una oferta de cursos y diplomados de formación continua, alineada a los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI), establecidos exclusivamente para el personal educativo de educación básica. Por lo cual, se emite la Convocatoria para integrar el padrón de Instituciones Formadoras dirigida a las instituciones y organismos dedicados a la formación de profesionales de la educación y a las instituciones de educación superior (SEP, 2017a).

El objetivo de la convocatoria para integrar el padrón de Instituciones Formadoras es "disponer de una oferta de formación continua, en línea, pertinente y oportuna, que contribuya a dar cumplimiento al marco normativo que regula la formación continua del Personal Educativo de Educación Básica" (SEP, 2017d, p. 2).

Las Autoridades Educativas Locales (AEL) verifican, desde el ámbito de sus competencias que las Instituciones Formadoras (IF) que atiendan la convocatoria, cumplan con los criterios presentados en la tabla 3.1.

Tabla 3.1
Criterios para la selección de Instituciones Formadoras

Experiencia	Acreditar por lo menos tres años de trabajo en la formación de docentes de acuerdo a los niveles, modalidades, asignaturas o servicios educativos que se aborden en el o los programas respectivos, así como en la formación en línea, para los casos que se adopte esta modalidad de trabajo.
Calidad	Tener por lo menos un mecanismo de evaluación o acreditación de la calidad de los servicios educativos que brindan y su reconocimiento ante las Autoridades Educativas.
Capacidad académica	Contar con personal suficiente para la adecuada gestión y operación de los programas. a) Equipo de diseño de los cursos de formación. b) Un Coordinador Académico General y Coordinadores de Grupos en número suficiente con formación académica superior a licenciatura, responsables de coordinar a cada equipo de Asesores.

	c) Facilitadores o asesores de grupo suficientes de acuerdo al número de participantes.
Infraestructura tecnológica	Contar con las herramientas necesarias, sobre todo cuando la formación se ofrezca en línea. En este caso, el equipo y la plataforma con que cuente la IF debe ser capaz de gestionar los programas de manera eficiente y segura.
Capacidad de gestión y control escolar	Las IF deberán constar con sistemas de gestión y control escolar que garanticen que se registre y reporte de manera eficiente la información relativa a los movimientos escolares de los docentes que cursan los programas académicos de formación.
Apoyo técnico al usuario	Las IF que ofrezcan programas en línea deben contar con una mesa de ayuda (correo electrónico, teléfono y/o línea de chat) como un apoyo pertinente para el uso de la plataforma electrónica donde se imparten los cursos.

Nota: Adaptado de SEP (2017b).

De acuerdo con los criterios antes presentados, las IF deben tener experiencia de por lo menos tres años en la formación de docentes, así como en la formación en línea. Debe ser una institución reconocida por las autoridades educativas y contar con un equipo específicamente contemplado para la gestión y operación de los programas.

Las IF que ofrezcan formación continua en línea deben contar con las herramientas tecnológicas adecuadas para su correcto funcionamiento. Del mismo modo, es necesario que dispongan de una mesa de ayuda o apoyo técnico al usuario con la intención de aclarar las dudas que puedan presentar los usuarios acerca de la plataforma o el uso en general del programa.

Las IF que atiendan la convocatoria para integrar el Padrón de Instituciones Formadoras con Oferta de Cursos y Diplomados en Línea para Personal Educativo de Educación Básica deben reunir los criterios para el diseño y validación de la oferta académica mostrados en la tabla 3.2.

Tabla 3.2

Criterios para el diseño y validación de la oferta académica de formación

Calidad	Las acciones y programas tendrán como referente el Marco General de una Educación de Calidad, el cual se define como el conjunto de Perfiles, Parámetros e Indicadores para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.
Excelencia	Serán impartidos por las IF con reconocimiento académico, experiencia pedagógica, capacidades técnicas y, en su caso, infraestructura tecnológica de alto desempeño, acordes con una formación profesional de calidad.
Orientación profesional	Contribuirán a la profesionalización de la función docente, de asesoría técnica pedagógica, dirección o supervisión escolar, según corresponda; es decir, propiciarán el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones y el ejercicio de la profesión, con base en los principios éticos y legales que sostiene la educación pública mexicana.
Reconocimiento a la profesión	Deberán valorar la profesión docente y las otras funciones educativas creando un clima de confianza hacia los docentes y las escuelas, al tiempo que se reconoce que su labor es fundamental para lograr la mejora de la calidad educativa.
Pertinencia	Considerarán como referente de diseño y operación las prácticas educativas y las características de los estudiantes y las escuelas, así como las demandas de la sociedad en materia educativa en los diferentes contextos.
Relevancia	Los contenidos, las modalidades de trabajo y los procesos responderán a las necesidades detectadas en las tres líneas de formación, así como en las distintas evaluaciones; las específicas que forman parte del Servicio Profesional Docente, las internas de la escuela y las externas que se realicen en el Sistema Educativo Nacional.
Coherencia	Los programas mantendrán coherencia interna en cuanto a sus diferentes elementos, así como externa en relación con los planteamientos de la Política Educativa Nacional, las necesidades sociales de la población infantil y adolescente.
Aprendizaje como centro	Propiciarán que el personal educativo desarrolle sus habilidades y herramientas para aprender de manera continua y autónoma en respuesta a sus intereses, condiciones y necesidades profesionales, a fin de mejorar la práctica educativa, de igual manera, el logro de aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la calidad educativa se considerarán como finalidades de formación continua.

Atención a la diversidad	Los programas consideran la diversidad de contextos, modalidades y condiciones en que labora el personal educativo. Del mismo modo, tomarán en cuenta la heterogeneidad propia de los estudiantes. La atención a la diversidad estará presente en las actividades, los contenidos, materiales y recursos, así como en las formas de trabajo. Se entenderá a la diversidad en un sentido amplio, tanto desde el punto de vista de las diferencias individuales, como en lo relativo a las culturas, lenguas, condiciones y necesidades colectivas.
Inclusión, equidad, atención a la diversidad y no discriminación.	Los programas se basarán en una política que promueva que las escuelas sean espacios de aprendizaje adecuados a sus características, a la par que se fomente la no discriminación y el apego a los derechos humanos, donde prevalezca el interés de la infancia en el funcionamiento cotidiano del sistema educativo.
Participación, interdisciplinari edad y rigurosidad	Los programas y las acciones contarán con la participación de equipos multidisciplinarios en su diseño, implementación y evaluación. Estos equipos estarán conformados por especialistas, académicos, investigadores con experiencia en el capo de la formación docente y servidores públicos encargados de apoyar la evaluación de los programas de formación, capacitación y desarrollo profesional, así como emitir los dictámenes correspondientes con la intención de que la oferta formativa sea adecuada a las necesidades, condiciones y características de la población objetivo.

Nota: Adaptado de Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica. SEP (2017b).

En julio de 2017 se presentó el resultado de la convocatoria con el nombre de 26 IES seleccionadas para integrar el padrón de Instituciones Formadoras. Entre ellas se encuentra el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, así como la Universidad Pedagógica Nacional, ambas instituciones seleccionadas como participantes de este proyecto de investigación.

Los cursos y diplomados diseñados por el ITESM y la UPN para conformar la oferta educativa dirigida el personal educativo de educación básica, fueron elaborados bajo los requisitos estipulados en las fichas técnicas proporcionadas por la SEP (2017c), divididos en los siguientes ámbitos:

- **Ámbito pedagógico.** Se compone por 3 cursos y un diplomado, la competencia a desarrollar, así como el nivel y servicio educativo al que corresponden.
- **Ámbito de gestión escolar.** Se compone por 3 cursos y 3 diplomados, la competencia a desarrollar, así como el nivel y servicio educativo al que corresponden.
- **Ámbito disciplinar y pedagógico.** Se compone por 12 cursos, la competencia a desarrollar, así como el nivel y servicio educativo al que corresponden.
- **Ámbito temas transversales.** Se compone por 2 cursos y un diplomado, la competencia a desarrollar, así como el nivel y servicio educativo al que corresponden.

La SEP (2017c) determina que la duración de los cursos es de 40 horas, mientras que la de los diplomados es de 120 horas compuestos por 3 cursos cada uno. Los componentes generales de la oferta se presentan en la tabla 3.3.

Tabla 3.3

Componentes generales de los cursos y diplomados

Servicio de tutor/facilitador	Contar con un tutor o facilitador para resolver dudas, recibir orientación en la comprensión de temas y actividades del curso, llevar a cabo la evaluación, retroalimentación y coordinación de las actividades grupales y recibir orientación para la formulación del Proyecto de aplicación en los contextos escolar y social del Personal Educativo participante.
Materiales didácticos	Incluir materiales audiovisuales y lecturas en línea.
Herramientas de interacción	Establecer foros asincrónicos, por lo menos uno por bloque, que sirvan para ejemplificar y realizar ejercicios de apoyo al proyecto de aplicación escolar.
Trabajo colaborativo	Propiciar círculos de estudio, sincrónicos, por equipos, por lo menos uno por curso o por módulo de cada diplomado.

Evaluación	Presentar evaluaciones diagnósticas y una final (proyecto de aplicación escolar).
------------	---

Encuesta de satisfacción	Contar con una encuesta de satisfacción final a la conclusión del curso y/o diplomado.
--------------------------	--

Nota: Adaptado de SEP (2017c).

El cambio de gobierno en México, suscitado en diciembre de 2018 trajo consigo modificaciones a la reforma educativa de 2013. Aún no hay documentos oficiales acerca de las posibles nuevas estrategias de formación continua para maestros de educación básica, sin embargo se anunció la creación del Centro Nacional de Revaloración del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación. De acuerdo con Moctezuma (2018) este organismo establecerá los estándares y resultados de la certificación del desempeño de instituciones, autoridades y actores de la educación. A partir de esto, se emitirán lineamientos para la formación docente.

Capítulo IV

Metodología

Capítulo IV. Metodología

4.1 Enfoque metodológico

Este estudio se desarrolló desde el enfoque cualitativo de investigación. Creswell (2007) menciona que la investigación cualitativa se compone por diferentes visiones del mundo y perspectivas. Todas ellas comparten características en común, pero también distintivos dependiendo del énfasis del proyecto que se realiza. Las variantes que constituyen estas visiones del mundo son entre otras: constructivista, interpretativo, feminista, postmodernista y naturalista. De igual manera, las técnicas para observar estas perspectivas deben ser variadas. Por ejemplo, investigación documental, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de casos.

La investigación cualitativa posiciona al observador en un lugar específico del mundo. El investigador tiene la finalidad de volver el mundo visible por medio de la interpretación y de prácticas dirigidas. El enfoque para aproximarse al fenómeno puede ser naturalista o interpretativo. En el primero, los investigadores estudian desde el ambiente natural de las cosas, sin contaminarlo. Mientras que en el segundo, se interpreta el fenómeno en términos de los significados que otorguen los participantes (Creswell, 2007).

Este trabajo de investigación se desarrolló bajo el enfoque interpretativo. De acuerdo con Erickson (1989):

parte de la base de que los significados en acción compartidos por los miembros de un conjunto de individuos que interactúan en forma intermitente a través del tiempo son locales por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, son locales por ser distintivos de ese particular conjunto de individuos, quienes al interactuar a lo largo del tiempo llegan a compartir ciertas concepciones y tradiciones locales específicas: una microcultura

distintiva. Estas microculturas son características de todos los grupos humanos cuyos miembros se asocian de manera intermitente. Son los llamados grupos naturales, que constituyen la unidad de análisis típica estudiada por los investigadores de campo (p.14).

La investigación se desarrolló bajo el método estudio de casos, ya que las características de este método brindan opciones pertinentes para cumplir con el objetivo de describir el proceso de implementación de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica (FELPEB) desde la perspectiva de los actores que los conducen, es decir, de dos Instituciones Formadoras (IF): el ITESM y la UPN.

4.1.1 Estudio de casos

Para Yin (1994) un estudio de casos es "una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes" (p.13). Conforme a los planteamientos de este autor, generalmente el estudio de casos es empleado cuando las preguntas de investigación buscan responder un "cómo" o un "por qué".

Por medio del estudio de casos se busca comprender la particularidad y complejidad de un caso determinado, con la convicción de conocer ciertas actividades o circunstancias importantes (Stake, 2007). Cohen, Manion y Morrison (2007) mencionan que el estudio de casos provee rasgos únicos acerca de situaciones reales, que permiten al investigador, entender ideas con mayor claridad y profundidad.

En esta situación en particular, se pretende distinguir cuatro momentos determinados de la implementación de los programas de FELPEB desde la perspectiva de dos IF. En primera instancia, se busca conocer cuál es el contexto institucional en el que se sitúan estos

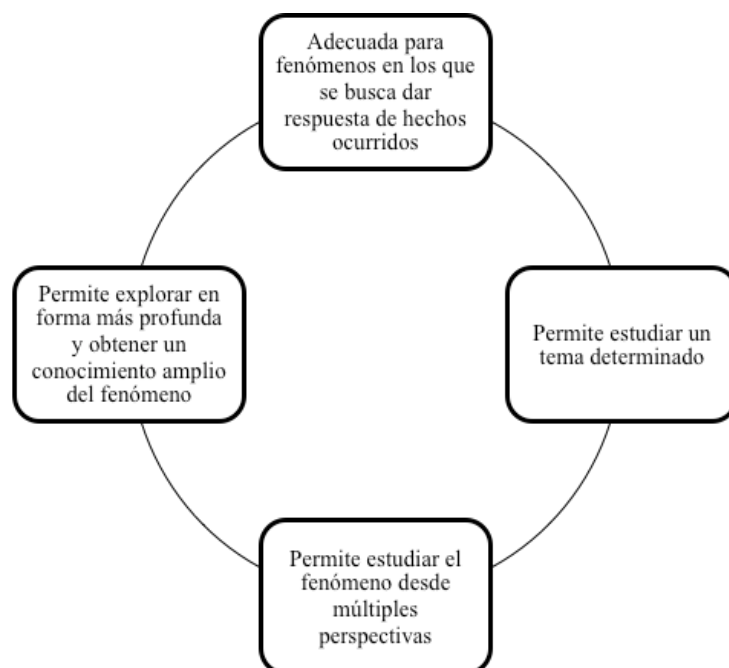
programas. Una vez definido el primer elemento, es relevante conocer las características que componen el proceso de diseño de los mismos. Por último, se busca describir la operatividad de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica, así como las valoraciones de coordinadores académicos, facilitadores y diseñadores instruccionales, sobre su puesta en práctica.

De acuerdo con Stake (2007) los casos seleccionados para su estudio

son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan por lo que tienen de único como por lo que tienen de común (p.15).

Chetty (como se citó en Martínez, 2006) menciona que este método es útil cuando el fenómeno de estudio comprende las características que se presentan en la figura 4.1.

Figura 4.1 Características del estudio de casos



Nota: Adaptado de Chetty como se citó Martínez, 2006.

El caso de interés es la implementación de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica. Conforme a las características presentadas en la figura 3.1, el estudio de caso permite estudiar un tema determinado, es decir, la formación continua en línea de profesores de educación básica. Este fenómeno es observado desde las perspectivas de dos IF. A su vez, al interior de la mismas se recurre a los sujetos inmiscuidos en la operatividad de los programas para explorar en forma más profunda el caso y obtener una comprensión complementaria de su funcionamiento.

De acuerdo con Merriam (1998), la intención de un estudio de caso puede ser: describir, interpretar o evaluar. La primera intención tiene como resultado una descripción detallada del objeto en cuestión. Son útiles para presentar información práctica de programas educativos. La segunda intención, también se presenta en forma de descripción, sin embargo se orienta a desarrollar categorías conceptuales para ilustrar y soportar datos. La tercera intención se orienta a presentar descripciones que expliquen y emitan juicios de valor acerca del fenómeno de estudio. Conforme al objetivo de esta investigación, el estudio se sitúa en la primera intención, es decir, en describir la situación de interés.

Por su parte, Stake (2007) define tres tipos de estudios de casos. El *estudio intrínseco de casos* se refiere al interés por un caso específico y preseleccionado. Se requiere aprender sobre un caso en particular. El *estudio de casos instrumental* es utilizado como instrumento para conseguir elementos distintos a la comprensión. Se centra en un problema o preocupación y después selecciona un caso delimitado que ilustre dicha problemática. El *estudio de casos colectivo* deriva del instrumental, se centra en una preocupación en particular, pero selecciona múltiples casos para conocer el problema.

En relación con lo antes planteado, este estudio de casos es instrumental, pues se vale de instituciones determinadas para representar la situación de interés. Además es colectivo,

ya que se seleccionaron dos instituciones distintas, el ITESM y la UPN para obtener más elementos descriptivos del proceso de implementación de los programas de formación continua en línea.

4.2 Participantes

Las instituciones que participan en la investigación son dos de las instancias que actualmente imparten programas de FELPEB en México, y que forman parte del Padrón de IF. Ellas son: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey fue fundado en 1943, como una asociación civil denominada Enseñanza e Investigación Superior, A.C. Es una institución privada y sin fines de lucro. Se compone por 26 campus en México y 18 sedes u oficinas internacionales en el mundo. Cuenta con 89, 641 alumnos, de los cuales 55, 566 atienden al nivel profesional, 7, 962 a posgrado y el resto a bachillerato. El ITESM posee una plataforma virtual llamada TecVirtual donde se ofrecen posgrados y cursos para el desarrollo de la educación. TecVirtual cuenta con 23 años de experiencia en educación a distancia, donde han brindado educación a 145, 678 participantes de programas de educación continua (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2018).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se fundó por decreto presidencial en 1978. Es una universidad pública de educación superior que tiene la finalidad de formar profesionales de la educación a nivel licenciatura y posgrado. Además ofrece especializaciones y diplomados. La UPN cuenta con las modalidades escolarizada, semi-escolarizada y en línea. Se compone por 76 unidades y 208 subsedes académicas en el país. La UPN cuenta con el área de Tecnologías de Información y Modelos Alternativos, compuesta por cuerpos académicos orientados al desarrollo de proyectos de docencia,

investigación y difusión cuyo propósito educativo incorpora la tecnología para contribuir en al progreso educativo (Universidad Pedagógica Nacional, 2017).

En cuanto a los participantes de la investigación, se buscó entrevistar al menos a un coordinador académico, a un facilitador y a un diseñador instruccional de los programas de FELPEB, por cada institución seleccionada. En la tabla 4.1 se presentan los sujetos entrevistados, su caracterización general, así como su relación con los programas en línea. La identidad de los sujetos queda preservada por lo que únicamente se muestra la clave con la que se registraron los datos.

Tabla 4.1

Sujetos entrevistados de ITESM y UPN

Sujeto	Relación con los programas en línea	Formación	Experiencia laboral en institución
ITESM			
TEC- E1	Responsable académica. Diseñadora instruccional.	Doctorado en Innovación educativa.	16 años.
TEC-E2	Coordinadora de formación continua. Diseñadora instruccional. Líder del proyecto.	Doctorado en Educación.	10 años.
TEC-E3	Facilitadora.	Maestría en Tecnología Educativa.	13 años.
TEC-E4	Responsable institucional.	Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa.	20 años.
TEC-E5	Facilitadora.	Sin datos.	8 años.
TEC-E6	Director de contenido.	Doctorado en Psicología Educativa.	19 años.
TEC-E7	Diseñadora instruccional.	Maestría en Educación.	21 años.

UPN

UPN-E1	Responsable estatal. Diseñadora instruccional.	Doctorado en Ciencias sociales.	5 años.
UPN-E2	Facilitadora.	Maestría en Educación.	10 años.
UPN-E3	Diseñadora instruccional. Facilitadora.	Doctorado en Psicología educativa.	Sin datos.
UPN-E4	Coordinadora estatal. Diseñadora instruccional.	Doctorado en Educación.	10 años.
UPN-E5	Responsable institucional.	Doctora en Educación.	37 años.
UPN-E6	Diseñadora instruccional. Facilitadora.	Maestría en Diseño Industrial.	5 años.
UPN-E7	Diseñadora instruccional.	Doctora en Educación.	10 años.
UPN-E8	Coordinadora estatal.	Licenciatura en Antropología.	38 años.
UPN-E9	Diseñadora instruccional.	Matemática	38 años.

Nota: Elaboración propia a partir de la información de los participantes.

Los sujetos entrevistados fueron seleccionados de acuerdo a la actividad que realizan dentro de la institución. Se cuenta con la participación del coordinador administrativo, responsable académico de los cursos de formación continua en línea de profesores de educación básica, facilitadores de los mismos, así como diseñadores instruccionales. En el ITESM se realizaron siete entrevistas, mientras que en la UPN se desarrollaron nueve.

4.3 Técnica e instrumento

La técnica central para obtener los datos de investigación fue la entrevista. Para Álvarez-Gayou (2003) una entrevista es "una conversación que tiene una estructura y un propósito" (p.109). En la investigación cualitativa, la entrevista tiene la finalidad de entender la perspectiva del entrevistado e identificar los significados de sus experiencias.

Antes y después de realizar la entrevista se debe contextualizar a las personas entrevistadas. Es necesario describir la situación, explicar el propósito del estudio y de la

entrevista. En caso de utilizar herramientas para grabar el proceso se le debe notificar al entrevistado (Álvarez- Gayou, 2003).

4.3.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista utilizada en la investigación fue semiestructurada. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) este tipo de entrevistas tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. En el transcurso de la misma se puede cambiar la secuencia y la forma de las preguntas, dependiendo de la situación de los entrevistados.

La entrevista se estructura bajo una guía donde se indican los temas y su secuencia. Álvarez-Gayou (2003) afirma que

el diseño específico de la investigación indicará si esta guía se tiene que seguir puntualmente o no durante la entrevista. Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta importa en relación con el tema de la investigación; la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista (p.111).

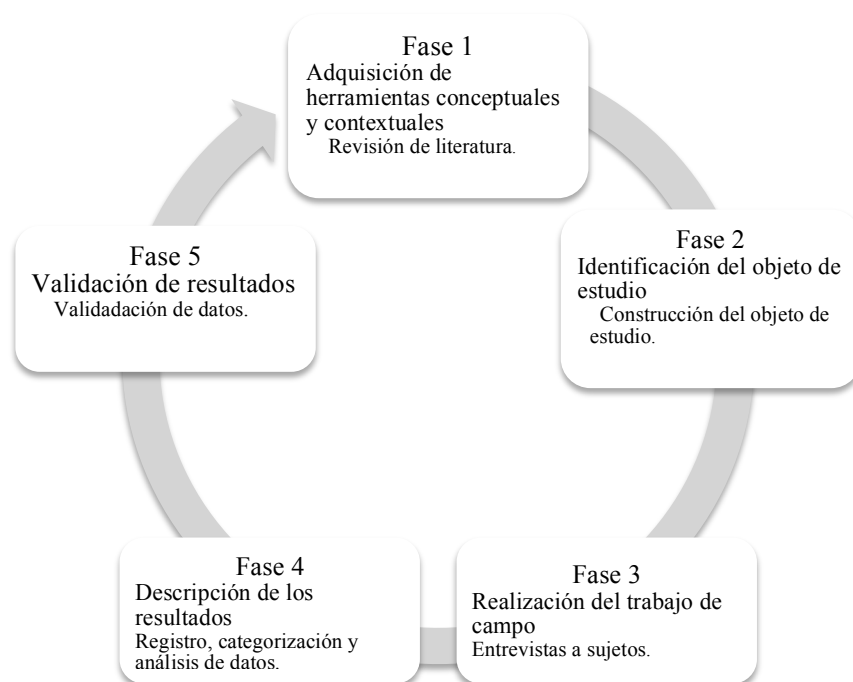
Mientras se realiza la entrevista es importante prestar la mayor atención al entrevistado. Después de hacer la pregunta escuchar la respuesta, tomar algunas notas cortas, pocas o muchas, según se considera la relevancia de la misma, pero sin dejar de considerar los datos mencionados para su posterior análisis y redacción (Stake, 2007).

Se elaboró un guion de entrevista general que se depura en cada entrevista en función del perfil del entrevistado. El guion se divide en cuatro temáticas principales: contexto institucional, diseño, operatividad y valoración de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica. Se incluye documento correspondiente en el anexo I: guiones de entrevista.

4.4 Procedimiento de recolección de información

En cuanto a las fases que componen el proceso de investigación, McCurdy, Spradley y Shandy (2004) determinan cuatro pasos para conocer el fenómeno en cuestión: 1) adquisición de herramientas conceptuales, 2) gestión de la entrada al terreno, 3) realización del trabajo de campo y 4) descripción de los resultados.

En esta investigación se realizaron las cuatro fases mencionadas por los autores, y al finalizarlas se agregó una más, la fase de validación de resultados. En la figura 4.2 se muestra el proceso mencionado.

Figura 4.2 Proceso de investigación seguido en el estudio

Nota: Elaboración propia con base en McCurdy, Spradley y Shandy (2004).

4.4.1 Fase 1. Adquisición de herramientas conceptuales y contextuales

En la primera fase se hizo una revisión general de la literatura, que se dividió en tres momentos para abarcar las áreas de estudio principales: teórico, contextual y metodológico. Estas lecturas fueron importantes para determinar los elementos básicos que componen el problema de investigación.

Los elementos teóricos que se revisaron aportan a la aproximación del concepto de formación continua de profesores, para ello fue necesario realizar una revisión de la literatura más amplia. Se caracterizó el Desarrollo Profesional Docente y la formación de docentes en general, con ayuda de los estudios TALIS 2010 y 2013, y autores como Marcelo (1995), Ferreres e Imbernón (1999), Monarca y Manso (2015), Davini (2015), específicamente de formación continua en línea se recurrió a autores como Dede, (2006) y sus colaboradores.

En cuanto las temáticas de contexto se procedió a revisar literatura acerca del desarrollo y consolidación de la formación continua de profesores de educación básica en servicio de México. Para ello se acudió a autores como Ornelas (1995), Arnaut y Giorguli, (2010), a documentos oficiales de la SEP, entre otros. Además se procedió a adquirir herramientas contextuales de política educativa que enmarca este estudio, la Reforma Educativa de 2013. Se leyeron documentos oficiales del Diario Oficial de la Federación así como de la Secretaría de Educación Pública.

Para los temas metodológicos se analizaron aspectos propios de la investigación cualitativa y de estudio de caso de acuerdo con Creswell (2007) y Stake (2007).

El acercamiento a la literatura antes mencionada, fue de gran ayuda para constituir los elementos básicos del objeto de estudio y su delimitación. Con esta información se elaboró un modelo de análisis que rige este proyecto (se explica en la sección de análisis de los datos).

4.4.2 Fase 2. Identificación del objeto de estudio

Este proyecto de investigación sufrió algunas reestructuraciones previas. Dichas modificaciones estuvieron relacionadas con problemas para el acceso a los participantes. En un inicio se planteó la posibilidad de tener como participantes a los docentes que acuden a cursos de formación continua en línea, sin embargo no fue posible concretar la vinculación con ellos. Por lo que se decidió cambiar de perspectiva y orientarse hacia las Instituciones de Educación Superior (IES), que fungen como Instituciones Formadoras (IF).

En un primer momento se seleccionaron tres IES para el estudio de casos, pero debido a que una de ellas no consolidó su participación en el padrón de IF que integra la SEP, se decidió continuar con dos universidades.

Las dos instituciones seleccionadas, ITESM y UPN forman parte del padrón de IF, requisito indispensable para el acercamiento a la implementación de los programas de formación continua en línea, objeto de estudio de este proyecto. Además estuvieron dispuestas a colaborar en la investigación, y permitir entrevistar a diversos actores de la institución.

Con la intención de cumplir con los objetivos propuestos y como parte de la conformación del objeto de estudio, se elaboró un modelo de análisis de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica.

El modelo de análisis se compone por cuatro dimensiones: Contexto, Diseño, Operatividad y Valoración. Las dimensiones están fundamentadas en el modelo CIPP propuesto por Stufflebeam en los años sesenta. A su vez, se buscaron elementos teóricos referentes a programas en línea para caracterizar cada dimensión. Se retomaron aspectos de educación a distancia mencionados por Moreno (2015) en el libro *Modelos de educación superior a distancia en México*. Posteriormente se seleccionaron factores asociados a la calidad de cursos en línea propuestos por McClary (2013). Por último, se consideraron elementos ambientales propicios para el desarrollo profesional docente en línea planteados por Duffy (2006).

En la tabla 4.2 se presentan estos elementos teóricos agrupados en cada una de las dimensiones.

Tabla 4.2

Tabla de congruencia de planteamientos teóricos

Basada en:	Stufflebeam (2003) CIPP	Moreno (2015) Dimensiones	McClary (2013) Factores	Duffy (2006) Ambiente
Aportaciones	Contexto Características, problemas, oportunidades que definen el ambiente.	1. Contexto institucional		
	Diseño Estrategias y planes de trabajo para la implementación	2. Planeación estratégica 3. Organización institucional 4. Normativa 5. Planeación de la oferta educativa 6. Diseño instruccional	1. Diseño del curso 2. Contenido del curso	1. Congruencia teórica y pedagógica 2. Relevancia para participantes del curso
	Operatividad Monitorea y documenta actividades		3. Rol del instructor durante el curso	
	Logros Lo obtenido a corto y largo plazo	7. Evaluación de la calidad		
		8. Tecnología	4. Soporte tecnológico	3. Acceso a la plataforma

Nota: Adaptado de Stufflebeam (2003), Moreno (2015), McClary (2013) y Duffy (2006).

A continuación se describen cada uno de estos elementos, desde la perspectiva de sus exponentes, con la intención de profundizar en su caracterización. En la tabla 4.3 se presentan los rasgos establecidos por Moreno (2015).

Tabla 4.3

Definición de dimensiones de Moreno (2015)

Dimensión	Definición	Fuentes de información
1. Contexto institucional	Describe el modelo institucional educativo.	Historia institucional (Antecedentes, implementaciones). Modalidad educativa virtual
2. Planeación estratégica	Comprende los planes de desarrollo institucional.	Plan de desarrollo institucional
3. Organización institucional	Comprende la estructura organizacional y los documentos operativos.	Operatividad, gestión y administración. Documentos relativos a: Recursos Humanos, figuras docentes (supervisores, coordinadores, tutores), servicios escolares
4. Normativa	Refiere a los documentos reglamentarios específicos de la educación virtual.	Manuales, leyes, estatutos, reglamentos
5. Planeación de la oferta educativa	Son aquellas opciones formativas a las que tienen acceso los docentes en servicio.	Oferta de educación continua, planes y programas de estudio. Contenidos educativos
6. Diseño instruccional	Refiere a la planeación sistemática de actividades, su implementación y evaluación.	Diseño, implementación, evaluación. Diseñadores de cursos.
7. Evaluación de la calidad	Refiere a los procesos de evaluación a los que se somete la institución con la intención de garantizar la calidad de su servicio.	Evaluación del desempeño docente, seguimiento de cursos, certificaciones, impacto social, cobertura, mecanismos de evaluación y mejora continua
8. Tecnología	Recursos tecnológicos como plataformas, material didáctico, sistemas, infraestructura o herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial o en línea.	Recursos didácticos y tecnológicos, soporte tecnológico, infraestructura tecnológica, innovaciones

Nota: Adaptada de Moreno (2015).

Por su parte, McClary (2013) propone factores que contribuyen al logro de la calidad en cursos de educación a distancia, con la intención de derribar barreras negativas respecto al tema. De acuerdo con su artículo, por cursos de calidad se consideran aquellos que reciben altos puntajes en cuestionarios de satisfacción, así como en otros indicadores de medición del rendimiento académico.

Los factores que constituyen un curso de calidad, conforme a McClary (2013) son:

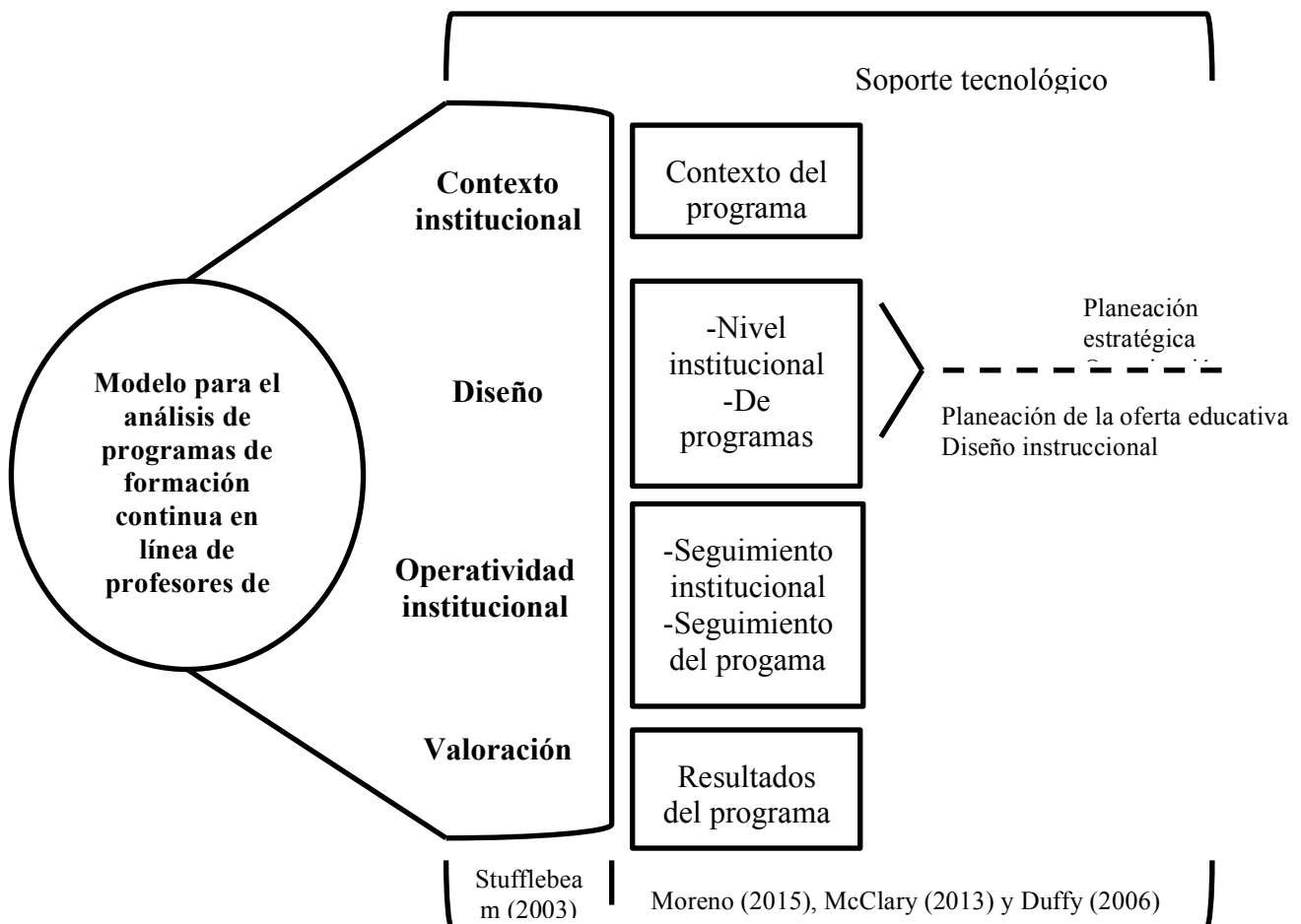
- Diseño del curso. Contar con el contenido disponible para todos los participantes, uso sencillo y flexible, la plataforma cuenta con contenido enriquecido, minimiza el esfuerzo físico y técnico, propicia una comunidad estudiantil y un clima instruccional.
- Contenido del curso. Actualizar el contenido con temáticas relevantes que guarden estrecha relación con el diseño del curso y los objetivos específicos del mismo.
- Rol del instructor durante el curso. Propiciar interacción con los participantes durante el desarrollo del mismo, para incrementar su aprendizaje y satisfacción.
- Soporte tecnológico. Considerar el uso de un sistema de soporte que sea capaz de permitir acciones de interacción efectivas principalmente entre el tutor, los participantes y el contenido del curso.

Asimismo, Duffy (2006) incorpora elementos relevantes para caracterizar el ambiente del curso. En principio, considera fundamental que el diseño del curso sea relevante para el docente que participa en él. El curso debe poseer congruencia teórica y práctica. El acceso

debe ser sencillo y adaptarse a las agendas de los participantes. Por último, debe ser escalable y sostenible en costo y eficiencia.

A partir de los elementos enunciados por los autores antes mencionados, se realizó una selección y agrupamiento de los rasgos necesarios para cumplir con los objetivos de la investigación. En la figura 4.3 se presenta el modelo que sintetiza los postulados teóricos en los cuales se fundamenta el análisis de la información recabada en esta investigación.

Figura 4.3 Modelo para el análisis de programas de FELPEB



Nota: Adaptado de Stufflebeam (2003), Moreno (2015), McClary (2013) y Duffy (2006).

La dimensión de Contexto institucional guarda relación con el concepto de la primera fase del CIPP. Se refiere a las características de origen, educativas y con relación a los programas de formación continua de las instituciones seleccionadas.

La dimensión Diseño está relacionada con la fase de Insumo. Se mencionan los programas de formación continua en línea, su proceso de diseño, estructura y elementos.

La dimensión de Operatividad institucional es similar a la fase de Proceso. Se analiza en dos direcciones, por un lado se identifica la estructura y proceso operativo institucional, por el otro se describe el proceso de seguimiento que realizan los facilitadores durante la puesta en práctica de los programas.

La dimensión de Valoración se refiere al Producto. Se considera con el objetivo de conocer los resultados obtenidos por los programas a partir de la percepción de los participantes clave de cada una de las instituciones responsables.

Cada dimensión se compone por una serie de categorías para el posterior análisis de la información. En la tabla 4.4 se presentan las categorías agrupadas por dimensiones, así como la descripción de cada una.

Tabla 4.4

Descripción del modelo para el análisis de programas de FELPEB

Dimensiones	Categorías	Descripción
Contexto	1) Contexto institucional (Moreno, 2015).	Se menciona el origen de la institución educativa, su oferta académica y el modelo educativo que rige sus programas.
	2) Experiencia en educación a distancia.	Proceso que siguió la institución para incursionar en la modalidad a distancia desde su origen.

	3) Colaboración de la IF con Formación Continua.	Trayectoria de colaboración de ambas instituciones.
Diseño	1) Oferta de FC en línea de profesores de educación básica.	Marco de diseño y mención de los cursos que están en el padrón.
	2) Organización institucional para el diseño de los programas de FC en línea de profesores de educación básica (Moreno, 2015).	Descripción de los actores que intervienen en el proceso operativo y sus funciones. Descripción del proceso de diseño.
	3) Estructura de FC en línea de profesores de educación básica (McClary, 2013).	Especificación y caracterización de los elementos que componen el diseño de los programas.
Operatividad	1) Proceso de atención a las necesidades formativas de los profesores de educación básica.	Descripción del proceso operativo que realiza la institución educativa para atender las necesidades formativas de los profesores de educación básica.
	2) Equipo operativo a nivel institucional de los programas de FC en línea de profesores de educación básica.	Identificación de actores y sus funciones correspondientes para el proceso operativo de los programas.
	3) Rol del facilitador dentro de los programas de FC en línea de profesores de educación básica (McClary, 2013).	Funciones del facilitador dentro de los programas de FC.
	4) Herramientas de comunicación dentro de los programas de FC en línea de profesores de educación básica.	Especificación de las herramientas de comunicación de los programas.
	5) Dificultades del proceso operativo para la implementación efectiva de los programas de FC en línea de profesores de educación básica.	Principales dificultades
Valoración	1) Ventajas de la modalidad en línea para la FC de los profesores de educación básica.	Principales ventajas de la modalidad en línea desde la perspectiva de los participantes.

2) Eficiencia terminal de los programas de FC en línea de profesores de educación básica (Moreno, 2015)	Elementos de eficiencia terminal de los programas desde la perspectiva de los participantes.
Evaluación de la calidad de los programas de FC en línea de profesores de educación básica. (Moreno, 2015)	Instrumentos de evaluación para los programas en línea.

Nota: Elaboración propia

3.4.3 Fase 3. Realización del trabajo de campo

La realización del trabajo de campo consta de dos etapas. La primera de ellas consistió en una estancia de investigación de un mes, realizada en septiembre de 2017 en el ITESM³, campus Monterrey. En este periodo se facilitó el uso de bases de datos para la ampliación del marco teórico, así como del apartado de contexto del ITESM. Además se realizaron siete entrevistas a informantes clave. Las entrevistas fueron realizadas la primera y la última semana de la estancia, dentro de la institución, específicamente en los espacios donde laboran los participantes.

La segunda etapa del trabajo de campo se llevó a cabo en febrero de 2018 en las instalaciones de la UPN Unidad Ajusco⁴. Se acudió una semana para la realización de nueve entrevistas. La agenda de las mismas estuvo a cargo de la responsable institucional de los cursos de formación continua en línea de profesores de educación básica. En promedio se realizaron dos entrevistas por día, en un espacio dentro de la UPN que fue asignado particularmente para su desarrollo.

³ Se agradece particularmente a la Dra. María Soledad Ramírez por las facilidades de acceso a la institución y por el acercamiento con informantes clave.

⁴ Se agradece a la Dra. Xochilt Moreno por las facilidades brindadas.

3.4.4 Fase 4. Proceso para la descripción de resultados

El registro de los datos es fundamental para el posterior análisis de los mismos. La técnica utilizada para su registro fue la grabación y la transcripción. Woods (2010) menciona que "realizar una grabación evita el pánico de recordar" (p.98), lo que facilita en cierta medida, el proceso de análisis posterior, pues se tiene registro de todo lo comentado en las entrevistas.

El audio de las entrevistas fue grabado y transcrito. En las entrevistas realizadas en el ITESM se obtuvieron en total 365 minutos de audio, lo que corresponde a 86 cuartillas transcritas. Mientras que la UPN se obtuvieron 561 minutos de audio, lo que corresponde a 133 cuartillas transcritas.

Con la intención de preservar el anonimato de los entrevistados se elaboró un código de identificación que sustituyó su nombre. El código está conformado por el nombre abreviado de la institución, el número de entrevista y la fecha en que fue realizada (por ejemplo: UPN-E7-051017)

3.4.5 Fase 5. Validación descriptiva de resultados

En este estudio se llevó a cabo la validez descriptiva, que conforme a los planteamientos de Maxwell (1992) consiste en el entendimiento inicial del objeto de estudio. Este tipo de validez se basa en la fidelidad del reporte que se emite acerca de lo que se estudia.

Los criterios de calidad de la validez descriptiva dependen de la apropiación que el investigador haga del estudio en cuestión. Por ello, es necesario que se realicen grabaciones completas de entrevistas y/o observaciones, transcripciones y manejo de datos (Maxwell, 1992).

De acuerdo con Stake (2007) la importancia de la validación en un estudio de casos "depende de nuestra intención de ofrecer una comprensión del caso, y del grado en que tal afirmación contribuye a aclarar la historia o a diferenciar significados opuestos" (p.95).

En este proyecto de investigación se realizaron entrevistas a informantes clave para determinar la precisión del análisis de los resultados obtenidos para cada una de las dos instituciones. Por parte de ITESM se entrevistó a una experta en tecnología educativa que trabajó para la institución y pudo corroborar la información obtenida, específicamente en los apartados de contexto, diseño y operatividad.

Por parte de la UPN se entrevistó a la responsable de formación continua de Baja California, instancia que había contratado a la UPN como IF y que revisó la información respecto al proceso de operatividad de los cursos entre UPN y las entidades federativas.

4.5 Procedimiento de análisis

4.5.1 Análisis cualitativo de contenido documental

El análisis cualitativo de contenido se define como "una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio" (Mayring, 2000, p.2)

De acuerdo con Mayring (2000) el objeto de análisis de contenido puede ser toda clase de comunicación registrada, por ejemplo transcripciones de entrevistas, discursos, protocolos de observación, videos o documentos. En esta investigación se hizo análisis del contenido de las transcripciones.

Mayring (2000) menciona que el análisis de contenido debe reunir tres características principales:

1. Reglas durante el análisis: el material debe ser analizado paso a paso, seguir reglas de procedimiento para el análisis de contenido.
2. Categorías de análisis: los aspectos de texto interpretado son clasificados en categorías de análisis, mismas que fueron elaboradas cuidadosamente y sometidas a revisión previamente.
3. Criterios de validez: el procedimiento debe tender a lo intersubjetivo. Para su credibilidad, los resultados del análisis serán sometidos a comparación con otros estudios con el fin de triangulación.

El procedimiento que se llevó a cabo para analizar las entrevistas se puede clasificar en cuatro momentos principales. 1) Una vez transcritas las entrevistas, se dio lectura general del contenido y se identificaron temáticas generales. 2) Posteriormente se procedió a agrupar tales temáticas por dimensiones. Las dimensiones están definidas en el Modelo de análisis descrito en la Fase 2 (Identificación del objeto de estudio). 3) Una vez determinadas las dimensiones, se identificaron categorías de las temáticas previamente localizadas. 4) Por último, conforme a estas categorías se establecieron códigos como la unidad más pequeña de análisis, estos debieron ser mutuamente excluyentes. En la tabla 4.5 se muestran los datos de la información recabada.

Tabla 4.5

Datos obtenidos

Dimensiones	ITESM		UPN	
	Categorías	Códigos	Categorías	Códigos
Contexto	12	37	6	31
Diseño	9	36	10	34
Operatividad	12	36	10	58
Valoraciones	3	7	7	23

Nota: Elaboración propia a través de entrevistas transcritas.

Los resultados de la investigación del ITESM y de la UPN se presentan divididos en capítulos que corresponden a cada dimensión. Las categorías que surgieron en las entrevistas fueron homologadas con las categorías de análisis que conforman el Modelo de análisis de programas de FELPEB, mencionadas en la tabla 4.5, ubicada en la fase 2. Los resultados por dimensión y categorías se presentan a manera de descripción, mientras se destacan las citas textuales relevantes de los entrevistados.

Capítulo V

Estudio de caso: ITESM

Capítulo V. Estudio de caso: ITESM

El capítulo de resultados de investigación está compuesto por cuatro apartados: contexto institucional, diseño, operatividad y valoración de los actores. A continuación se desarrolla cada uno de los tópicos a partir de la información recabada por medio de entrevistas realizadas a informantes clave del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

5.1 Contexto del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

El apartado de contexto se describe el origen del ITESM y los principales momentos de su establecimiento como institución de educación superior. También se menciona brevemente el Modelo Educativo TEC21 por ser un referente de los programas educativos del ITESM. Posteriormente, se describe la experiencia del ITESM en la modalidad a distancia, desde su incursión en el Sistema de Educación Interactiva por Satélite (SEIS) hasta el sistema educativo en línea TecVirtual. La última parte de este apartado, refiere a la oferta educativa del ITESM para la formación continua de profesores de educación básica.

5.1.1 Contexto institucional

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) fue fundado por un grupo de empresarios en 1943. El ITESM es una institución educativa privada, sin fines de lucro y actúa bajo el estatuto de Escuela Libre Universitaria⁵ (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2018).

En 1947, se inauguró el ITESM campus Monterrey, con una matrícula de mil alumnos. En 1950, esta institución obtuvo la acreditación por parte de la *Southern Association of Colleges and Schools*, de Estados Unidos (SACS) (ITESM, 2018).

⁵ Refiere a las instituciones privadas que tienen por objeto la impartición de educación artística, secundaria, preparatoria y profesional (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1933).

En 1967 se fundó el campus Guaymas, primer campus fuera de Monterrey. En 1975 empezaron a operar el campus Ciudad de México y el campus Ciudad Obregón. Para 1978, el ITESM ya tenía 14 unidades o campus a lo largo del país (ITESM, 2018).

En 2004, el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES) reconoció al ITESM como la institución con mayor número de programas académicos acreditados por organismos nacionales e internacionales. También en ese año se instituyó la "Prepanet" como un programa de preparatoria en la modalidad semipresencial para adultos (ITESM, 2018).

En 2012, se realizó un cambio de visión y enfoque educativo basado en procesos, con ello se definieron los valores de la institución: innovación, visión global, trabajo en equipo, sentido humano e integridad (ITESM, 2018). El Modelo Educativo Tec21 tiene como objetivo el desarrollo de competencias para los líderes del siglo XXI. Este modelo educativo sigue vigente en la institución (ITESM, 2018).

ITESM divide su oferta educativa en tres niveles (prepatec, carreras profesionales y posgrados) y educación continua. La prepa tec se presenta en tres modalidades: preparatoria bicultural, internacional y multicultural. El ITESM cuenta con una variedad amplia de carreras profesionales divididas en ocho campos de estudio distintos (Negocios, Ingeniería, Comunicación y producción digital, Ciencias sociales y humanidades, Tecnologías de la información y electrónica, Bioingeniería y procesos químicos, Arquitectura y diseño, Medicina y ciencias de la salud). Mientras que los posgrados están distribuidos en siete áreas académicas (Educación y humanidades, Ciencias sociales, Escuela de Graduados en Administración y Dirección de Empresas Business School, Gobierno y Transformación pública, Ingeniería y Ciencias, Medicina, Negocios en línea) (ITESM, 2018).

Modelo Educativo TEC21

En 2012, el Consejo Directivo del ITESM definió en su mandato para la institución "continuar elevando y fortaleciendo la calidad académica" (ITESM, 2016a, p. 5). Por consiguiente, se definió un modelo de transformación basado en retos, que permite alinear los elementos clave de la visión, la organización y la cultura de la institución.

El Modelo Educativo TEC21 tiene el propósito de preparar a los estudiantes en una formación integral, que les permita enfrentar los desafíos que demanda un mundo cambiante e incierto (ITESM, 2016a). El objetivo del Modelo Educativo TEC21 es:

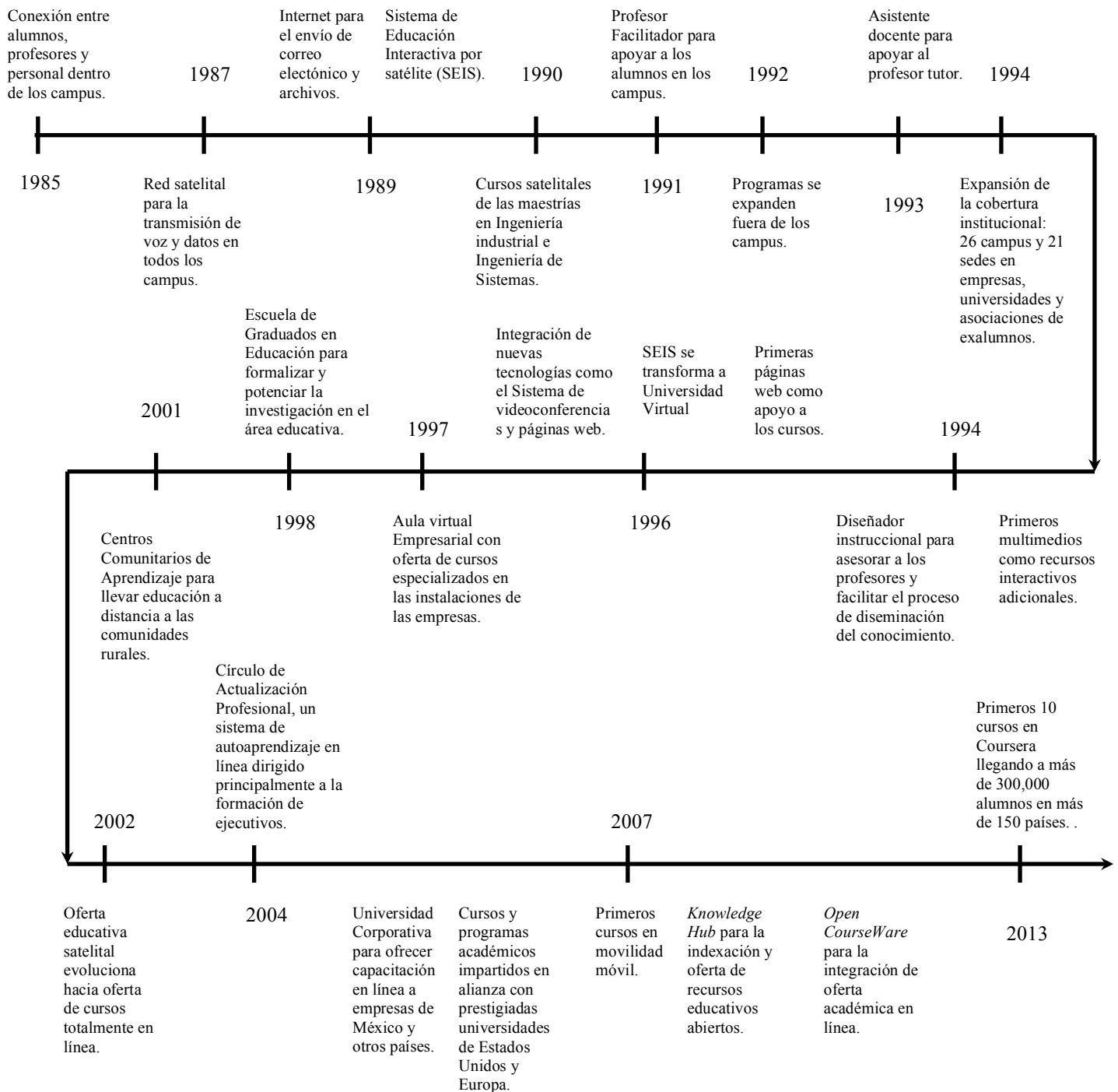
Brindar una formación integral y mejorar la competitividad de los alumnos en su campo profesional a través de potenciar las habilidades de las generaciones venideras para desarrollar las competencias requeridas que les permitan convertirse en los líderes que enfrentan los retos y oportunidades del siglo XXI (ITESM, 2016a, p. 6).

El Modelo Educativo TEC21 tiene cuatro componentes: 1) aprendizaje basado en retos, 2) flexibilidad en el cómo, cuándo y dónde se aprende, 3) una vivencia universitaria memorable, 4) profesores inspiradores.

5.1.2 Experiencia del ITESM en modalidad a distancia

El ITESM tiene una trayectoria amplia en la impartición de programas educativos a distancia. Se inició en 1985 con la conexión digital entre alumnos, profesores y personal dentro del campus, y actualmente cuenta con un sistema educativo totalmente virtual. En 1988, el ITESM logró establecer la primera conexión a internet desde una institución de educación superior en México (ITESM, 2018). En la figura 5.1 se presenta una línea del tiempo con los acontecimientos más relevantes de la modalidad a distancia del ITESM.

Figura 5.1 Educación a distancia en el ITESM



Nota: Adaptado de Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (s.f.).

A continuación se describen los tres sistemas de educación a distancia del ITESM: el Sistema de Educación Interactiva por Satélite, la Universidad Virtual y la Universidad TecVirtual.

Sistema de Educación Interactiva por Satélite

El Sistema de Educación Interactiva por Satélite (SEIS) es el servicio de educación a distancia utilizado en el ITESM que precede a los sistemas Universidad Virtual y el actual TecVirtual.

SEIS se fundó en el 1989 con el objetivo de transmitir clases en vivo vía satélite. Los cursos de educación a distancia fueron ofrecidos en tiempo real por medio de redes computacionales, teléfono o fax, asimismo podían comunicarse de manera asincrónica vía correo electrónico (Moreno, 2009).

La transmisión de clases con la tecnológica SEIS se daba de manera presencial y se transmitía en vivo para alumnos que se encontraban a distancia. Para hacer esto posible los salones se equiparon con cámaras a control remoto localizadas en las cuatro esquinas del salón. En los espacios de trabajo de los alumnos había micrófonos instalados. El profesor no podía desarrollar notas, diagramas etc. como apoyo mientras daba la clase; estos elementos gráficos, eran definidos previamente con ayuda de diseñadores de apoyos didácticos. Los alumnos que se encontraban en el salón transmisor podían ver los materiales proyectados en los monitores de sus escritorios, del mismo modo podían hacerlo los alumnos a la distancia (Moreno, 2009).

La Universidad Virtual

En 1996, el SEIS se transforma en la Universidad Virtual (UV). La UV surge con el objetivo de ampliar la cobertura de capacitación de los docentes del ITESM. La oferta

académica de la UV se componía de programas de posgrado, educación continua y desarrollo social en México y en algunos países de América Latina. Además ofrecía ciertos asignaturas a estudiantes de licenciatura del ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2016b).

El modelo educativo de la UV estaba centrado en el aprendizaje del estudiante. Se apoyaba en redes de aprendizaje y tecnologías avanzadas de información. Las plataformas digitales eran el medio principal por el cual se desarrollan los cursos (ITESM, 2016b).

Finalmente, la UV evolucionó para convertirse formalmente en la Universidad TecVirtual. Por medio de TecVirtual, el ITESM ofrece sus programas académicos y de educación continua en México y Latioamérica (Gómez, Valdés, Ramírez y Lozano, 2013).

Universidad TecVirtual

Con el interés de trascender fronteras geográficas, el ITESM mantiene su convicción por consolidar sus programas de Educación a distancia. Hoy lo hace a través del TecVirtual, universidad creada "para ofrecer educación de más alta calidad" (Gómez et al., 2013 p.3).

La creación de la Universidad TecVirtual tiene un doble propósito: por un lado ampliar la cobertura docente de los mejores profesores del ITESM y de otras universidades internacionales, y por el otro, llevar una educación de primer nivel a nuevos ámbitos, a más personas en lugares diversos.

La visión de TecVirtual es "desarrollar el potencial de las personas a través de ambientes digitales de aprendizaje" (Gómez et al., 2013, p. 3). Además, busca ofrecer educación de calidad utilizando modelos educativos innovadores, redes de aprendizaje y tecnologías de información avanzadas (Fernández, 2017).

5.1.3 Colaboración del ITESM en la formación continua de profesores de educación básica

En 2009, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) convocó por primera vez a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a las Escuelas Normales, a los Centros de Actualización del Magisterio, a los Centros de Investigación Educativa, así como a las Instituciones de Educación Superior (IES) para el diseño de propuestas académicas que conformaron el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SEP, 2012).

El ITESM participó con la DGFCMS para la conformación de la oferta educativa de los Catálogos Nacionales. Se ofertó el curso Desarrollo de competencias en el uso pedagógico de las TIC, y los diplomados: Estrategias para la enseñanza efectiva de las matemáticas y Desarrollo e innovación de competencias docentes para la educación básica. La oferta educativa se impartió en distintos campus del país por medio de las modalidades presencial, semipresencial y en línea (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011).

Posteriormente, en el año 2013, el ITESM crea el programa Formando formadores, cuyo objetivo es "ofrecer oportunidades de capacitación y actualización a profesores y directores de educación básica para fortalecer sus competencias y habilidades y lograr una transformación en las escuelas" (Formando formadores, 2018, párr. 1).

Formando formadores se crea como una iniciativa para el desarrollo de competencias docentes impulsada por el ITESM, el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Madrid, *Arizona State University*, Excelencia Educativa A.C., Fundación Televisa, la Cátedra de Movimiento Educativo Abierto para América Latina de la

UNESCO y el gobierno mexicano por parte de la Secretaría de Educación Pública (Formando formadores, 2018).

La oferta formativa de Formando formadores consta de una variedad de cursos y diplomados dirigidos a profesores y a directivos de educación básica, impartidos en la modalidad en línea. Los interesados pueden inscribirse por medio de la Secretaría de Educación Estatal (SEE) donde radican o por iniciativa propia (Formando formadores, 2018).

En 2016, la SEP y el ITESM firman un convenio de colaboración para la "formación y capacitación integral de los docentes en todo el país" (SEP, 2016b, párr. 1). El convenio refiere a una oferta de programas formativos totalmente en línea para la actualización de los profesores de educación básica y media superior (SEP, 2016b).

En 2017, el ITESM participó en la convocatoria para integrar el Padrón de Instituciones Formadoras con una oferta de cursos y diplomados para la formación de profesores de educación básica por medio de la modalidad en línea.

En el siguiente apartado se menciona el listado de programas de formación continua en línea de profesores de educación básica que se encuentra en el Padrón de Instituciones Formadoras ofrecidos por el ITESM. Además se describe el proceso de diseño para la elaboración de dicha oferta académica.

5.2 Diseño de los cursos y diplomados de FELPEB en el ITESM

5.2.1 Oferta educativa de los programas de FELPEB del ITESM

La oferta de cursos y diplomados presentada por el ITESM responde a los requerimientos que estipula la SEP en la convocatoria para integrar el padrón de instituciones formadoras (se menciona en el capítulo de contexto). La entrevistada E7 menciona

se nos dieron algunas especificaciones con relación al perfil, con relación a la duración, a las competencias que se tenían que cubrir, el tipo de actividades. Más o menos fue lo que nos dieron como base y con muchos otros proyectos para nosotros empezar el diseño, la tecnología, los equipos donde se iban a dar porque la característica de producción era muy específica porque iba para todas partes (TEC-E7-051017-p. 1).

Los cursos y diplomados diseñados por el ITESM que fueron aceptados con base en las estipulaciones mencionadas, se presentan en la tabla 5.1.

Tabla 5.1

Cursos y diplomados ITESM en el Padrón de Instituciones Formadoras

Curso	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento normativo, convivencia e inclusión educativa. Bases legales, filosóficas y organizativas del Sistema Educativo Nacional. ● Participación en la gestión escolar y familiar para favorecer el aprendizaje de los alumnos y el vínculo con la comunidad. ● Inglés enfocado en la comunicación social básica, desarrollando las cuatro destrezas lingüísticas en una variedad de contextos.
Diplomado	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores. ● Liderazgo, Calidad y Competencias Directivas.

Nota: Adaptado de SEP (2017c).

5.2.2 Organización institucional para el diseño de los programas de FELPEB del ITESM

En el siguiente apartado se describe el proceso de diseño que sigue el ITESM para establecer su propuesta de cursos y diplomados de formación continua en línea para profesores de educación básica.

La oferta formativa del ITESM para profesores de educación básica se diseña con base en diagnósticos de necesidades. A raíz de PISA 2000 la situación educativa del país empezó a ser más evidente y pública. Se localizaron áreas de oportunidad específicas y se planearon cursos de formación docente en función de ellas. "...Los grandes retos que teníamos como país, desarrollamos cursos en competencias lectoras, matemáticas y científicas" (TEC-E4-031017-p. 5).

La entrevistada E2 menciona que como parte de algunos proyectos de investigación en ITESM se busca conocer las problemáticas más comunes de los profesores de educación básica. Para ello se requiere de un acercamiento a las instituciones educativas correspondientes. "Lo que hacemos es que siempre estamos haciendo exploraciones para ver cuáles son las necesidades de los docentes para coadyuvar y coincidir o incidir en su formación" (TEC-E2-150917-p.1). "Partimos de diagnósticos profundos de ¿qué es lo que sucede con los maestros? y también de estar muy cercanos a lo que ellos viven día con día" (TEC-E4-031017-p. 5).

Las temáticas de los programas de formación continua que ofrece el ITESM surgen de los resultados de los diagnósticos exploratorios. De acuerdo con la entrevistada E1, la oferta de los programas en línea requiere "un compromiso, para que realmente sea lo que ellos están esperando y que pueda incidir en esta mejora y también pues un compromiso y responsabilidad institucional" (TEC- E1-130917-p. 5).

Proceso de diseño de los programas e integrantes del equipo

A partir de lo comentado por los entrevistados, se logró identificar el proceso de diseño en cuatro etapas. Con la intención de clarificar las etapas y los actores que intervienen en ellas, en un primer momento se mencionan los integrantes del equipo de diseño.

El equipo de diseño del ITESM está conformado por un grupo amplio de académicos, aproximadamente 40 personas que intervienen en el diseño tecnológico y pedagógico de los cursos y diplomados en línea. Los expertos colaboran en el área de diseño donde mejor se desempeñan: "traigo varios expertos, los confronto, aprendo, buscan información, se retan, traen las mejores prácticas, traen las mejores bibliografías" (TEC-E4-031017-p. 10).

La entrevistada E2 menciona que los cursos y diplomados que forman parte del Padrón de Instituciones Formadoras, tienen la particularidad de estar diseñados para profesores de educación básica. El ITESM al ser una Institución de Educación Superior, en ocasiones no cuenta con expertos del nivel educativo básico, por ello convoca a maestros externos para el desarrollo de contenidos especializados:

Para poder tú diseñar un curso necesitas conocer del tema. Yo no te puedo invitar si tú eres maestra de historia, pero no tienes nada que ver en educación básica. No te voy a poner a diseñar un curso de historia de educación básica de historia de México. No conoces, o sea no puedo meterte ahí. Te puedo meter e invitar como apoyo en cuanto a contenidos de los temas. Pero definitivamente para nosotros poder desarrollar un curso de educación básica, nos apoyamos con profesores que conozcan el sistema de educación básica y que conozcan el nivel, porque si no, mi curso estaría desalineado. Para mí eso es indispensable (TEC-E2-150917-p. 6).

Al tener un grupo de diseño tan grande se requiere de un líder de proyecto que se encargue de coordinar el trabajo que se realizan los expertos de cada área. La entrevistada E4 describe:

Por cada curso tenemos a un líder de proyecto, y ese líder es el que se encarga de coordinar los trabajos de los expertos del equipo de diseño instruccional, del equipo de diseño gráfico, y es el que va viendo que los productos se vayan ensamblando pero con la riqueza de que es el conocimiento de todos (TEC-E4-031017-p.10).

Una vez que el curso o diplomado esté completo, el líder de proyecto analiza que los componentes pedagógicos formen un todo coherente. En caso de tener observaciones específicas de algunas áreas, se comunica con el equipo para hacer las correcciones necesarias:

Entonces yo ya veía el producto final y sobre ese solicitaba cambios, es decir, "aquí el diseñador gráfico que hizo un esquemita para mostrar esto, no captó la esencia", "el programador de pronto cortó las cosas y no debería de cortarlas". Entonces yo ya evaluaba el producto final, y hacía las recomendaciones a los programadores a los diseñadores gráficos para que hiciera correcciones, si es que sentía que la solución que ellos estaban dando podía estar confundiendo a los estudiantes (TEC- E6-051017-p. 6).

En el equipo de diseño también se encuentra el experto o director de contenidos. Aporta el contenido pedagógico a los cursos o diplomados. "Entonces necesitas más que expertos, aquellos que dominan los temas y aquellos que están en la práctica para generar contenidos útiles y significativos para la gente" (TEC-E4-031017-p. 11).

Otra figura indispensable para el diseño de cursos y diplomados, es el Diseñador Instruccional (DI). La entrevistada E7 comenta que el perfil de DI es variado, incluso puede

carecer de licenciatura afín a la educación, sin embargo, se requiere que al menos haya desarrollado conocimientos posteriores en el área:

Tienen su perfil de la carrera, que eso es validísimo, pero también tienen a lo mejor formación de educación continua, de capacitación externa en educación. Sí creo que es fundamental que el diseñador instruccional tenga una formación pedagógica. Es clave. Las personas que he visto que son arquitectos o abogados y que le hacen al diseño instruccional es porque tienen una maestría en el tema y les gusta. O sea, tiene que haber ese gusto por la enseñanza, por procesos de enseñanza aprendizaje por la parte pedagógica, por la parte instruccional, eso es vital (TEC- E7-051017-p. 3).

La entrevistada E6 enuncia las siguientes funciones del DI:

- Hacer la transferencia del guion pedagógico al medio digital.
- Establecer coherencia entre el objetivo, contenido y actividades planteadas por los expertos en contenido.
- Distribuir equitativamente el contenido a lo largo del curso o diplomado.
- Presentar el contenido de manera adecuada a través de la plataforma tecnológica.
- Determinar que las actividades del curso le permitan al usuario superar el nivel informativo.

Por último, la entrevistada E6 establece que el rol del DI es fundamental cuando el experto en contenidos desconoce el uso de las plataformas digitales. "Hay que entender el papel del diseñador instruccional, que es clave cuando el desarrollador de contenidos sabe poco de la educación a distancia y su disciplina es otra" (TEC-E6-051017-p.6).

Además del DI se cuenta con diseñadores gráficos. Es el experto que se encarga del diseño de imágenes, gráficos y videos que ilustran los contenidos del curso o diplomado. Una

vez establecidos los gráficos, el programador web es quien tiene la tarea de integrar estas imágenes al curso o diplomado de manera digital, se encarga de la parte interactiva del curso. Debe cerciorarse de que el curso funcione como se establece en el diseño previo. Por último, el mismo programador web es quien sube el curso o diplomado terminado a la plataforma educativa.

Como se mencionó con anterioridad, con base en las entrevistas realizadas es posible identificar el proceso de diseño dividido en cinco etapas. A continuación se describen.

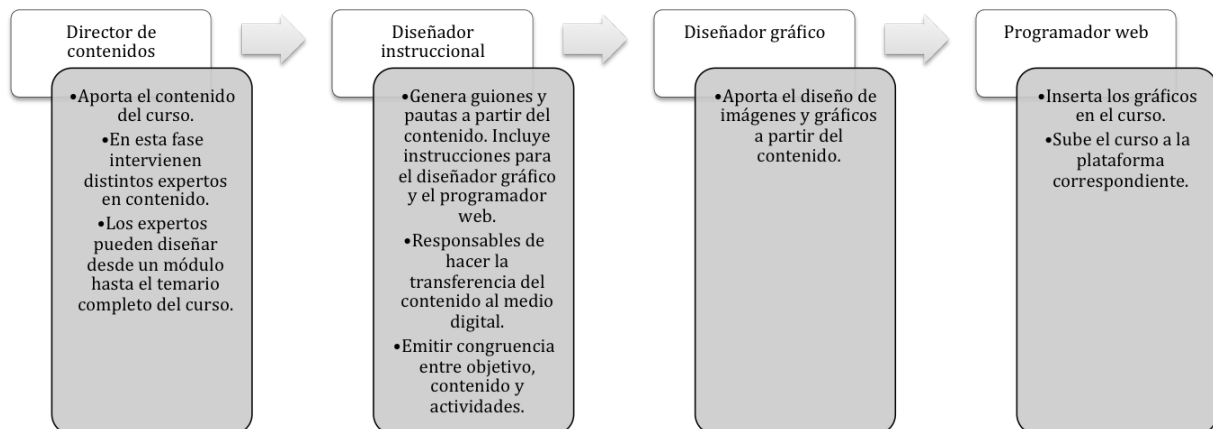
La etapa 1 corresponde al inicio del proyecto. El director o experto en contenido es el encargado de desarrollar el guion pedagógico del curso o diplomado. En ocasiones se convoca a varios expertos, cada uno aporta sus conocimientos para uno de los módulos del curso.

En la etapa 2, el Diseñador Instruccional es quien establece la planilla partir del contenido. La planilla es la "pauta, guion instruccional. En él viene toda la información. Todo el contenido" (TEC-E7-051017-p. 4). En cada página de la planilla se indican instrucciones para las próximas etapas.

En la etapa 3, el diseñador gráfico atiende las instrucciones del planilla que van dirigidas a él. Por lo general, se le solicita diseñar imágenes, videos, gráficos referentes al contenido.

En la etapa 4, el programador web inserta los gráficos y realiza la parte interactiva del curso o diplomado. Al completar su función, sube el curso a la plataforma educativa y lo coloca en activo para su desarrollo.

A continuación, en la figura 2.2 se presentan las etapas del proceso de diseño en el que intervienen los actores antes mencionados.

Figura 5.2 Proceso de diseño

Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas.

5.2.3 Estructura de los programas de FELPEB del ITESM

De acuerdo con la entrevistada E5, los cursos que se diseñan en ITESM, deben orientarse a las necesidades de la práctica de los profesores de educación básica. Se busca que el contenido comprenda herramientas teóricas, metodológicas útiles para el docente y su actuar dentro del aula:

Tiene que ser un curso que motive al docente a poner en práctica todo lo que está aprendiendo, que le dé las herramientas para que él se sienta seguro de ponerlo en práctica, porque si bien es cierto que en el foro, en las actividades, tiene comunicación con su tutor, también es cierto que al momento de llegar al aula va a estar solo. Y, también es cierto, que su tutor no tiene manera de saber qué es lo que va a pasar ahí, ni lo va a estar acompañando en ese momento. Entonces lo que tienes que hacer, lo que debe ofrecerle este curso, es darle todas las herramientas teóricas, metodológicas para que pueda implementarlo exitosamente en el aula (TEC-E5-031017-p. 5).

En este sentido, el curso combina aspectos teóricos y prácticos, mientras que solicita al facilitador mantenerse activo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, pues se busca recuperar la experiencia docente de los participantes.

Pues tiene que ser un curso práctico, activo. No tanto teórico, sin dejar a un lado la teoría porque nosotros sustentamos generalmente todos los cursos con teoría básica, sobre todo de los autores que están inmersos dentro de estos procesos, pero básicamente, se aterriza. Se aterriza el trabajo en práctica. Entonces de esa manera el docente se ve con una atención enfocada hacia el trabajo que está realizando y lo encuentra satisfactorio porque no se limita a decir solamente, "bueno tu trabajo está allá a ver cómo le vas a hacer", sino es "a ver vamos a traer trabajo práctico o llévate trabajo a tu aula para que tú puedas decirme qué es lo que tú haces", y cómo está mejorando ese trabajo en base a estos cursos (TEC-E3-150917-p. 7).

Los cursos de formación continua para profesores de educación básica se estructuran de la siguiente manera:

1. Objetivo. De acuerdo con la entrevistada E5 el objetivo de los cursos es asegurar y ofrecer una opción de formación y actualización para los docentes en servicio.
2. Contenido. En cuanto al contenido de los cursos, se parte de las necesidades detectadas a través de diagnósticos hechos por el ITESM.
3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Tienen la finalidad de atender diferentes estilos de aprendizaje y realidades de los usuarios, de desarrollar competencias, pensamiento crítico y colaborativo, de propiciar la toma de decisiones, así como de generar micro ambientes de aprendizaje.

4. Actividades de aprendizaje. Entre las actividades más frecuentes que componen el curso se encuentran:

- Describir el contexto en el que se encuentra inmerso el docente.
- Elaborar un glosario educativo.
- Compartir experiencias propias con los docentes del curso.
- Participar en foros.
- Revisar teoría de autores educativos.
- Resolver casos prácticos.
- Analizar casos contextualizados a través de videos.

5. Productos de entrega. La entrevistada E1 menciona que los productos de entrega pueden ser portafolios de evidencias, o la descripción de una técnica didáctica aplicada en su salón de clases.

Entonces ahí estás viendo desde el antes hasta la manera en que ellos están trabajando y la retroalimentación que están dando a los niños. Entonces ese tipo de productos los van a entregar y debe haber alguien por detrás que se los retroalimiente (TEC- E1-130917-p. 8).

6. Evaluación del aprendizaje. Se llevan registros de calificaciones por actividad. En ocasiones se elaboran exámenes cortos compuestos por elementos teóricos o normativos, depende del contenido del curso:

Realmente se hace un examen aunque sea pequeño, que considera los elementos teóricos fundamentales o normativos dependiendo de los contenidos que estás revisando en el curso. Pero también las actividades como te decía, tienen cierta

ponderación, o sea tu puntaje que se va sumando y al final te da la calificación. Lo que te decía del ejercicio reflexivo generalmente no se considera para calificación, sin embargo para efectos de valoración, de lo que es el diseño y la implementación del curso sí es importante porque muchas veces ahí te das cuenta de qué dificultades se presentaron. Que obviamente no se ven al asignar los 10 puntos o los 15 puntos correspondientes a la actividad (TEC-E5-031017-p. 7).

Por último, es importante mencionar que además del curso en línea se cuenta con una versión diseñada para descargar, en atención a las necesidades de los profesores de educación básica. Esta versión consiste en:

Descargar el curso. O sea no se descarga tal cual con los gráficos y todo. De estos guiones que hice, los limpio. Quito instrucciones, pongo tablas bonitas y todo, y les mando la versión impresa. Y hay maestros que te lo piden "oye ¿la versión impresa ya está lista?" y tú "ay sí es cierto" porque a veces se me olvida ese tema de la versión impresa. Pero todos los cursos tienen sus versiones impresas de todos los programas porque muchos profesores o usuarios siguen bajando su producto en papel (TEC-E7-051017-p. 8).

5.3 Operatividad de los cursos y diplomados de formación continua en línea para profesores de educación básica del ITESM

En el tercer apartado de resultados de la investigación se describe el proceso de acceso a los programas de formación continua en línea que ofrece el ITESM, así como el equipo operativo y las funciones de cada uno de los miembros. Además se menciona las estrategias que el ITESM ha puesto en práctica para atender las necesidades de los usuarios que asisten a los programas de formación continua en línea. En la parte final del apartado se presentan los medios de comunicación más utilizados dentro los cursos en línea, así como las dificultades que el equipo operativo tiene que afrontar para brindar un buen servicio a los profesores que se acercan a los programas formativos en línea.

5.3.1 Proceso de atención a las necesidades formativas de los profesores de educación básica

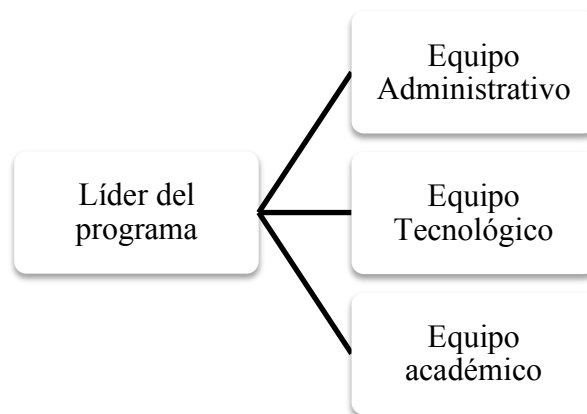
Los docentes que buscan programas de formación continua se acercan al ITESM por dos vías. La primera de ellas, comprende a los docentes que por sí solos han detectado una necesidad y quieren tomar un curso que les ayude a mejorar. Directores, supervisores y profesores hacen contacto directo con el ITESM. "Yo oferto el curso que diseñamos directamente aquí con base en las necesidades, con base en los resultados que hemos detectado, y luego lo ofertamos" (TEC-E2-150917-p. 1).

La segunda vía de acceso es por medio de las secretarías de educación estatales, las cuales seleccionan los cursos con base en la evaluación del desempeño docente. "Se lanzan convocatorias directamente a la Secretaría de Educación, se hace ahí el enlace con las personas responsables del curso" (TEC-E3-150917-p. 6). "Trabajan en cascada hacia abajo con todos sus planteles. Seleccionan a los maestros que ellos consideran que son los adecuados, ellos nos dan la lista, entonces empezamos a trabajar con ellos y con los maestros, esa es la manera" (TEC-E4-031017-p. 13).

5.3.2 El equipo operativo de los programas de FELPEB del ITESM

A partir de lo comentado por los entrevistados en el ITESM, se pueden definir la siguiente estructura para organizar el equipo operativo de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica. Véase figura 5.3.

Figura 5.3 Equipo operativo de los programas de formación continua ITESM



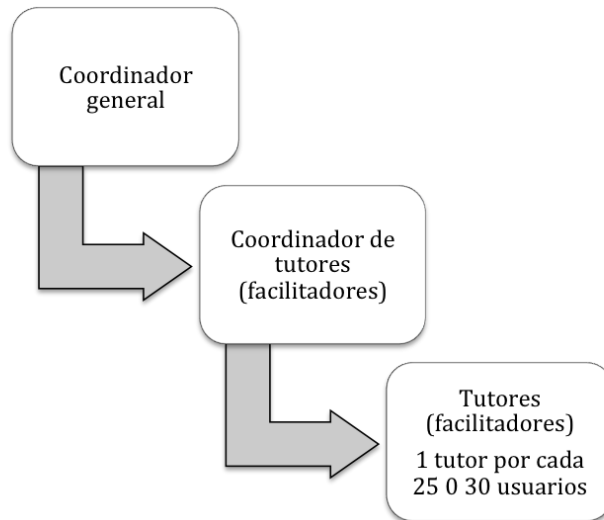
Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas.

La estructura general del equipo operativo para la impartición de programas de formación en línea del ITESM está conformado por el líder del programa, quien coordina el trabajo de los equipos: administrativo, tecnológico y académico.

1. El equipo administrativo: se encarga de establecer convenios y acuerdos entre las coordinaciones estatales y el ITESM.
2. El equipo tecnológico: apoya en el manejo de hardware y software de los programas, se conforma por diseñadores gráficos y diseñadores web.
3. El equipo académico: opera la parte pedagógica de los programas, se conforma por facilitadores y diseñadores instruccionales.

Dentro del equipo académico se visualiza otra estructura de organización para dar seguimiento a los participantes de los programas de FELPEB. Véase figura 5.4.

Figura 5.4 Estructura del equipo de los cursos y diplomados en línea



Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas.

La estructura del equipo académico de los cursos y diplomados de formación continua en línea se compone por un coordinador general, el coordinador de facilitadores y los propios facilitadores.

1. Coordinador general: es responsable de designar a los facilitadores y a sus coordinadores, así como de dar seguimiento a las funciones que desempeñan.
2. Coordinador de facilitadores: su función es monitorear las actividades de los facilitadores por medio de la plataforma educativa del ITESM:

Tenemos un software extraordinario que me permite ver siempre la comunicación entre tutores y académicos. Yo puedo saber exactamente qué le dijo el tutor al alumno y en un momento dado decirle a mi tutor "oye no, necesitas ayudarlo más" (TEC-E4-031017-p. 11).

En promedio, cada coordinador atiende a 10 facilitadores. Los facilitadores cuentan con un tiempo máximo de 24 horas para responder a los participantes de los cursos. En caso de exceder este límite el coordinador está obligado a llamar su atención. "Oye Mónica no puedes hacer eso, estamos comprometidos a 24 horas de respuesta", "no pero que me enfermé, mi abuelita, mi tía, ta ta ta", "bueno Mónica ¿te puedes poner? Si no, entro yo". (TEC- E4-031017-p. 12).

Si el facilitador se ausenta nuevamente, el coordinador deberá relevarlo de su cargo y entrar a suplir su puesto. Si el coordinador no se encuentra disponible para suplirlo "entra la directora académica y si no, pues entra la directora del programa, pero el alumno no se queda sin atención" (TEC- E4-031017-p. 12).

3. Facilitadores: es el responsable académico de los cursos o diplomados en línea. Se asigna a un facilitador por cada 25 o 30 alumnos. Se requiere que los facilitadores conozcan a profundidad la temática del curso que imparten. "Una maestra de preescolar no te va a atender un grupo de directores" (TEC-E1-130917-p. 7).

Entre algunas funciones del facilitador se encuentran:

- Dedicar tiempo y atención a las necesidades de los docentes. "O sea yo siento que a ellos les da tranquilidad y seguridad el que yo me acerque, el que yo pregunte, o sea el que busque gente que de repente se nos esté quedando en el camino. "A ver, te estoy esperando, ¿qué pasa?, ¿hay algo que pueda hacer por ti?", darle ánimo, entonces sí lo perciben" (TEC-E3-150917-p. 3).
- Motivar y brindar confianza. "Entonces a mí me ha funcionado mucho eso. Estar siempre muy cerquita de los maestros, proporcionarles una confianza" (TEC-E3-150917-p. 2).

- Ser empático. "Yo con esta parte, estamos convencidos que ser empáticos es la mejor forma para que ellos superen esos retos" (TEC-E2-150917-p. 5).

5.3.3 Atención a habilidades digitales de los usuarios del programa en línea

El equipo operativo del ITESM ha implementado ciertas medidas para atender los requerimientos por parte de los profesores que asisten a los programas de formación continua en línea. De acuerdo con la entrevistada E4, los profesores suelen solicitar ayuda para acceder a los cursos o diplomados, así como para el manejo de la plataforma educativa, debido a la carencia de habilidades digitales. En la tabla 5.2 se presentan una serie de eventos considerados por el equipo del ITESM y las medidas establecidas para ayudar a los participantes.

Tabla 5.2

Atención a usuarios del curso en línea

Consideraciones	Medidas establecidas
1. Atención a necesidades digitales.	<ul style="list-style-type: none"> • Curso virtual de inducción. • Atención presencial.
2. Requieren de atención personalizada y radican lejos de ITESM.	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones presenciales a distancia.

Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas.

De acuerdo con la información de tabla 5.2, se identifican dos consideraciones a atender por parte del trabajo operativo del ITESM:

1. Atención a habilidades digitales de los usuarios. La entrevistada E4 menciona que, en consideración a algunos profesores a quienes se les dificulta el uso de herramientas digitales, se brinda un curso introductorio adicional al programa formativo.

En caso de que el profesor radique en una ciudad donde se encuentra algún campus de ITESM, puede acudir a sesiones de manera presencial:

Nosotros siempre damos un curso virtual de inducción a los profesores o directores o cualquiera de nuestros alumnos, y dependiendo de nuestras necesidades hay un grupo de facilitadores en los campus para que ellos vuelvan cuantas veces lo necesiten para familiarizarse con la tecnología y si no hay campus cercano, tenemos un centro de atención que es extraordinario, que se ha ganado premios (TEC-E4-031017-p. 8).

Entonces les damos también esa posibilidad de tener un espacio privado para que pueda venir con la maestra a sacar su cita con la maestra que esté en el campus y que la ayude a ver cómo maneja, funciona (TEC-E4-031017-p. 9).

2. Usuarios que requieren atención personalizada y radican lejos del ITESM. Cuando el profesor requiere de apoyo para el manejo del curso y no puede asistir de manera presencial a uno de los campus del ITESM, se programan sesiones "presenciales a distancia". De acuerdo con la entrevistada E3, las sesiones presenciales a distancia consisten en realizar tutorías vía *Skype o WebEx*. "Prendemos la cámara, vas haciendo el tutorial con ellos, les señalas, manéjale aquí, hazle acá y de manera escrita. Pero generalmente eso es lo que funciona" (TEC-E3-150917-p. 3).

Por otro lado, para la atención a problemas técnicos referentes a la plataforma, el ITESM cuenta con un soporte de atención a usuarios:

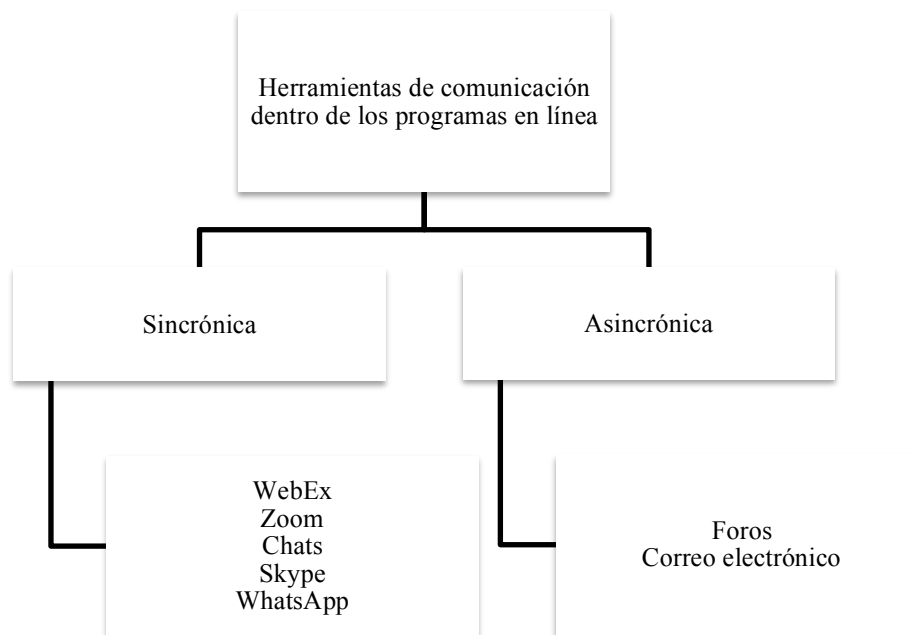
Nosotros siempre estamos cuidando, tenemos todo un soporte, tienes el 01-800 y tienes una página, pero lo más sencillo es el 01-800, porque si les das la página para enlaces caes en lo mismo, en "¿a qué le pico?" Y en otros casos también les damos el celular o teléfono de la oficina para que sientas que estás acompañado (TEC-E2-150917-p. 5).

5.3.4 La comunicación dentro de los programas de FELPEB del ITESM

De acuerdo con la entrevistada E3, la comunicación entre facilitadores y profesores participantes de los programas de formación, es imprescindible para la consecución de resultados positivos. La plataforma educativa cuenta con herramientas para mantener comunicación constante, además hay facilitadores que comparten su correo electrónico para aclarar dudas cuando se requiera.

La comunicación en los programas de formación continua en línea se da de manera sincrónica y asincrónica. Para ello existen distintos recursos. En la figura 5.5 se menciona los más comunes.

Figura 5.5 Herramientas de comunicación dentro de los programas en línea



Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas.

La comunicación sincrónica se da cuando tanto el facilitador como el profesor participante se conectan a un medio digital al mismo tiempo, "se pueden tener videoconferencias a través de *WebEx*. Nosotros usamos mucho *WebEx* o *Zoom*, que ya tiene

mucho tiempo en el mercado y que parece que está muy popular actualmente" (TEC-E6-051017- p. 9). Además se pueden utilizar los chats de la plataforma o softwares externos:

Si se requiere sincrónica pues desde luego muchas plataformas ya te manejan desde el equivalente a un chat, o pueden irse a chats externos como puede ser *Skype* para poder tener esto, o bien, medios de voz. Otras tendencias que se van viendo, no es el caso de los que te acabo de comentar, pero es el uso de *WhatsApp* para poder en un momento dado interactuar con otras personas (TEC-E6-051017-p. 9).

La comunicación asincrónica se genera cuando las partes interesadas no establecen comunicación al mismo tiempo, sino que la comunicación se da con horas o días de por medio.

Generalmente se establecen los foros y también cuando veo que algún alumno está así muy calladito, pues mediante el correo. Porque a veces a la gente también le da pena, de manera pública o que otros se vayan a dar cuenta, pues a veces sí, les envío un mensaje privado o por el correo y ya te planteas ciertas situaciones (TEC-E5-031017-p. 4).

5.3.5 Dificultades en el proceso operativo de los programas de FELPEB

En ocasiones el ITESM ha enfrentado limitantes para llegar a espacios geográficos con condiciones precarias, principalmente de tipo físico. Por ejemplo, la falta de internet en zonas rurales donde hay docentes que requieren el curso, pero que no tienen el medio para acceder o carecen de energía eléctrica. Sin embargo, se han encontrado estrategias para establecer contacto con estas comunidades y abastecer de recursos necesarios para ofrecer los programas en buenas condiciones. "Pusimos en escuelas las plantas de luz, y la conexión a

internet la pagábamos, porque correspondía a un proyecto especial del Tecnológico" (TEC-E4-031017-p. 8).

Otra dificultad es la ausencia de los profesores en los cursos o diplomados en línea:

La mayor dificultad que yo he tenido es cuando los alumnos no te contestan, porque mientras se reporten y te planteen cualquier situación yo creo que está bien. Pero el problema es, porque también me ha sucedido que de pronto se ausentan, y de pronto no te contestan los correos y les mandas otro correo y pones mensajitos en el foro y no sabes qué está pasando, no sabes si no les está quedando clara la indicación, si no tienen tiempo, si están enfermos, si tienen alguna situación, o sea desconocimiento total (TEC-E5-031017-p. 5).

5.4 Valoración de los programas de FELPEB del ITESM por parte de los actores operativos

El apartado de Valoración de los programas de formación continua en línea por parte de los actores corresponde a la última sección del capítulo Resultados de investigación. Se describen las principales conclusiones al respecto de los resultados de los programas, emitidas por los entrevistados de ITESM que intervienen en la operatividad de tales programas, entre quienes se encuentran coordinadores académicos, facilitadores y diseñadores instruccionales. Esta sección se divide en: ventajas de la modalidad en línea, eficiencia terminal y resultados de los programas de formación continua en línea desde la apreciación de los participantes.

5.4.1 Las ventajas de la modalidad en línea para la formación continua de profesores de educación básica

La entrevistada E4 menciona que los programas de formación continua en línea para profesores de educación básica son una opción importante para las condiciones del Sistema Educativo Mexicano.

Entonces cuando tienes un país con más de millón y medio de profesores en educación básica y con un territorio tan extenso, tan diverso como es el de México, con un deseo de ser inclusivo y solidario, equitativo, entonces decidimos que la tecnología era un medio importantísimo para poder llegar a muchos actores educativos (TEC-E4-031017-p. 2).

Ahora bien, para brindar opciones adecuadas a las necesidades de los profesores, es importante contar con diseños instruccionales bien elaborados, que combinen elementos pedagógicos y tecnológicos para la adquisición de aprendizajes:

Entonces creo que en los diseños instruccionales hoy en día, tienes que cubrir todas esas variables, pero también estoy convencida que es la primera vez en la historia de la humanidad que tenemos la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje tan maravillosos y extraordinarios como los podemos hacer usando la tecnología (TEC-E4-031017-p. 6).

5.4.2. Eficiencia terminal de los programas de FELPEB del ITESM

De acuerdo con la entrevistada E5, la culminación de los cursos por parte de los profesores, es uno de los logros más importantes. Ya que en la modalidad en línea, suele haber bajos índices de eficiencia terminal.

Pues yo creo que el más importante es que los alumnos, los docentes que uno tiene en su cargo como alumnos culminen con sus cursos, ese es el mayor logro que puedes tener. O sea, cuando ya ellos terminan su curso y te hacen parte de ese logro y te dicen qué fue lo que hicieron, yo creo que ese es el mayor logro (TEC-E5-031017-p. 6).

Conforme a lo expresado por la entrevistada E2, los programas de formación continua en línea tienen una eficiencia terminal del 75 al 80%. "Procuró tener el 80% de eficiencia terminal al menos. Lo más bajo que podría tener es un 25% de deserción con una eficiencia terminal del 75%" (TEC-E2-150917-p. 9). Para conseguir este porcentaje, se requiere de un monitoreo constante de las participaciones en los cursos. "Si tú trabajaras conmigo, yo estoy monitoreando la participación y quiénes se conectaron y quiénes no" (TEC-E2-150917-p. 9).

5.4.3 Evaluación de la calidad de los programas de FELPEB del ITESM

El ITESM cuenta con un instrumento de evaluación de los programas de formación continua en línea. Al finalizar los cursos, los participantes deben contestar la encuesta de satisfacción. En esta encuesta se indaga sobre las características del curso, la pertinencia del contenido, la facilidad de uso del medio tecnológico, el desempeño del tutor y el curso en general. La entrevistada E2 menciona: "se hace un instrumento, se aplica en distintos momentos de evaluación para que los mismos participantes puedan evaluar el curso y la participación del profesor tutor o facilitador" (TEC-E2-150917-p.6).

En cuanto al desempeño de los facilitadores, los resultados de la encuesta suelen ser positivos. "Generalmente todos salen muy bien evaluados. De hecho dentro de los procesos de educación continua se tiene rangos para ver cómo saliste tú evaluada" (TEC-E2-150917-p. 6). Una de las facilitadoras entrevistadas menciona que ha recibido buenos comentarios en las

encuestas de satisfacción y que los profesores expresan su conformidad al solicitar nuevos cursos o diplomados formativos:

generalmente tengo resultados positivos y en general los docentes se sienten a gusto. Solicitan nuevos cursos a través de esas encuestas. Pues tú preguntas en esas encuestas "¿qué cursos te gustaría recibir?, ¿cuáles son las necesidades que tú tienes?" y en base a eso se programa (TEC-E3-150917-p. 6).

A manera de ejemplo, se presentan los resultados de la encuesta de satisfacción por parte de los profesores de un estado del país. De acuerdo con el ITESM (2018), la encuesta de satisfacción del Diplomado en Liderazgo, Calidad y Competencias Directivas implementado en el estado de Colima, en el año 2017, obtuvo los siguientes resultados:

En cuanto a las características del curso se obtuvieron porcentajes en cuanto a la satisfacción de la duración y políticas del curso del 83 y 96% respectivamente. Este porcentaje descendió a 67% con relación al tiempo disponible que tienen los maestros para su formación.

Los profesores consideran que el contenido de los cursos es aplicable en un 90% a su desempeño profesional. Asimismo el 80% opina que tanto el contenido como las instrucciones son claras y sencillas de comprender. Un 56% considera que el contenido del curso es actualizado y confiable.

La apreciación del medio tecnológico obtuvo porcentajes de aprobación entre el 59 y 89%. El 66% considera que la plataforma funcionó sin problema, el 59% menciona que el curso estuvo disponible en todo momento, mientras que el 31% no estuvo del todo de acuerdo con esta afirmación. Se obtuvieron porcentajes por encima del 80% en cuanto a las funciones de navegación, el manejo de la plataforma y los videos tutoriales.

En términos generales, el desempeño del tutor o facilitador comprende porcentajes de aceptación del 90 al 96%. Lo que indica que el tutor demostró dominio de los temas, las dudas fueron aclaradas, se obtuvo retroalimentación de las actividades y se estableció un ambiente de confianza. Por último, el curso en general fue evaluado como "excelente" por el 68% de los estudiantes. El 30% opinó que fue "bueno".

Además de las encuestas de evaluación presentadas al finalizar el curso, también se propicia un proceso de reflexión entre los participantes con el propósito de conocer sus percepciones en cuanto al desempeño que tuvieron durante el curso. "Estos cursos tienen un proceso de reflexión al final, ¿qué fue lo que aprendieron?, ¿con qué dificultades se enfrentaron?, ya un ejercicio un poquito más reflexivo" (TEC-E5-031017-p. 6). No se tienen datos al respecto.

En conclusión, las valoraciones de los programas de FELPEB del ITESM emitidas por los coordinadores académicos, facilitadores y diseñadores instruccionales son las siguientes:

1. Consideran la modalidad en línea como estrategia factible y beneficiosa para la formación de los docentes en México, debido a su diversidad y extensión.
2. Es importante contar con diseños de cursos o diplomados que combinen elementos pedagógicos y tecnológicos para el logro de los aprendizajes.
3. En los programas de FELPEB del ITESM se obtuvieron resultados altos de eficiencia terminal.
4. En los resultados de la encuesta de satisfacción de los cursos se estima que el desempeño de los facilitadores es positivo.

Capítulo VI

Estudio de casos: UPN

Capítulo VI. Estudio de casos: UPN

Al igual que el capítulo de Resultados ITESM, este capítulo se divide en cuatro apartados: contexto institucional, diseño, operatividad y valoración de los actores. A continuación se desarrolla cada uno de los tópicos a partir de la información recabada por medio de entrevistas realizadas a informantes clave de la Universidad Pedagógica Nacional.

6.1 Contexto de la Universidad Pedagógica Nacional

El apartado de contexto se describe el origen de la UPN y su constitución actual. También se menciona la oferta educativa con la que inició la institución y cómo ha ido desarrollándose. Posteriormente, se describe la experiencia de la UPN en la modalidad a distancia y semipresencial. La última parte de este apartado, refiere a la relación existente entre UPN y los programas de Formación Continua para maestros en servicio.

6.1.1 Contexto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se creó en 1978 por decreto presidencial e inició con labores el año de 1979. De acuerdo con Moreno (2007) la UPN se constituye como una institución pública de educación superior, cuyo objetivo es "desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país" (Universidad Pedagógica Nacional, 2018, párr. 2).

La concepción de la UPN responde a tres objetivos de política educativa plasmados en el Plan Nacional de Educación correspondiente al sexenio 1976-1982, mismos que se enuncian a continuación: "a. elevar la calidad de la educación, b. mejorar el ambiente cultural del país y c. elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo" (Moreno, 2007, p.34).

La UPN se constituye como una institución nacional para la modernización e innovación educativas ya que cumple con dos funciones. Por un lado, proporciona a sus estudiantes una formación universitaria, mientras que por el otro, permite abonar a las aspiraciones de ascenso profesional de los docentes de educación básica (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003). Por ello, los aspirantes a ingresar pueden contar con estudios de bachillerato o ser normalistas (Moreno, 2007).

En 1981, la UPN se conformó por la Unidad central Ajusco y por el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), creado "con el propósito de llevar los servicios educativos a la población que no podía asistir al sistema escolarizado" (Moreno, 2007, p.39). Contó con 74 unidades regionales distribuidas en el país, por medio de las cuales se ofrecían paquetes didácticos de autoinstrucción, asesoría académica, evaluación y biblioteca (Moreno, 2007).

Conforme a lo expresado por la entrevistada E3, la UPN unidad Ajusco se crea para formar a profesionales en nivel licenciatura, mientras que las unidades a distancia (SEAD) trabajan directamente en la nivelación⁶ de los profesores de educación básica (UPN-E3-190218-p. 12).

En 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, las unidades UPN fueron transferidas a los gobiernos estatales. A partir de ese momento, el trabajo entre las entidades UPN y Ajusco han estado operando en red y no como un sistema centralizado como fue en un principio (Miranda, 2001).

En el año 2000 la UPN fue adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior, lo cual generó la oportunidad de incorporar criterios referentes a política educativa válidos para el

⁶ La nivelación refiere al proceso pedagógico por medio del cual los docentes de educación básica obtenían el grado de licenciatura (INEE, 2015).

resto de las universidades públicas en el desarrollo académico de la institución (Miranda, 2001).

A partir de este movimiento político, la UPN se consolida como Institución de Educación Superior. La entrevistada E5 menciona que un sector amplio del magisterio considera a la UPN como una universidad ya que "pudieron haber cursado un diplomado, una maestría, una especialización o la misma licenciatura de nivelación" (UPN-E5-190218-p23), lo que les da confianza para seguir asistiendo a cursos de actualización con regularidad.

De acuerdo con datos de 2018, el sistema UPN cuenta con 70 unidades, 208 subsedes académicas y tres universidades pedagógicas descentralizadas. Es considerada la institución pública más importante de México en cuando a la formación de profesionales en el área educativa (UPN, 2018).

Oferta académica de la UPN

La UPN se ha caracterizado por "crear programas pertinentes para el desarrollo profesional de los docentes de educación básica y para la formación de profesionales de la educación" (Castañeda et al., 2003, p. 26). En un principio las licenciaturas de UPN se crearon para aportar a la nivelación de los docentes, sin embargo esta demanda ha disminuido considerablemente con el paso del tiempo.

La UPN inicia su experiencia en la impartición de programas de nivelación con la implementación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 75, dirigida a maestros de educación básica en servicio que en un inicio ofrecía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. De acuerdo con Castañeda et al. (2003) la UPN "desde su creación asumió el compromiso de continuar con la operación" de

esta licenciatura, diseñada para responder a las necesidades de los profesores de educación básica que requerían contar con estudios de licenciatura (p. 15).

En 1978, se imparten por medio de la modalidad a distancia las Licenciaturas en Educación Básica y en Educación Física. La primera tuvo éxito debido a que se cursaba por medio de las unidades SEAD así como en el sistema escolarizado, además estaba dirigida a los maestros de educación básica en servicio que buscaban su mejoramiento profesional. Sin embargo, la segunda no consiguió los resultados esperados y desapareció (Moreno, 2007).

En 1979, se abrieron las licenciaturas Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Pedagogía y Educación Básica. Además se diseñaron las maestrías en Planeación Educativa y Administración de la Educación (Moreno, 2007).

En 1984, se presenta el documento de la Licenciatura en Educación Básica 1984 (LEB 84), cuyos objetivos fueron la revisión de conocimientos psico-pedagógicos, la proyección de la práctica docente, el análisis del papel de la escuela en el desarrollo del mexicano, así como la visión de una postura crítica docente (Moreno, 2007). La LEB 84 se ofreció en la modalidad semiescolarizada, bajo cuatro ejes rectores: "estudio individual, en grupo, taller integrador (problemas comunes de la docencia) y asesoría" (Moreno, 2007, p.87).

En 1985 se ofrecieron las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, que representaron una readecuación de la LEB 84. Asimismo, se diseñaron las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio Indígena en la modalidad semiescolarizada (Miranda, 2001).

En 1994 se crea la Licenciatura en Educación, Plan 94 (Castañeda et al., 2003). La entrevista E5 describe este proceso:

Y ha habido distintos proyectos de distintas licenciaturas, desde la licenciatura en educación básica en el 79, que es la que es totalmente abierta, luego en el 85 surge la licenciatura en educación preescolar y primaria, que ya es un modelo semiescolarizado, y luego en el 90, la licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena, que atiende básicamente a los profesores que trabajan en comunidades indígenas, y en el 94 que entró la ley del 94 (UPN-E5-190218-p17).

La estrecha relación entre la UPN y los profesores de educación básica se desarrolla debido a la formación, actualización y superación de maestros a través de licenciaturas de nivelación, así como la oferta de programas de posgrado orientados a la formación especializada de los docentes (Castañeda et al., 2003). Debido a esta experiencia en la propia universidad se consideran como "la institución que conoce a los maestros" (UPN-E1-190218-p5).

6.1.2 Experiencia en la modalidad a distancia de la UPN

Las licenciaturas que se ofrecieron a distancia fueron las de nivelación como apoyo a la formación de los docentes en servicio. De acuerdo con Castañeda et al. (2003) los programas de nivelación correspondientes a las modalidad a distancia, estuvieron caracterizadas por la carencia de cultura por parte del profesor que fungía como alumno. El profesor al ser alumno se encontró con problemas para organizarse en cuanto a hábitos de estudio, disciplina, constancia, distribución de tiempo, entre otros, lo que provocó que el proceso de aprendizaje se escolarizara más y se distorsionara la modalidad a distancia.

Conforme a lo planteado por la entrevistada E9, a partir de los resultados desfavorables que se obtuvieron en la modalidad a distancia, se llegó a pensar que el programa era deficiente, pues reportaba bajos índices de eficiencia terminal, lo que generó entre los

docentes el siguiente cuestionamiento: "¿por qué el modelo no sirve, si los materiales parecen estar bien contruidos"(UPN-E9-200218-p. 34).

Fue entonces cuando se decidió emigrar a un modelo semipresencial, donde los profesores asistían al menos 8 horas a la semana. Con la modalidad semipresencial la inscripción disminuyó, sin embargo la retención de los docentes que se inscribían a estos programas aumentó:

no íbamos a trabajar un modelo de autodidactismo al 100%, ni aunque los materiales estuviesen bien diseñados. Entre otras cosas porque hace falta lo que hoy te recomienda cada institución, la falta de organización de tiempo por parte del maestro, la falta de planeación de sus actividades (UPN-E9-200218-p. 34).

En 1997 se recurre nuevamente a la modalidad a distancia, pero en esta ocasión apoyada por las TIC. En cuanto al origen de la educación virtual en la UPN, la entrevistada E5 expresa que se inició con grupos pequeños dentro de la Licenciatura en Enseñanza de Francés (LEF) en 1997. La LEF es la primera licenciatura de la UPN que se elaboró bajo un modelo educativo totalmente virtual. Su diseño permitió el trabajo colaborativo entre México y Francia para el aporte en áreas del conocimiento de pedagogía e informática (Castañeda et al., 2003).

6.1.3 Colaboración de la UPN en la formación continua de profesores de educación básica

Cedillo (2014) expresa que la UPN ha sabido forjar su identidad a lo largo de la historia con una visión sensible hacia las problemáticas educativas que emergen en el país. De acuerdo con la entrevistada E5 el objeto de trabajo de la UPN es brindar formación tanto inicial como continua a los maestros de educación de básica. A los maestros en servicio se les apoya con "maestría, especialización, doctorado, y actualización" (UPN-E5-190218-p. 18).

Como se mencionó con anterioridad, la UPN ha colaborado con la SEP en procesos de formación continua de docentes de educación en servicio desde sus inicios. Por ello, el presentar una oferta de programas de formación para la reforma educativa actual no representa una situación novedosa, pues la UPN ya participaba con formación continua en sexenios anteriores en la conformación de los catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Cedillo, 2014).

En 2008 se creó el Programa del Sistema Nacional de Formación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP), lo que permitió la incorporación de las Instituciones de Educación Superior en este proceso (Cordero, Patiño y Cutti, 2013). Las IES, centros de investigación, escuelas normales y la UPN participaron en el diseño de cursos y diplomados de formación continua, aportaron infraestructura física y tecnológica para su impartición, realizaron actividades de acompañamiento y fueron parte de procesos de evaluación de competencias profesionales (Cordero et al., 2013).

En sexenios pasados, la entidad federativa solicitaba a la UPN cursos de formación con base en un diagnóstico de necesidades, "entonces ya sobre eso la Pedagógica o las instituciones que necesitaban participar presentaban su oferta, se evaluaban y entraba un catálogo nacional, en ese catálogo nacional decidían las entidades federativas cuál curso tomar" (UPN-E1-190218-p. 1).

En el sexenio 2012-2018 la lógica de colaboración entre las entidades federativas y la UPN se ha definido de manera distinta a sexenios anteriores. Conforme a la Reforma Educativa 2013, el instrumento que dicta el quehacer de la UPN en relación a la formación de docentes en servicio es la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) (Cordero, Jiménez, Navarro y Vázquez, 2017).

Si bien en el año 2015 se emitió la primera ENFC, para el año 2017 se han presentado múltiples versiones de la misma Estrategia lo que ha provocado confusiones en los procesos de operación (Cordero et al., 2017).

En los años 2014 y 2015 no hubo una oferta formativa a nivel nacional, por esta razón las Autoridades Educativas Locales (AEL) fueron quienes emitieron convocatorias para seleccionar cursos y diplomados impartidos de manera presencial o en línea, dirigidos al personal educativo que participaba en procesos del Servicio Profesional Docente (SPD). La oferta formativa fue publicada por medio de los Centros de Maestros de cada entidad (Cordero et al., 2017).

En 2015, la Estrategia de Formación Continua plantea la modalidad en línea para la difusión de cursos de formación de maestros. La oportunidad de implementar programas en línea de manera masiva, ha propiciado el desarrollo de "una infraestructura con la que no contaba para poder dar esta atención" (UPN-E5-190218-p. 21), a los maestros que atienden estos cursos.

En el proceso enmarcado bajo la ENFC en 2015, la entrevistada E1 describe que el primer momento de acercamiento oficial entre Formación Continua y la UPN se dio cuando se le anunció a la responsable académica de UPN que la institución formaba parte del padrón de Instituciones Formadoras, ya que cuentan con "personal con formación para poder ofrecer los cursos y además tienen la cobertura nacional, tienen como esta posibilidad de atender nacionalmente a las necesidades" (UPN-E1-190218-p. 3).

A partir de ese momento han habido diferentes procesos para la colaboración entre la Dirección General de Formación Continua (DGFC) y la UPN. De acuerdo con la entrevistada E1, ese mismo año de aplicación de la ENFC 2015, la DGFC decidió qué cursos requería de la UPN. Las unidades estatales de la institución fueron las encargadas de coordinar este

primer acercamiento. Posteriormente se le comunicaba a la Unidad Ajusco los cursos que fueron requeridos. Este proceso, "funcionó perfecto, funcionó muy bien" en los estados que solicitaron cursos de UPN (UPN-E1-190218-p. 3).

Hubo un buen seguimiento del convenio establecido entre las instituciones debido a la coordinación estatal entre Formación Continua y la unidad UPN estatal correspondiente (UPN-E1-190218-p. 4). Sin embargo, en 2016 el proceso de formación tomó rumbos distintos.

El año 2016 estuvo caracterizado por dificultades en la operación de los procesos. En la ENF 2016 solo se dio prioridad a la modalidad en línea. Se consideró esta modalidad de aprendizaje, con la intención de atender a las necesidades docentes en cuanto al tiempo disponible para asistir a cursos de actualización (Cordero et al., 2017).

La elección de cursos no se hizo por medio de la DGFC y las unidades UPN, sino que los maestros del SPD accedían al Portal Nacional de Formación Continua para elegir el curso que mejor se adecua a sus necesidades en atención de la interpretación de su dictamen de evaluación. Los docentes "solitos se iban a inscribir a una plataforma de Formación Continua y ellos iban a decidir a partir de su evaluación y a partir de los cursos que estaban ofertados cuál iban a tomar" (UPN-E1-190218-p. 3).

Este proceso no funcionó. El acceso a la plataforma fue casi nulo, ya que el portal contaba con múltiples deficiencias de origen: "Esa plataforma de formación continua no funcionó bien. Fue un tremendo fracaso, pero un fracaso rotundo" (UPN-E1-190218-p. 3).

La entrevistada E1 menciona que durante este año la UPN recibió listados de participantes con números muy altos, ya que la convocatoria se hizo a nivel nacional y se recibían docentes de todo el país. Sin embargo, a pesar de la cantidad de participantes que

integraban los listados, entraban pocos maestros a los cursos, "de 40 estudiantes que estaban registrados, nada más 3, 4" (UPN-E1-190218-p. 3).

La oferta formativa de la DGFC también fue muy amplia, se publicó un listado con 253 cursos, de los cuales en realidad la oferta era de 27, pero debido a la especificación de niveles y modalidades educativas el mismo curso podía multiplicarse por ocho o nueve veces (Cordero et al., 2017).

Con esta diversidad de la oferta de cursos se buscaba subsanar las distintas necesidades que presentaban los docentes:

Como era hacer "el traje a la medida", entonces había que ser como muy específicos en los cursos. Entonces por el ejemplo el curso de reflexión y mejora, que antes lo teníamos genérico, tuvimos que especificarlo para primaria, o sea, teníamos una base inicial, pero había que especificarlo y abordar de manera específica la problemática de primaria, y luego de secundaria y de secundaria en cada una de las asignaturas (UPN-E5-190218-p. 22).

En el año 2017 el proceso volvió a modificarse. Nuevamente la entidad estatal se acerca a la institución que ofrece los cursos, "funciona mejor ¿por qué?, no lo sé, pero me parece que hay mayor responsabilidad de Formación Continua estatal, que de Formación Continua nacional" (UPN-E1-190218-p. 3).

En la ENFC 2017 se convoca nuevamente a las instituciones y organismos dedicados a la formación pedagógica de profesionales de la educación y a las instituciones de educación superior, en adelante Instituciones Formadoras (IF), a fin de que presenten su propuesta académica para atender una oferta de cursos y diplomados de formación continua en línea

(SEP, 2017c, p.1). La UPN accedió a la convocatoria con una propuesta de cursos y diplomados, lo que le permitió formar parte del padrón de IF.

Los constantes cambios en materia de política educativa generan incertidumbre en las Instituciones Formadoras como la UPN, la entrevistada E1 menciona que "afectan mucho, no hay continuidad, se rompe" (UPN-E1-190218-p. 5). A pesar de estas problemáticas surgidas durante el sexenio, la directiva de UPN decidió aprovechar algunos cambios de manera positiva y fortalecer a las unidades estatales de la universidad, para así establecer comunicación directa con instancias gubernamentales estatales de la SEP.

6.2 Diseño de los programas de FELPEB de la UPN

6.2.1 Oferta educativa de los programas de FELPEB de la UPN

Los cursos para la formación continua de maestros de educación básica que ofreció la Universidad Pedagógica Nacional en el 2017 fueron diseñados con base en las fichas técnicas de la ENFC de ese mismo año, que se establecen en el anexo 2 de la convocatoria emitida por la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, a través de la SEP. La entrevistada 1 menciona "entonces nosotros de Formación Continua recibimos ficha, *necesitamos este curso, este otro*, hasta que ya con base en las fichas comenzamos a generar los cursos" (UPN-E1-190218-p. 1)

En la convocatoria de 2017 se presentan las fichas para diseñar 20 cursos y 3 diplomados para los distintos niveles y servicios educativos. A su vez, cada uno de los cursos y diplomados se multiplican en función del nivel y modalidad educativa que se busca atender, lo que origina un número mayor en cuanto a las opciones de formación desarrolladas para los profesores.

De acuerdo con la entrevistada E1, en la UPN se lograron diseñar "más de 120 cursos" a partir de la especificación del nivel y modalidad educativa (UPN-E1-190218-p. 1).

En el 2017, la UPN forma parte del padrón de Instituciones Formadoras tras haber participado en la convocatoria. Ese mismo año se dio a conocer el listado de los 24 programas formativos que fueron aceptados y que se encuentran dentro del padrón. La UPN fue solicitada por 13 entidades, a las que impartió 63 cursos y se contó con un total de 6,693 maestros que atendieron los cursos (SEP, 2018). Véase tabla 6.1.

La entrevistada E5 menciona "según yo, en mis revisiones rápidas que luego me meto a hacer porque no hago ningún trabajo sistemático de eso, creo que somos la institución que tiene más cursos aprobados en el padrón" (UPN-E5-190218-p. 23).

De acuerdo con la SEP (2018) efectivamente la UPN es la institución con mayor número de cursos proporcionados a docentes de educación básica en servicio con un total de 63, le sigue la Universidad Virtual de Estudios Superiores (UNIVES) con 50.

Tabla 6.1

Cursos UPN en el padrón de Instituciones Formadoras

1. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes
2. Reflexión como estrategia de mejora e innovación en la práctica docente (preescolar).
3. Reflexión como mejora e innovación en la práctica docente (primaria y secundaria).
4. Reflexión como estrategia para mejora e innovación en la práctica docente (telesecundaria).
5. Reflexión como estrategia de mejora e innovación en la práctica docente (secundaria general).
6. Reflexión como estrategia de mejora e innovación en la práctica docente en educación primaria indígena.
7. Principios pedagógicos de la labor docente en Educación Básica (Modelo Educativo de la Educación Obligatoria).
8. Participación social en la gestión escolar.
9. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura en la Educación Preescolar y Primaria.
10. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Preescolar y Primaria.

11. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la biología en la educación secundaria.
12. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Física en Educación Secundaria.
13. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Química en la Educación secundaria.
14. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje del español en la educación secundaria.
15. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la formación Cívica y Ética.
16. Convivencia escolar y desarrollo personal y social en el aula.
17. Herramientas para el diagnóstico y la intervención en los procesos de convivencia.
18. Aprender a resolver los conflictos para la sana convivencia en el aula y escuela.
19. Didáctica de la comprensión de lectura.
20. Género y ejercicio docente en educación preescolar.
21. Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación primaria indígena.
22. Diplomado en formación de tutores para docentes técnicos y docentes (nuevo ingreso y regularización).
23. Fortalecimiento de la función de supervisión.
24. Fortalecimiento de la función de Asesoría Técnica Pedagógica.

Nota: Adaptado de SEP (2017c).

Además de los cursos de la UPN que fueron aceptados en el padrón de Instituciones Formadoras, en la página de UPN virtual se presentan 27 cursos adicionales que también fueron diseñados por la institución con fines de formación docente que ofrece la UPN. Véase tabla 6.2.

Tabla 6.2

Cursos de la plataforma UPN Virtual

1. Oferta de Desarrollo Profesional.
2. Curso de inducción para estudiantes.
3. Didáctica de la comprensión de lectura. Primaria.
4. Conceptos clave para la comprensión de la perspectiva de género.
5. Reflexión y mejora de la práctica docente en educación indígena (intercultural y bilingüe).
6. Entornos personales de aprendizaje para el quehacer educativo.
7. Aplicaciones para representaciones gráficas de conocimiento.
8. Redes sociales para el aprendizaje.
9. Habilidades comunicativas en inglés.

10. Curso básico sobre educación inclusiva.
11. Diplomado de metodologías de enseñanza segundas lenguas para docentes de educación indígena.
12. Curso de inglés para la mejora de la práctica docente.
13. Diplomado enseñanza y aprendizaje de las Ciencias con énfasis en Biología, Física y Química.
14. Diplomado de Enseñanza de la Historia en la educación básica.
15. Educar para la convivencia.
16. La evaluación del texto escrito y de la comprensión lectora.
17. Gestión de los conflictos en la escuela.
18. Herramientas para el diagnóstico y la intervención en los procesos de convivencia.
19. Tareas docentes apoyadas en herramientas Web.
20. Aspectos básicos de la dimensión dos del perfil docente.
21. Introducción al Nuevo Modelo Educativo.
22. La sensorialidad en la educación artística para personas con discapacidades.
23. Género y ejercicio docente en educación preescolar.
24. Desarrollo del pensamiento matemático desde los números racionales.
25. Especialización: Uso didáctico de las TIC para el desarrollo de competencias y el trabajo colaborativo.
26. Elaboración multimedia educativa, siente, imagina, proyecta, ejecuta y evalúa.
27. Desarrollo de habilidades docentes para la escuela del mañana.

Nota: Adaptado de UPN (2017).

6.2.2 Organización institucional para el diseño de los programas de FELPEB de la UPN

La UPN cuenta con un equipo de diseño de los cursos para profesores de educación básica, conformado principalmente por diseñadores de contenido o expertos en contenido. El diseñador de contenido es un experto en la temática que se pretende desarrollar, además es quien tiene acceso y sube el curso a la plataforma. Por ejemplo "se invitó a los de educación indígena para trabajar toda la parte de diversidad. Se invitó a los del área de ciencias naturales para trabajar todo lo que tenía que ver con secundaria" (UPN-E1-190218-p. 2).

Además de esta función, el experto en contenidos también es quien desempeña el rol de diseñador instruccional. La entrevistada E5 menciona

es mejor que el experto en contenido, el diseñador del curso, se vaya metiendo en el uso de la plataforma y que él sea el que diseña, el que sube el curso, el que pondera las rúbricas, o sea el diseñador hace todo en las plataformas. Y sí tiene apoyo audiovisual y de video y de no sé qué, y tenemos como una plantilla para hacer el curso y tenemos una imagen de los cursos que nos hacen los diseñadores y tenemos también una guía (UPN-E5-190218-p.12).

Ahora bien, es necesario contar con al menos un equipo de 3 o 4 diseñadores de contenido que aporten ideas y una diversidad de actividades para los cursos y diplomados. La E5 menciona que

los cursos están diseñados por lo menos por una dupla o por un equipo de trabajo que puede ser de 3 o de 4, los diplomados por ejemplo, sobre todo, no son diseñados por una sola persona, y no hay un solo curso que lo haya diseñado una sola persona, es por lo menos una bina o una triada de profesores, que discuten entre ellos y eso les permite tener una retroalimentación y discusión de su grupo (UPN-E5-190218-p.13).

En la UPN se considera como un proceso enriquecedor del diseño, que el experto en contenidos una vez terminada su función, también tenga la oportunidad de ser facilitador del mismo curso. Esta doble función le permite ampliar su visión y de ser necesario hacer correcciones correspondientes para el mejoramiento del mismo del curso o diplomado. Al identificar áreas de oportunidad en el diseño, se hace un ajuste para actividades, instrucciones, lecturas o videos. "A lo mejor al principio los primeros cursos eran como más planos de mucha lectura, y hemos podido irles incorporando más diseño gráfico, incorporándoles videos, cuestiones de este tipo para hacer más pertinente" (UPN-E5-190218-p. 11).

Esta técnica permite obtener los aprendizajes a través de la experiencia de diseño y puesta en práctica de cursos y diplomados son variados. "Cuando comenzamos a ver los cursos, encontramos errores tremendos como ese que les estoy diciendo, que en una sola actividad se pedían cuatro productos" (UPN-E1-190218-p. 2). Cuando llega a ocurrir una problemática similar, se hace una solicitud al diseñador para que ajuste o precise lo requerido.

6.2.3 Estructura de los programas de FELPEB de UPN

En la UPN se establece un marco común de acuerdos entre los diseñadores, para el proceso de diseño. En primera instancia se estipula que el curso responde a saberes esperados y su contenido y actividades deben estar alineados para su consecución. En cuanto a su estructura, se compone por cuatro bloques de contenido. Cada bloque se constituye por una actividad de inicio, una de desarrollo y una actividad de cierre.

El diseño instruccional se plasma en una plantilla común donde trabajan todos los diseñadores. Esta plantilla fue generada por el administrador de la plataforma. En ella se encuentran señalamientos que refieren al lugar donde se colocan las actividades, presentaciones, contenidos, lecturas etcétera.

La estructura del curso ha ido cambiando conforme a las modificaciones que surgen de su puesta en práctica. Con base en lo expresado por las entrevistadas, se puede concluir que la UPN trabaja dos estructuras de curso, donde la principal diferencia radica en la evaluación de las actividades. Véase tabla 6.3.

Tabla 6.3

Estructura de los programas de FELPEB

OPCIÓN 1			OPCIÓN 2		
Presentación- bienvenida			Presentación- bienvenida		
Módulos	Actividades	Evaluación	Módulos	Actividades	Evaluación
Módulo I	Actividades	Se retroalimentan y ponderan	Módulo I	Actividades	Se retroalimentan. Sin ponderación
	Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.		Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.
Módulo II	Actividades	Se retroalimentan y ponderan	Módulo II	Actividades	Se retroalimentan. Sin ponderación
	Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.		Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.
Módulo III	Actividades	Se retroalimentan y ponderan	Módulo III	Actividades	Se retroalimentan. Sin ponderación
	Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.		Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.
Módulo IV (opcional)	Actividades	Se retroalimentan y ponderan	Módulo IV (opcional)	Actividades	Se retroalimentan. Sin ponderación
	Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.		Actividad Integradora	Se evalúa y pondera.

Nota: Elaboración propia.

Se tienen cuatro bloques y a su vez los bloques deben mantener congruencia entre ellos conforme al contenido que pretenden explicar. Todos los cursos diseñados para la DGFC integran como parte de sus actividades, la creación de un proyecto que cada profesor debe desarrollar en su salón de clases. Por ello, los documentos están vinculados con su realidad, contexto y práctica. No se trata de recuperar solo la voz del autor, sino que se propicie la reflexión y se mejore la práctica docente.

De acuerdo con la entrevistada E2 se trata de vincular teoría y práctica y hacer un análisis de las problemáticas que ahí puedan surgir:

Porque sucede mucho que aún cuando uno le quiere acercar documentos académicos si uno no hace ese puente solamente lo que hacen ellos es un resumen del documento o en algunas ocasiones reflexiones muy interesantes, pero que no logran vincularlo con su práctica (UPN-E2-190218-p. 6).

Ahora bien, se atienden a diferentes figuras educativas que ejercen en niveles distintos. Sin embargo se pretende que cada uno pueda vincular la teoría a su propia práctica y así obtener conocimientos que incidan positivamente en su desempeño cotidiano:

Ya sea su práctica como docente, como ATP, como directivo, y trabajar alrededor de este objeto que es la práctica educativa para hacer el análisis para definir problemáticas, pero no quedarnos solamente en el análisis y la reflexión, sino darle todos los elementos teóricos o metodológicos que se pueden dar en un curso de 40 horas para poder hacer propuestas, pero que además no se queden solo en las propuestas, sino que esa propuesta sea una propuesta limitada en el tiempo y que le permita llevarla a la práctica y que además eso sea objeto de valoración en el mismo curso (UPN-E5-190218-p. 13).

El diseño de los cursos y diplomados está pensado para dar bases teóricas que mejoren la práctica educativa. Se considera que los profesores de básica no le ven utilidad a cursos que son únicamente teóricos, ni tampoco totalmente prácticos pues puede tender a lo anecdótico:

Para mí eso es lo central, porque si no vinculamos este asunto de la teoría-práctica, si lo dejamos solo en un curso teórico, los profes no le ven una utilidad y dicen "bueno sí estuvo el curso muy padre, pero quién sabe eso cómo lo puedo llevar a mi salón de

clases o a mi práctica de gestión". Si nos quedamos solo en un rollo práctico o solo reflexivo, sienten que nos quedamos solamente en lo anecdótico, que no aprendieron nada nuevo, que todo fue como hablar de lo que ellos hacen y cómo lo hacen. Entonces sí tiene que haber como esta vinculación entre teoría y práctica, pero que además en el propio curso tengan la oportunidad de compartir con el facilitador y con los otros docentes el desarrollo de una propuesta pequeñita que puede ser una sesión de clase de una hora etcétera (UPN-E5-190218-p. 13).

Descripción de los elementos del curso

Los cursos de FELPEB están conformados por los siguientes elementos:

1. La presentación. La entrevistada E7 comenta que es muy importante establecer un primer momento de acercamiento entre el facilitador y los participantes, por ello, el primer elemento del curso es una presentación por parte del facilitador.

2. Actividades de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje son variadas y se utilizan distintas estrategias. Las participaciones en los foros permiten realizar lecturas de los trabajos de sus compañeros docentes y se retroalimentan mutuamente. La mayoría de las actividades son individuales, aunque también hay algunas que propician el trabajo en equipo. Cuando el trabajo es en equipo, los profesores se ponen de acuerdo por distintos medios para cumplir con la tarea:

Entonces entre ellos crean estrategias en donde se ponen de acuerdo desde si se mandan el correo electrónico y ahí entre ellos se comparten el trabajo o por teléfono y hacen el trabajo y ya lo único que presentan es justamente el trabajo terminado, pero ya con ellos habiendo trabajado una semana o dos semanas en equipo. Depende mucho del diseño del curso (UPN-E2-190218-p. 6)

La entrevistada E2 menciona que es muy enriquecedor cuando los cursos propician la interacción entre profesores, porque no solamente se tiene la retroalimentación del facilitador, sino del resto de compañeros con que puede tener mayor afinidad (UPN-E2-190218-p. 6).

Algunas de las actividades piden que los contenidos vistos en los cursos y diplomados se apliquen en el aula de cada docente y posteriormente que lo escriban y lo compartan con el resto del grupo. El objetivo de estas actividades es recuperar la experiencia del profesor.

En cuanto a la evaluación de las actividades, se decidió que únicamente se pondera la calificación de la actividad de integradora o de cierre de cada bloque. La actividad integradora es evaluada bajo los indicadores de una rúbrica:

Puede ser muy esquemático, puede ser muy rígido, pero sí te asegura que todos tienen que evaluar con ciertos criterios comunes, claro que entra la subjetividad al momento que ves la producción y decides en qué nivel está, pero eso te asegura que efectivamente el docente está desarrollando estas actividades que van con esta intencionalidad de hacer intervención educativa y luego reflexionar sobre eso que hizo" (UPN-E5-190218-p. 14).

Entre las actividades que conforman el curso en línea, mencionadas por las entrevistas se encuentran:

2.1 Participación en foros. La intervención en foros es una actividad que puede o no, ser evaluada y ponderada. Cuando se requiere de ponderación se realiza con base en una lista de cotejo.

2.2 Actividades para recuperar la experiencia docente. De acuerdo con la entrevistada E2, los participantes:

no están en ceros, sino justamente ellos son los que tienen el bagaje de lo que sucede en la práctica, en los contextos y eso hay que recuperarlo, y la única manera de recuperarlo es justamente haciéndolos partícipes de esa retroalimentación" (UPN-E2-190218-p. 6).

El facilitador retroalimenta las actividades donde se recupera su experiencia docente y los lleva a un nivel reflexivo por medio de preguntas clave:

Entonces cuando uno le dice "sí de todo esto, y ahora ¿qué pasa con usted?, ¿qué pasa en su contexto?, ¿cómo eso cambia?, ¿cómo eso puede?, ¿cómo eso le ayuda en su práctica?", cuando ellos hacen esa reflexión es cuando dicen "ah ya entendí, ya entendí por qué está esa actividad o por qué está ese documento para este curso en particular". Y ese es mi recurso siempre de estarlo vinculando con su práctica, que no se quede solamente en "leí este documento, como actividad hice un resumen del documento y ya cumplí" (UPN-E2-190218-p10).

2.3 Lecturas de documentos académicos y normativos. Los participantes leen documentos académicos y normativos con la intención de dar un sentido más profesionalizante a los cursos, además permite una vinculación con su experiencia docente:

también a ver qué les respalda de la norma, y qué de lo académico le permite también tener otro tipo de experiencia, otra forma de enriquecer esa forma de actuar desde su experiencia como ahora lo enriquece a la vista de estos documentos. Les ayuda muchísimo cuando dicen "es que yo lo hacía de esta manera y obtenía estos resultados, pero ahora teniendo como referente estos documentos me doy cuenta que también puedo hacerlo de esta otra manera", y eso es lo que enriquece la experiencia y traspasar lo anecdótico (UPN-E2-190218-p. 6).

2.4 Actividades colaborativas. Hay cursos en donde los participantes interactúan colaborativamente con el resto de sus compañeros, por ejemplo en trabajos en equipo:

Entonces entre ellos crean estrategias en donde se ponen de acuerdo desde si se mandan el correo electrónico y ahí entre ellos se comparten el trabajo o por teléfono y hacen el trabajo y ya lo único que presentan es justamente el trabajo terminado, pero ya con ellos habiendo trabajado una semana o dos semanas en equipo (UPN-E2-190218-p. 11).

3. Actividad integradora. La actividad integradora se desarrolla al finalizar cada uno de los módulos. Generalmente es la única actividad que se evalúa y pondera. Para ello, es necesario trabajar conforme al diseño de rúbricas, de esta forma "le haces explícito cómo vas a trabajar, decir cuáles son tus énfasis y ver a qué les estás dando claridad cuando ves los niveles, y eso te da muchas posibilidades. Se vuelve como la puesta en común de hacia donde se va a dirigir el trabajo" (UPN-E9-200818-p33).

6.3 Operatividad de los cursos y diplomados de formación continua en línea para profesores de educación básica de la UPN

6.3.1 Proceso de atención a las necesidades formativas de los profesores de educación básica

A continuación, se presenta el proceso de atención de los requerimientos estatales por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de acuerdo a la información aportada por las entrevistadas. Los pasos que se enlistan son generales y pueden variar de acuerdo a las condiciones estatales. La secuencia de atención a las necesidades formativas de las entidades es la siguiente:

1. La UPN Ajusco ofrece cursos y diplomados a las entidades estatales.

2. La UPN envía las fichas de los cursos y diplomados al responsable de Formación Continua de la entidad.
3. La entidad selecciona los cursos o diplomados que desea.
4. Se comunica al responsable institucional de los cursos y diplomados de UPN.
5. UPN y entidad formalizan y firman convenio.
6. Se nombra responsable de los cursos en la entidad, para interlocución directa.
7. La entidad envía base de datos de los profesores que tomarán algún curso o diplomado.
8. La UPN da de alta a los profesores en la plataforma.
9. La UPN envía un correo a los profesores notificándoles que se encuentran inscritos en el curso o diplomado.
10. La UPN hace seguimiento de los cursos y diplomados
11. Se da por terminado el curso o diplomado. Algunas entidades piden informe de resultados.
12. Por medio de la plataforma se generan constancias para aquellos que acreditaron el curso o diplomado.

Las etapas 1 y 2 refieren al primer contacto que establece la UPN Ajusco con el responsable de Formación Continua de la entidad, donde ofrece a través de fichas, los cursos y diplomados que diseñaron. La entrevistada E1 menciona: "con las entidades federativas lo que yo hago es ofrecerles los cursos que tiene la Pedagógica, enviarles ya las fichas de todos los que hay al responsable de Formación Continua en la entidad" (UPN-E1-190218-p. 1).

En las etapas 3 y 4, el responsable de la entidad selecciona los cursos o diplomados de su interés y le comunica su elección al coordinador de la entidad de UPN Ajusco. "En la entidad nos dicen "vamos a querer tales y cuales cursos" (UPN-E1-190218-p. 1). La entrevistada E4 menciona que a partir de esta etapa empieza el trabajo de gestión y acuerdos

para determinar el "cuándo, cómo, cuántos, ese tipo de cosas, convenios y un poco la parte administrativa" (UPN-E4-280218-p. 13).

En la etapa 5 se formaliza y firma el convenio entre la entidad y la UPN. En ocasiones esta etapa sucede después de que inician los cursos o diplomados, ya que depende de diversos factores. Uno de ellos el tiempo que se lleve la firma del convenio:

¿Cómo se llama esta oficina que revisa los convenios? Los jurídicos. Aquí y allá, van y vienen los convenios para que las dos entidades entonces "aquí que le falta una coma, aquí le falta otra, aquí que va esta palabra en vez de la otra, y aquí que se tienen que dar de alta proveedores" (UPN-E4-280218-p. 15).

El coordinador estatal de UPN se encarga de mediar durante este proceso. Una vez que se definen los acuerdos, se procede a firmar el convenio.

En la etapa 6 se nombra el responsable de los cursos de la entidad para comunicación directa con UPN Ajusco. Esta figura no es el responsable de Formación Continua o servicio profesional docente, más bien puede ser un académico de la unidad UPN estatal o un representante de la entidad:

Luego se nombra por parte de la entidad, yo les pido que nombren a un responsable porque no puede ser la directora de formación continua o el director de formación continua o el del servicio profesional docente, sino que tienen que nombrar a alguien responsable de esos cursos por lo menos que llegue con nosotros, para tener nosotros una interlocución directa con alguien que nos va a resolver los problemas operativos (UPN-E5-190218-p. 20).

La elección del representante corresponde a una decisión tomada entre las partes interesadas y varía en función de cada estado:

Así es, y también eso es diverso, o sea, y nos hemos tenido que ir adaptando. Nosotros hubiésemos querido que siempre las entidades nos pudiéramos apoyar con la infraestructura de la UPN en la entidad, y tener un responsable de la entidad que fuera de UPN, pero eso es posible solo en algunos casos, ¿a qué responde?, pues a historias locales que ni nos metemos a averiguar. Y nosotros sí planteamos la necesidad de que vayamos metiendo a la gente de la unidad⁷ (UPN-E5-190218-p. 20).

En las etapas 7 y 8, la entidad estatal envía la base de datos de los profesores que tomarán algún curso o diplomado. La UPN da de alta a los profesores en la plataforma. En este proceso pueden surgir errores con relación a los datos de los profesores. La entrevistada E4 menciona "en ese trayecto pasan muchas cosas, que le tecleo mal el correo al profesor, o que la secretaria lo copió y lo escribió mal, ese tipo de cosas" (UPN-E4-280218-p. 13). Estas faltas pueden ocasionar retrasos en el ingreso a los cursos o diplomados, incluso el profesor puede dejar de participar debido a que no se le comunicó su inscripción a tiempo.

En la etapa 9 se les notifica a los profesores inscritos en el curso o diplomado que su cuenta ha sido activada. La entrevistada E8 describe lo siguiente: "una vez que se forman los grupos se les envía, de aquí mismo, un correo a los maestros que vienen en la relación, notificándoles que están inscritos en ese diplomado, se les da un usuario y una contraseña" (UPN-E8-200818-p. 30).

En la etapa 10 el coordinador estatal de UPN hace seguimiento de los cursos. La entrevistada E1 menciona "y entonces lo que hacemos es ir monitoreando el proceso de cada uno de los cursos, pero desde la gestión" (UPN-E4-280218-p. 13).

⁷ Se refiere a la Unidad UPN de la entidad.

Las etapas 11 y 12 corresponden a la finalización de los cursos y diplomados. Algunas entidades solicitan un informe final, mientras que otras únicamente dan por concluido el proceso. En cuanto a los profesores, "hay un mecanismo en la plataforma donde los que aprobaron el diplomado generan las constancias. Vuelven ingresar con su mismo usuario y contraseña y bajan sus constancias" (UPN-E8-200818-p. 30).

Como se decía al inicio del apartado, si bien la secuencia del proceso descrita pretende llevar un orden cronológico, el desarrollo de cada una de las etapas es cambiante, depende de la gestión y acuerdos establecidos entre las dos partes interesadas:

Los estados han tenido también sus tiempos de organización que no son sincrónicos, desde luego con nosotros, o sea ahí está planteado, pero es una rueda grande que mueve otras ruedas y muchas otras más, entonces encontrar momentos de sincronía ha sido difícil. Entonces en lo que ellos se organizan, en lo que ellos entienden la lógica del primer periodo, del segundo periodo, en fin los siguientes eventos o formas de ir operando, apenas están entendiendo una cuando ahí viene la otra, y digamos, supongo que todos estamos en las mismas (UPN-E4-280218-p. 13).

La entrevistada E4 menciona que hay ocasiones en la que el estado envía un listado de cursos o diplomados para un mes, y el siguiente envía un nuevo listado solicitando cursos para otro periodo. Tal es el caso de Colima "yo me encargo de Colima, el primer semestre de 2017 pidieron un grupo de cursos y en la segunda mitad otro grupo de cursos" (UPN-E4-280218-p.14), por lo que la respuesta a la segunda solicitud se atendió desfasada con respecto al resto de las entidad.

6.3.2 Equipo operativo de los programas de FELPEB de la UPN

En el apartado Figuras del proceso operativo se describen las funciones que realizan los actores pertenecientes al proceso de gestión y puesta en práctica de los cursos de formación de profesores de educación básica que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional.

Coordinador operativo de estados

El coordinador de estados depende de la UPN Ajusco. Es el encargado de dar seguimiento a la selección y operación de cursos por estado. En promedio, cada coordinador atiende cuatro estados.

Responsable por parte de la entidad

El responsable de la entidad es la persona encargada de establecer la comunicación directa entre la entidad y la UPN. Este responsable puede ser un académico de la UPN estatal o quien designe la entidad.

Coordinador de facilitadores

El coordinador de facilitadores realiza el seguimiento a facilitadores. Su función es constatar que el facilitador se encuentre activo en los cursos, que cumpla con la retroalimentación y evaluación de las actividades. Si alguno de los facilitadores presenta fallas en su desempeño, el coordinador de facilitadores se comunica con él o ella para aclarar el por qué de la situación. En caso de que la conducta ausente persista, se informa al responsable institucional de los cursos, "tales facilitadores no hay hecho tal o cual cosa" (UPN-E1-190218-p. 2), y el facilitador es relevado de su cargo. Se asigna un coordinador por cada 20 facilitadores.

Facilitador

El facilitador es el responsable académico de los cursos o diplomados en línea para profesores de educación básica. Es la figura que dirige el proceso de aprendizaje de los participantes. De acuerdo con la entrevistada E6 es importante que cuente con experiencia docente ya sea presencial o en línea. Además, debe ser disciplinado en cuanto a sus hábitos laborales, ya que es imprescindible su participación diaria en la plataforma educativa. Se asigna un facilitador por cada grupo de 20 o 40 participantes.

Asignación de facilitadores

La asignación de facilitadores puede ocurrir por dos vías, esto depende de la decisión de la entidad. Los facilitadores pueden ser de diversas instituciones y no necesariamente de la UPN:

hay entidades que te dicen "yo quiero que haya gente de centros de maestros y de formación continua, pero sé que no me van a ser suficientes y requiero el apoyo de UPN", y entonces trabajamos con los dos. Hay quien te dice "yo quiero que los facilitadores sean de UPN y ustedes me garantizan y la responsabilidad es suya", porque cuando tienes facilitadores de la entidad, la responsabilidad es compartida (UPN-E5-190218-p. 20).

También pueden ser seleccionados con base en el Catálogo de facilitadores elaborado por la UPN:

El Catálogo de facilitadores está integrado por 500 profesores o más, que tuvieron un buen desempeño de su función. De acuerdo con la entrevistada E5 "los buenos facilitadores repiten, los vamos integrando como un catálogo, como una base de datos de facilitadores y los vamos clasificando (UPN-E5-190218-p. 20).

El profesor como participante de los cursos

El profesor de educación básica que se encuentra en proceso formativo, es el participante de los cursos o diplomados que ofrece la UPN. Se encontró que una característica que defina esta población es la diversidad, misma que puede ser de tres índoles: geográfica, en cuanto a su perfil laboral, o en el manejo de herramientas digitales.

Diversidad geográfica: los cursos y diplomados en línea se implementan en diversos estados del país, por lo que las características y posibilidades de los participantes, también cambian dependiendo de su región de origen.

Hemos tenido casos en donde muchos de los docentes que no se integran o se quedan rezagados es porque son de comunidades muy alejadas en donde no hay acceso a computadoras o a internet, y que solamente pueden hacer el viaje de dos horas al centro para utilizar una computadora en un café internet y entonces dedicarle un sábado completo a hacer las actividades de lo que otros tienen la posibilidad de trabajar toda la semana (UPN-E2-190218-p. 6).

Diversidad en cuanto al perfil laboral: las figuras educativas que atienden los cursos y diplomados pueden ser profesores, supervisores, Asesores Técnico Pedagógicos y directivos. La entrevistada E2 menciona que en ocasiones estas características aportan positivamente al proceso formativo de los participantes.

Bueno, hay grupos en los que la diversidad nos permite trabajar y enriquecer eso, por ejemplo tenemos supervisores, ATP y docentes, o directivos y ATP, y bueno eso nos permite decir "la experiencia del ATP cómo se trabaja bajo esta problemática" y eso le ayuda al director a tener una visión distinta de cómo abordar (UPN-E2-190218-p. 6).

Diversidad en el nivel de habilidades digitales de los participantes: si bien hay profesores que con experiencia en el uso y manejo de plataformas educativas digitales, también hay un gran número de ellos que aún requieren de apoyo para completar las tareas del medio.

Muchos de los docentes que no toman estos cursos es porque no tienen las habilidades digitales. No hay manera de hacerlos participar porque ellos le temen entrar a acercarse a una computadora, y si no saben utilizar una computadora, mucho menos lo que implica un curso en línea (UPN-E2-190218-p. 5).

Los profesores participantes carecen de habilidades para el manejo de herramientas digitales. De acuerdo con la entrevistada E2 los profesores tienen dificultades para explorar la plataforma. Desconocen el uso de herramientas como la mensajería, lo que puede traer como consecuencia la ausencia de participaciones en foros y actividades (UPN-E2-190218-p. 5).

La UPN implementó un curso de inducción como respuesta a estas necesidades de habilidades tecnológicas. El curso es voluntario y consiste en un tutorial del uso y manejo de la plataforma. Se ofrece antes del curso o diplomado de formación y no está establecido dentro de las 40 horas reglamentarias del curso (120 de diplomado):

primero toma una semana el curso de inducción y además así garantizamos que tenga la contraseña, que haya entrado, que sepa como subir y bajar un archivo, que ponga su fotografía, que edite su perfil, que participe en un foro, y es una semana de inducción a la plataforma y luego son las cuatro semanas del curso (UPN-E7-200218-p. 28).

Por otra parte, también hay profesores que tienen un alto nivel en cuanto al uso de herramientas digitales. La entrevistada E2 menciona que sus habilidades se destacan cuando el participante realiza tareas en programas con formatos digitales avanzados, cuando es así "el

facilitador se tiene que poner en ese nivel y buscar nuevos programas que están utilizando para presentar" (UPN-E2-190218-p. 10).

6.3.3 Rol del facilitador en los programas de FELPEB de la UPN

Entre las funciones del facilitador se encuentran las siguientes:

1. Establecer un horario de disponibilidad para comunicación sincrónica. Al inicio de cada curso y diplomado, el facilitador anuncia a los participantes su horario de disponibilidad para establecer contacto directo con ellos. De acuerdo con la entrevistada E2 hacer público el horario de atención sincrónico beneficia a los participantes que "quieren hacer una consulta directamente con su facilitador" (UPN-E2-190218-p. 8).

2. Retroalimentar las actividades. De acuerdo con la entrevistada E2, proporcionar retroalimentación de las actividades favorece el proceso de formación de los profesores. Además, menciona, que los participantes tienen la opción de mejorar constantemente sus tareas y trabajos con base en las retroalimentaciones emitidas:

Los maestros, en función de esas sugerencias, hacen modificaciones a sus trabajos para que ellos puedan tener un trabajo más cercano. Justamente para que aporte a la transformación de su práctica que, básicamente, todos los cursos tienen esa finalidad, que ellos puedan hacer una retroalimentación y transformación de su propia práctica. (UPN-E2-190218-p.4).

3. Colaborar con el proceso de aprendizaje de los participantes. La entrevistada E2 menciona que un facilitador tiene la tarea de generar estrategias de acompañamiento que ayuden a mejorar el proceso formativo de los participantes, desde un rol de colaborador y no como una figura autoritaria:

Siempre mantenerme como un miembro más del grupo. No es que yo sea quien les tiene que decir lo que tienen que hacer, sino que yo soy una colaboradora de su proceso de aprendizaje, y en ese sentido a ellos siempre los invito a ser partícipes (UPN-E2-190218-p. 6).

4. Mantener comunicación constante con los participantes. En los cursos en línea la comunicación entre los participantes y el facilitador puede darse de manera más rápida y eficaz, lo que permite que ambos estén en contacto diario. Esta función es imprescindible para que los participantes no se sientan abandonados en el medio.

La plataforma digital utilizada por la UPN permite múltiples opciones para facilitar la comunicación. La entrevistada E2 describe un proceso que ella sigue para enviar mensajes a los profesores (muestra en una pantalla la plataforma donde se encuentra el curso, mientras describe):

Bueno, por ejemplo, aquí que tengo la lista de los participantes. Aquí es donde selecciono a todos o le doy clic por ejemplo si le quisiera mandar un mensaje solamente a los que nunca han ingresado lo puedo hacer, y aquí elijo "enviar mensaje", aquí es donde escribo mi mensaje y se va a ir a ellos solamente. Puedo seleccionar a todos o a uno en particular. (UPN-E2-190218-p. 9).

5. Ingresar a la plataforma todos los días. Dentro de los lineamientos emitidos por la UPN para desempeñar el rol de facilitador se estipula que deben dedicar un mínimo de dos horas diarias a la consulta de actividades, "con dos horas uno puede obtener un trabajo más o menos de recuperación de los trabajos que están enviando para hacer una retroalimentación, una observación, una evaluación" (UPN-E2-190218-p. 8).

La entrevistada E2 menciona que los facilitadores deben ingresar diariamente. En caso de ausentarse:

lo máximo que podemos estar sin ingresar a la plataforma, me parece que son dos días, porque al tercer día el coordinador tendría que identificar que ya está viendo una ausencia y primero verifica si hay una situación digamos personal o familiar o de cualquier tipo que no le permita al facilitador atender al grupo para tomar medidas, de lo contrario se le hace la indicación de que ingrese a la plataforma (UPN-E2-190218-p. 8).

6. Atención a las necesidades de los participantes. Al igual que en un curso de formación continua presencial, los profesores llegan a presentar múltiples necesidades que requieren de atención por parte del facilitador. En un curso en línea además de estas necesidades, algunos profesores requieren de asistencia en cuanto al uso de herramientas digitales para continuar con su proceso formativo, los facilitadores deben estar atentos a tales situaciones para ayudar al profesor en su desarrollo:

Bueno, en mi caso siempre trato de ser muy flexible en ese sentido y cuando yo detecto que hay algún maestro, alguna maestra que tiene esa dificultad, me presento como una facilitadora incluso en esos procesos de las habilidades digitales, y le digo "si usted tiene dudas de cómo subir, usted dígame cuáles son sus dudas y yo paso a pasito les voy diciendo. Mire para subir su trabajo vaya a tal liga o hágale así" (UPN-E2-190218-p. 9).

6.3.4 Dificultades en el proceso operativo de los programas de FELPEB de la UPN

El ingreso a los cursos

En las entrevistas realizadas en UPN se encontró como una de las principales preocupaciones del proceso operativo de los cursos, el ingreso a los mismos. Es decir, se contó con listas de participantes inscritos bastante amplias, sin embargo, solo pocos profesores asistían a los cursos virtuales. En este apartado se describen las posibles causas de los acontecimientos, así como algunas medidas que se implementaron.

La entrevistada E4 menciona que el proceso de operatividad de los cursos y diplomados ha mejorado en atención a las necesidades de los profesores:

desde luego empezó de casi muy poquito, con lógicas distintas y que ha ido poco a poco moviéndose y encontrando como los caminos donde fluyen las cosas, desde luego tropiezos y eso, pero yo creo que en el gran espíritu de aprender todos, y ese espíritu de aprender es el que sostiene yo creo toda la maquinaria (UPN-E4-280218-p. 13).

En 2016 uno de los principales problemas de ingreso se debió al desconocimiento del profesor. La entrevistada E8 menciona "tuvimos una experiencia con una de las entidades que nos mandó más de 2,000 maestros para un curso", pero la mayoría de los profesores no ingresó, por lo que UPN les envió un correo electrónico. La respuesta de los profesores fue cuestionar "¿de qué se trata?" (UPN-E8-200818-p. 29), pues desconocían que había sido inscritos. Cuando se les explicó que eran parte de un proceso formativo, algunos decidieron participar, mientras que otros desistieron.

En el estado de Aguascalientes "una maestra que hizo un curso de matemáticas estaba preocupada porque no entraban los maestros a su curso"(UPN-E1-190218-p. 2), por lo que se

le solicitó al responsable de UPN Ajusco que asistiera a la entidad y se comunicara personalmente con los profesores que tenían problemas en el acceso. UPN Ajusco aceptó y solucionó el problema de manera presencial en el estado.

En otros estados, los profesores fueron inscritos a dos cursos o más, por lo que se les complicó atender todos. Este problema puede deberse a una falta en el proceso de inscripción.

La entrevistada E2 relata:

también nosotros tenemos una participación, pero la entidad tiene mucha responsabilidad por esta parte de si ellos deciden colocarlos en dos o en tres cursos, los propios docentes dicen "no puedo, aunque esté interesado no puedo tomar los dos al mismo tiempo", y entonces ahí el facilitador pierde mucho de su labor porque aunque esté insistente en decirle "intégrese, mire, estamos trabajando de esta manera, está interesante el grupo, el trabajo, el curso, los contenidos", simplemente no hay respuesta (UPN-E2-190218-p. 5).

6.4 Valoración de los programas de FELPEB de la UPN por parte de los actores operativos

En el apartado Valoración de los actores se describen los principales resultados desde la perspectiva de los coordinadores académicos, facilitadores y diseñadores instruccionales de la UPN que intervienen en la operatividad de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica. Las valoraciones emitidas se dividen en: resultados del curso y diplomado, el perfil de los profesores desde la perspectiva de los facilitadores, las ventajas de la modalidad en línea, los cambios originados en la UPN como consecuencia de la Estrategia de Formación Continua en línea, y el caso Oaxaca.

6.4.1 El perfil de los profesores desde la perspectiva de los facilitadores

Las entrevistadas con perfil de facilitador en los programas de formación continua mencionan que los profesores de educación básica comparten una serie de características que se identifican a través de su participación en las distintas actividades del curso y diplomado.

En la tabla 6.4 se enlistan las características que se identificaron como debilidades, así como las principales evidencias de mejora del desempeño que han tenido por profesores a lo largo del curso.

Tabla 6.4

Perfil de profesores participantes de cursos

Debilidades	Evidencias de mejora de desempeño
1. Opiniones poco fundamentadas.	1. Escriben más y mejor.
2. Poca facilidad para aceptar críticas.	2. Adquisición de conocimientos.
	3. Socializan más.

Nota: Adaptado de entrevistas realizadas en UPN

Se identificaron como debilidades del profesor:

1. Opiniones poco fundamentadas sobre el trabajo del compañero. La entrevistada E3 menciona que los profesores al evaluar el trabajo de otro compañero del curso emiten comentarios como "ay me gustó mucho lo que dijo fulana de tal". Estas opiniones generalmente carecen de argumentos, se caracterizan por ser de uso cotidiano y carecen de presencia académica (UPN-E3-190218-p. 1).

Conforme a lo planteado por la entrevistada E9, el ser poco críticos, responde a una condición de los profesores:

O sea, él toma sus cosas, cumple con su planeación, hace su lectura y hasta te puede preguntar cosas a ti, pero leer a otro y trabajar sobre el trabajo de otro, es algo que no está presente en básica. Poquito en media superior (UPN-E9-200818-p. 32).

2. Poca facilidad para aceptar las críticas. De acuerdo con la entrevistada E5, los profesores presentan inconvenientes para aceptar los comentarios hechos por los facilitadores o por otros compañeros:

Eso es un problema no solo de los procesos en línea, es un problema que no sé si en otras profesiones se da, pero dentro del magisterio somos poco proclives a la crítica, y la crítica siempre es entendida como una descalificación (UPN-E5-190218-p. 24).

En cuanto a las evidencias de mejora del desempeño que tienen los profesores, se identificaron las siguientes:

1. Escriben más y mejor. De acuerdo con los comentarios emitidos por la entrevistada E6, los profesores tienen un notable avance en su escritura. Al inicio sus trabajos escritos son breves y presentan problemas de sintaxis, mientras que al finalizar el curso, "los maestros ya escriben más, no tanto la lectura, pero sí escriben más" (UPN-E6-200218-p. 3).

2. Adquisición de conocimientos. Los facilitadores pueden notar por medio de las actividades y reflexiones de los profesores, que tienen un mayor dominio de conceptos para caracterizar algunos procesos que intervienen en sus prácticas académicas. "Ya tienen una explicación de por qué lo están haciendo y qué cuestiones considerar para seguir hacerlo bien" (UPN-E8-200818-p. 4).

3. Socializan más. La entrevistada E7 concluye que los foros son una herramienta eficaz que permite la interacción entre los profesores. Por medio de los foros, se pueden compartir experiencias, dudas, conocimientos:

Uno pensaría que es el diplomado y hasta ahí. Pero vi que los foros son una herramienta valiosa, les ayuda mucho a ellos, para generar un estado de conciencia. Saben de ellos y de los demás. Es muy importante cuando uno desarrolla una actividad tan social como es la educación (UPN-E7-200218-p. 4).

6.4.2 Las ventajas de la modalidad en línea para la formación continua de profesores de educación básica

En cuanto a las ventajas de ofrecer los cursos y diplomados por medio de la modalidad en línea, las entrevistadas mencionan que es brinda una cobertura amplia, "llega a todos, esa es la gran ventaja que tiene. Independientemente de que el fin de semana baje al pueblo [el profesor], le llega" (UPN-E1-190218-p.1).

Tal como se dijo en el apartado de operatividad, se reconoce la diversidad regional a la que pertenecen los profesores, incluso la falta de internet en algunas zonas del país. "Creo que la estrategia de formar a los maestros en línea, a través de las plataformas, puede resultar difícil en el sentido de que ellos no puedan estar todo el tiempo en acceso al internet" (UPN-E3-190218-p. 9).

Si bien se acepta la falta de recurso tecnológico, también se menciona que esta variante no limita el acceso a los cursos o diplomados. La modalidad en línea permite a los profesores dedicar un día de trabajo en espacios que brindan servicio a internet:

Aún cuando tengan que bajar el sábado y dedicarle en un café todo su día a hacer las actividades, ya llegamos con ellos también. Eso es algo que antes no sucedía, entonces pensamos sí hace falta, pero también ya estamos llegando hasta allá, entonces ellos también están teniendo esta oportunidad de formación, esta oportunidad de retroalimentarse y de saberse que no están solos, entonces eso es una gran ventaja aún

para quienes están todavía alejados de la tecnología, no están alejados de lo que está sucediendo en los proceso de formación (UPN-E2-190218-p. 8).

Por otro lado, hay ciudades que tienen una cobertura mayor de internet, sin embargo es complicado desplazarse diariamente de un espacio a otro para acudir a cursos de manera presencial. En estas condiciones la modalidad en línea resulta una ventaja para los profesores:

la propia ciudad de Pachuca es una ciudad bastante inhóspita, y hay un cochecito que sí pasa por aquí y no pasa por allá y por fin ya llegué a la escuela, entonces bueno tenemos que esas condiciones hacen diferente la forma de acercarse a los conocimientos y especialmente a los conocimientos tecnológicos por parte de las comunidades (UPN-E3-190218-p. 14).

En términos generales, los profesores que viven bajo una de estas circunstancias, ya sea la falta de internet diariamente o localidades con acceso complejo, tienden a limitar su participación en las plataformas durante la semana y "trabajan fundamentalmente sábado y domingo" (UPN-E3-190218-p. 9).

6.4.3 Eficiencia terminal de los programas de FELPEB de la UPN

Las entrevistadas de UPN mencionan que la eficiencia terminal de los cursos y diplomados varía de acuerdo al estado que recibe la formación. Algunos estados como Guerrero y Aguascalientes tuvieron una eficiencia terminal del 70%. La entrevistada E2 concluye que la eficiencia terminal depende del curso o del facilitador "hay muchas variantes, pero generalmente sí alcanzamos un 80%" (UPN-E2-190218-p. 1).

De acuerdo con la entrevistada E8 los diplomados dirigidos a directores, tutores y apoyo técnico pedagógico han tenido altos índices de eficiencia terminal, así como notables resultados en la encuesta de satisfacción.

La encuesta de satisfacción se incluye al finalizar cada curso y diplomado, "indaga sobre si las actividades son pertinentes, si las lecturas, y a partir de esas observaciones se hacen modificaciones al diseño (UPN-E5-190218-p. 3), además se cuestiona acerca de la actividad del facilitador. No se tuvo acceso a una encuesta de satisfacción o a los resultados de la aplicación en alguno de los cursos.

La entrevistada E3 menciona que quizá el logro más importante que han tenido los cursos y diplomados de formación continua en línea son el aporte que tienen para la "idoneidad" docente, "yo creo que eso es un logro extraordinario. Y nosotros hemos logrado que muchos, muchos docentes en diferentes programas y diferentes momentos, pues sean idóneos (UPN-E3-190218-p. 2).

6.4.4 Adaptaciones enUPN debido a la implementación de los programas de FELPEB

Los cambios positivos que tiene la UPN en relación con los cursos y diplomados de formación, son:

1. Los académicos desarrollan con mayor frecuencia prácticas en línea. "Pienso que en este momento, sin que haya sido la intención de la misma Pedagógica, ha hecho que maestros que tienen una práctica pseudo presencial, comiencen con prácticas en línea (UPN-E1-190218-p. 1).

2. Se fortalecieron las prácticas de formación continua en la institución:

Pues yo creo que en primer lugar reforzar su carácter con el que fue creado. Uno lo nacional y otro la función que tenemos de trabajar con maestros en servicio, actualizar maestros en servicio, nivelar y profesionalizar a los maestros en servicio (UPN-E8-200818-p. 4).

3. Del mismo modo, la UPN ha logrado posicionarse como una de las IF que más cursos y diplomados ofrece para la formación de profesores de educación básica:

hemos logrado ser la institución más solicitada por parte de los docentes, lo que significa que seguimos siendo una presencia formativa muy importante a nivel nacional y que eso ha también hecho que la Pedagógica constituya un equipo de trabajo de diseño de cursos que sean satisfactorios para los docentes (UPN-E2-190218-p. 1).

4. Se han consolidado equipos de diseñadores de cursos en línea, donde se apoyan diversos perfiles de académicos para su consecución: "ha sido muy curioso ver cómo los maestros de la UPN de más edad se acompañan de maestros jóvenes y entonces entre los dos hacen los cursos en línea" (UPN-E1-190218-p. 1). Además, los diseñadores se apoyan para aportar contenidos desde su área de conocimiento, mientras reconocen sus fortalezas y debilidades: "no todos podemos hacer cursos de matemáticas, no todos podemos hacer cursos de ciencias naturales, hay especialistas en educación indígena, hay especialistas en inglés" (UPN-E1-190218-p. 1).

5. Se mejoraron los procesos operativos de la puesta en práctica de los cursos y diplomados, en función de las necesidades de los profesores de educación básica:

vemos la evolución, y ¿cómo vemos la evaluación del sistema?, pues nosotros que estamos cambiando, ¿cómo éramos antes?, ¿qué es lo nuevo que estamos haciendo? Ahí está como el conjunto de ganancias digamos. La ganancia es nuestros pequeños cambios en la forma de comunicarnos con ellos, en la forma de pensar, en los diseños, en esos términos, más como un conjunto (UPN-E4-280218-p. 2).

La UPN considera de importancia para próximas valoraciones del proceso de formación continua, conocer el aporte que estos cursos y diplomados tienen en el aula de cada profesor

participante: "el asunto es ver ¿qué realmente hemos cambiado en las escuelas?, ¿dónde está el asunto de la transferencia?, ¿en qué ha impactado en la práctica del profesor?" (UPN-E5-190218-p. 3).

De igual manera, la entrevistada E5 menciona que es pertinente someter al profesor a procesos más largos de formación, pues considera que los cursos de 40 horas, aportan poco con relación a las necesidades que tienen algunos docentes:

Yo sí también apuesto a procesos más largos, procesos de 40 horas sí hacen cositas, pero si tú tienes igual con estos módulos de 40 horas, los puedes ir engarzando a un proceso acumulado educativo de módulos, que después le permitieran al docente tener un diplomado, del diplomado podrían tener una especialidad o incluso hasta una maestría. Creo que daría para procesos de más largo aliento en donde sí puedes ver cómo el docente está transformando su práctica (UPN-E5-190218-p. 3).

Por último, la entrevistada E9 menciona que este proceso formativo benefició a la UPN al incrementar su oferta de actualización para profesores de educación básica, que podrían ofrecer independientemente de futuras modificaciones en materia de política educativa: "yo creo que la universidad ya podría abrir un paquete de cursos en línea, por sí mismo, con un calendario" (UPN-E9-200218-p.5).

Capítulo VII

Discusión

Capítulo VII. Discusión

Este capítulo tiene el objetivo de discutir los resultados de los estudios de casos del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se presentan los datos más relevantes de cada institución de acuerdo con las dimensiones del estudio, asimismo se hace una comparación entre las instituciones y a partir de ellas se generan conclusiones generales.

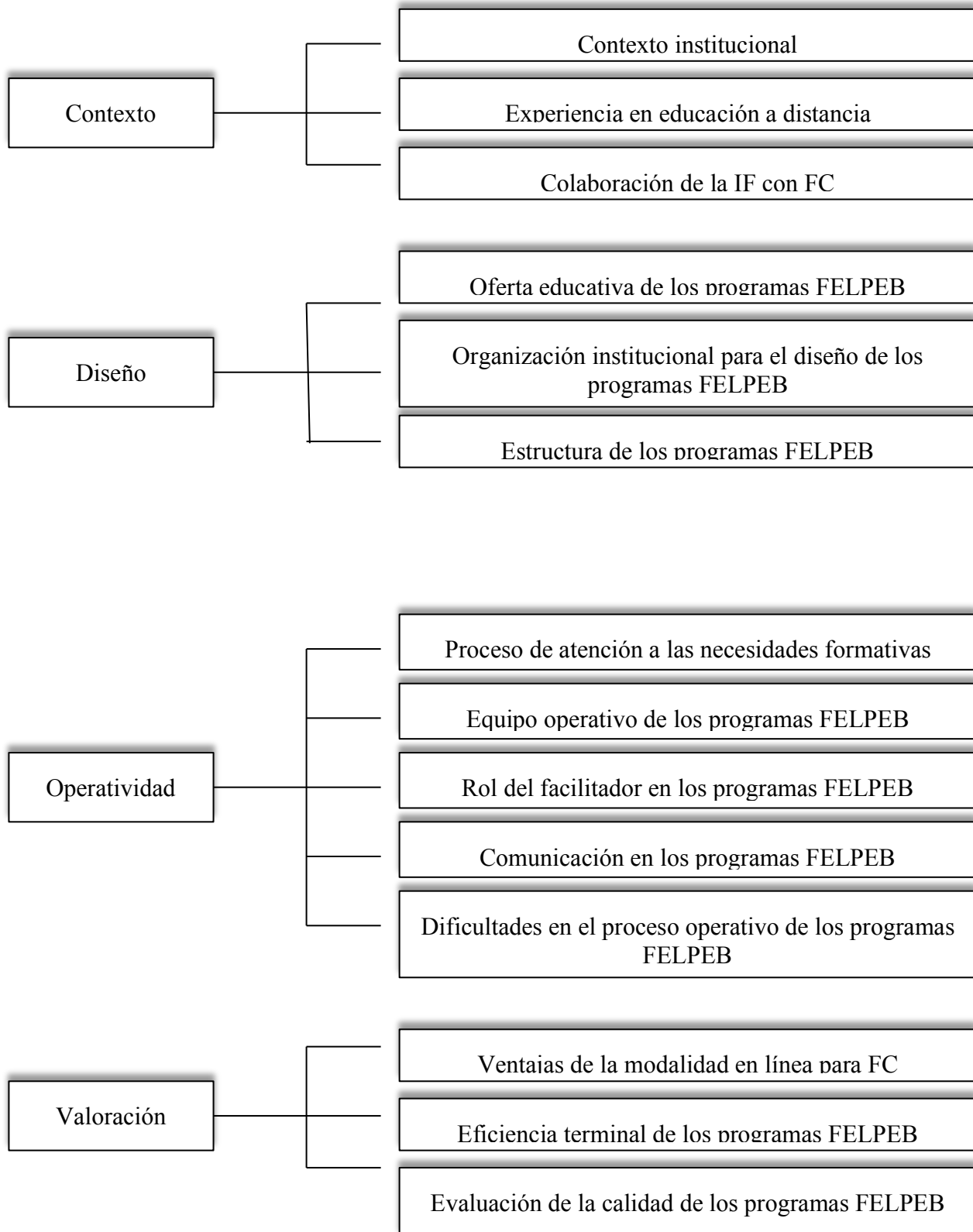
El contenido del capítulo se divide en las cuatro dimensiones de análisis: contexto, diseño, operatividad y valoraciones por parte de los actores. Cada una de las dimensiones, a su vez se divide en categorías. Estas categorías son las que se describieron a manera de resultados en el capítulo de anterior.

En el primer apartado se discute el contexto y las categorías: contexto institucional, experiencia en educación a distancia y colaboración de la Institución Formadora con Formación continua. En el segundo apartado se discute el diseño y las categorías: oferta educativa de los programas de FELPEB, organización institucional para el diseño de los programas y estructura del diseño.

En el tercer apartado se discute la operatividad y las categorías: proceso de atención a las necesidades formativas, equipo operativo de los programas, rol del facilitador, comunicación y dificultades en el proceso operativo de los programas de FELPEB. En el cuarto apartado se discuten las valoraciones de los actores y las categorías: ventajas de la modalidad en línea para formación continua, eficiencia terminal y evaluación de los programas de FELPEB.

En la figura 7.1 se esquematiza el contenido de este capítulo.

Figura 7.1 Dimensiones y categorías



Nota: Elaboración propia.

7.1 El contexto

El contexto en el que se definen los programas de Formación continua en Línea de Profesores de Educación Básica (FELPEB), eje central del análisis de esta investigación, es el establecido por la política educativa mexicana a partir del año 2013. Tal como se mencionó en el capítulo de marco contextual, a partir de la modificación del artículo 3ro constitucional, se establecieron estrategias orientadas para la formación docente con la intención de alcanzar parámetros de idoneidad y calidad deseados.

La Secretaría de Educación Pública establece convenios con instituciones de educación superior como el ITESM, así como con instituciones de formación pedagógica de los profesionales de la educación como la UPN, con la intención de componer una oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional del personal docente (DOF, 2013a).

Tanto el ITESM como la UPN atendieron a la Convocatoria para integrar el padrón de Instituciones Formadoras 2017, y fueron aceptadas debido al cumplimiento de los criterios de selección, entre los cuales se encuentran: la experiencia formativa, entendida como la acreditación de tres años de trabajo en formación de docentes (mínimo) y experiencia en formación en línea (SEP, 2017b). Esta característica será retomada en la discusión de las categorías: contexto institucional, experiencia en educación a distancia y colaboración con formación continua.

7.1.1 Contexto institucional

Como se refiere en el capítulo estudio de caso: el ITESM se crea por iniciativa de un grupo de empresarios en 1943, sus valores son la innovación, visión global, trabajo en equipo, sentido humano e integridad (ITESM, 2018). Su oferta educativa se conforma por

programas de bachillerato, carreras profesionales y posgrados. Además cuenta con un programa de extensión para la formación continua de docentes.

Por otra parte, la UPN se crea por decreto presidencial, en 1978. Desde sus inicios sus objetivos fueron desarrollar y orientar servicios educativos a nivel superior orientados a la formación de profesionales de la educación (Castañeda et al., 2003, p. 26). La formación para profesionales de la educación que ofrece la UPN es inicial y continua. Es decir, tiene oferta educativa universitaria, así como una serie de programas que abonan a la formación y actualización continua del docente en servicio.

Si bien, ambas instituciones cuentan con programas de formación continua para docentes de educación básica, se puede constatar que el origen y la orientación que determinan su proceder es distinto. El ITESM surgió para atender las necesidades de formación profesional pertenecientes a la ingeniería y administración. Actualmente se encuentra en una búsqueda constante de elementos formativos innovadores que permitan a sus estudiantes desarrollar competencias y liderazgo para enfrentar los retos de un mundo cambiante e incierto (ITESM, 2016a). Mientras que la UPN surge con la misión de abonar a la nivelación educativa de los profesionales de la educación. Con el transitar del tiempo, esta demanda ha disminuido, dando paso a una fuerte oferta formativa de educación superior. La institución cuenta con programas de formación, actualización y superación profesional, así como posgrados especializados en docencia (Castañeda et al., 2003).

Al contar con una oferta amplia y diversa dirigida a universitarios y a docentes formados, se puede concluir que la UPN y los profesores de educación básica tienen una estrecha relación, quizá superior a la pueda llegar a tener el ITESM con este mismo público. Esto es consecuencia del origen y objetivos para los que ambas instituciones fueron creadas.

7.1.2 Experiencia en educación a distancia

El ITESM tiene una amplia trayectoria en la impartición de programas a distancia. Inició en 1985 con la conexión digital entre alumnos y profesores dentro del campus. Además es pionera en el uso de internet, ya que fue la primera institución educativa en lograr establecer conexión a internet (ITESM, 2018). Hoy cuenta con un sistema educativo totalmente virtual. Su visión es "desarrollar el potencial de las personas a través de ambientes digitales de aprendizaje" (Gómez et al., 2013 p.3).

En cuanto a la UPN, inicia con la educación a distancia para apoyar los programas de nivelación de los profesores en servicio. Los profesores recogían directamente en las instalaciones de la UPN un paquete con las actividades y lecturas correspondientes y, después de un tiempo, se presentaban para acreditar el programa. Fue hasta 1997 cuando la UPN recurre nuevamente a los programas a distancia, pero en esta ocasión apoyados por las TIC (Castañeda et al., 2003).

Ambas instituciones cumplen con el criterio de experiencia en la modalidad en línea, ya que superan por un amplio margen el mínimo de tres años de experiencia estipulado en los criterios de selección de Instituciones Formadoras (SEP, 2017b). Actualmente estas instituciones cuentan con plataformas educativas digitales propias donde ofertan una cantidad importante de cursos totalmente en línea. Sin embargo, de acuerdo con los datos obtenidos no es posible determinar: 1) su capacidad tecnológica para el número de usuarios a atender y, 2) si ofrecen el soporte digital necesario para atender las demandas de los profesores de educación básica en formación.

7.1.3 Colaboración de la Institución Formativa con Formación Continua

De acuerdo con los resultados presentados, fue en 2009, cuando por medio de la convocatoria emitida por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en

Servicios (DGFCMS), el ITESM inicia su colaboración con esta instancia de manera oficial. El tipo de cursos diseñados por el ITESM se enfocan en el desarrollo de competencias en el uso pedagógico de las TIC, así como diplomados en estrategias para la enseñanza efectiva de las matemáticas y desarrollo e innovación de competencias docentes para la educación básica (SEP, 2012). En 2013, se crea el programa Formando Formadores, como una iniciativa para el desarrollo de competencias docentes de manera particular (Formando Formadores, 2018).

Por otro lado, la UPN colabora con la formación de profesores de educación básica de la Secretaría de Educación Pública desde sus inicios. De acuerdo con Cedillo (2014) esta institución forja su identidad a lo largo de la historia, debido a su interés por ayudar a reducir las problemáticas educativas del país. La UPN ha colaborado con la SEP en cada uno de los procesos oficiales de formación de maestros.

Conforme a lo planteado, se puede percibir que ambas instituciones tienen experiencia en la formación de profesores en servicio. Sin duda, la UPN tiene una ventaja en este rubro debido a que la formación de los docentes en sus distintas etapas es parte de su objeto de estudio y por ello colabora en todas las estrategias. Por otro lado, el ITESM independientemente de los procesos políticos y de las estrategias emitidas por la SEP, ha sido fiel a su visión innovadora y ha consolidado un programa dirigido a los docentes que sigue vigente y que es parte de su planeación y gestión institucional sin depender de los tiempos emitidos por propuestas políticas.

7.2 El diseño

En este apartado se discuten los resultados de la dimensión Diseño, conforme a las categorías: 1) Oferta educativa de los programas FELPEB, 2) Organización institucional para el diseño de los programas de FELPEB y 3) Estructura de los programas de FELPEB.

La primera categoría se analiza de acuerdo a las fichas técnicas emitidas por la SEP (2017c) para los programas dirigidos al personal educativo de formación básica. La segunda categoría se analiza desde dos vertientes. Por un lado, se distinguen los integrantes del equipo de trabajo, mientras que, por el otro, se caracteriza el proceso de diseño de los programas de FELPEB.

La tercera categoría se discute conforme a los criterios para conformar el padrón de Instituciones Formadoras, emitidos por la SEP (2017c). Además se abordan planteamientos en cuanto a la calidad del diseño de un curso en línea propuestos por McClary (2013), y los elementos relevantes para caracterizar el ambiente de un curso dirigido a docentes de Duffy (2006).

7.2.1 Oferta educativa de los programas FELPEB

De acuerdo con los requisitos de diseño de los cursos y diplomados instaurados en las fichas técnicas (SEP, 2017c), la oferta educativa de los programas de FELPEB debe atender, al menos uno, de los siguientes ámbitos: pedagógico, de gestión escolar, conocimientos disciplinarios y pedagógicos y temas transversales. Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben ubicar su oferta educativa en alguno de estos ámbitos pedagógicos para evaluación y autorización.

Ahora bien, en la oferta educativa diseñada por el ITESM que forma parte del padrón de Instituciones Formadoras (IF), se aprecian cuatro temáticas generales: conocimiento normativo del Sistema Educativo Nacional, gestión escolar y familiar, inglés y liderazgo educativo (SEP, 2017c).

Por otro lado, los cursos y diplomados de la UPN del padrón de IF se caracterizan por estar agrupados en las siguientes temáticas: evaluación de aprendizaje, principios de la labor

docente, convivencia escolar, didáctica de la comprensión, formación de tutores, fortalecimiento de las funciones de supervisión y asesoría técnica pedagógica (SEP, 2017c).

Ambas instituciones cuentan con programas de FELPEB clasificados en dos o más ámbitos educativos de las fichas técnicas (SEP, 2017c). El ITESM tiene una clasificación de programas en el ámbito pedagógico, disciplinar y principalmente en el de gestión escolar. Mientras que la UPN se desarrolla con mayor fortaleza en los ámbitos de conocimientos pedagógicos y disciplinares.

En cuanto a las características generales de la oferta de cursos y diplomados de formación continua, en la convocatoria para integrar el padrón de IF (SEP, 2017d), se especifica que debe estar dirigida a diferentes niveles y servicios de educación básica. Por ello, los programas de FELPEB deben contemplar:

- a. Los conceptos y procedimientos fundamentales para el logro de competencias [...], en cualquier nivel y servicio educativo de Educación Básica y en cualquier contexto escolar y social.
- b. Ejemplos y ejercicios para aplicar las competencias mencionadas en los niveles y servicios educativos de Educación Básica especificados (SEP, 2017d, p. 3).

Es por ello que en la UPN, el curso Reflexión como mejora e innovación de la práctica docente va dirigido a los subsistemas específicos: preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria y primaria indígena. Mientras que el curso Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje, se orienta a siete materias distintas, entre ellas, matemáticas, español y química.

Treviño (2017) expresa que la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (ENFCAYDP) tiene el propósito de presentar una oferta educativa diversa que fortalezca el dominio de los conocimientos disciplinares

necesarios para la enseñanza, el dominio de enfoques pedagógicos y didácticos necesarios para aprender y enseñar en el siglo XXI.

El propósito de la ENFCAyDP que describe Treviño (2017) es ambicioso y complejo. Sin embargo, instituciones como el ITESM y la UPN presentan una oferta educativa diversa que puede ayudar a desarrollar la mayoría de saberes que ahí se mencionan. Por ejemplo elementos disciplinares para la enseñanza, enfoques pedagógicos didácticos para aprender y enseñar, uso de tecnología y dominio de inglés.

7.2.2 Organización institucional para el diseño de los programas de FELPEB

Esta categoría se divide en dos apartados. En el primero, se describe el equipo de trabajo dirigido al diseño de los programas de FELPEB de cada institución, donde se otorga principal importancia a las funciones que desempeñan cada uno de sus miembros. En el segundo, se presentan las fases del proceso de diseño desarrollado por este equipo de profesionales.

El equipo de trabajo

De acuerdo con el criterio de participación, interdisciplinariedad y rigurosidad establecido en la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (SEP, 2017b), los programas de FELPEB deben contar con la participación de equipos multidisciplinarios en su diseño. Equipos conformados por especialistas, académicos, investigadores con experiencia en el campo de la formación docente.

El equipo de trabajo para el diseño de los programas de FELPEB del ITESM está compuesto por un grupo amplio de expertos. Aproximadamente 40 personas intervienen en el diseño pedagógico y tecnológico de cursos y diplomados. De acuerdo con los informantes clave del ITESM, para conformar el equipo de diseño de los programas FELPEB se busca a

maestros expertos en educación básica, pues esta es la población a la que van dirigidos los cursos.

En el equipo intervienen: líder de proyecto, experto o director de contenidos, diseñador instruccional, diseñador gráfico y programador web. Cada uno de ellos desempeña funciones específicas. La figura que tiene mayor presencia en el proceso de diseño es el diseñador instruccional, pues es quien realiza la transferencia de contenido al espacio virtual. Establece coherencia entre el contenido del curso o diplomado, distribuye equitativamente las actividades y adecúa los cursos a la plataforma digital.

El equipo de diseño de los programas de FELPEB de UPN está conformado por tres o cuatro personas expertas en el contenido a desarrollar. Este rol es el único que se distingue en el equipo. Los expertos en contenido tienen la responsabilidad de crear las temáticas de cada uno de los cursos y diplomados de FELPEB, además adecúan y posteriormente colocan el contenido en la plataforma educativa digital. Es decir, el experto en contenido también desempeña la función del diseñador instruccional.

Conforme al criterio de participación, interdisciplinariedad y rigurosidad establecido en la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (SEP, 2017b), se puede observar que el ITESM atiende este rubro al integrar un equipo multidisciplinario, estructurado y la vez, cambiante en cuanto a los expertos de contenido. De acuerdo con la información descrita en los resultados, el rol de experto en contenido cambia en función del tipo de curso o diplomado que se diseñe, en ocasiones se busca personal externo para apoyar en la tarea.

Por otro lado, la UPN también se caracteriza por la participación de expertos, quienes aportan el contenido de los programas y son parte de esta universidad. Al ser una institución

dirigida a la formación de profesionales de la educación, cuenta con personal suficiente para apoyar en el diseño de contenido de los programas de FELPEB.

En cuanto al rol de diseñador instruccional que ambas instituciones mencionan para el diseño de los programas de FELEB, Belloch (2013) afirma que esta figura es fundamental para el desarrollo de materiales didácticos en entornos virtuales. Entre las habilidades y conocimientos que debe poseer se encuentran: habilidades informáticas específicas, conocimiento de herramientas de enseñanza por medio de la tecnología, conocimiento sobre el tiempo y trabajo que supone el desarrollo de actividades, uso de software, conocimiento sobre metodologías dirigidas a la construcción del conocimiento y habilidades sobre el proceso de evaluación en formación. Es decir, de acuerdo con Belloch (2013), la función del diseñador instruccional no es precisamente la de elaborar el contenido de un curso, como ocurre en la UPN, sino la de adecuar tal contenido a un ambiente virtual y facilitarle al participante su aprendizaje.

El proceso de diseño

Si bien existen múltiples variantes en el proceso de diseño de un curso en línea, García Aretio (2014) menciona que un plan de formación en línea es aquel "diseño continuado, coherente y coordinado, dirigido al logro de las metas educativas establecidas para un grupo determinado" (p. 287).

El proceso de diseño en el ITESM está conformado por cuatro etapas flexibles en su transición, es decir, permiten volver a etapas anteriores si así se requiere. En la etapa 1, inicia el proyecto con el desarrollo de contenido por parte del experto en la materia. En la etapa 2, el diseñador instruccional establece la plantilla a partir del contenido. En la etapa 3, el diseñador gráfico colabora en las actividades que se requiera. En la etapa 4, el programador

web realiza la función interactiva del curso y sube el curso a la plataforma digital una vez que ha sido finalizado.

El proceso de diseño de la UPN no está dividido en etapas o fases. En realidad es un proceso de trabajo que se determina a partir del común acuerdo entre los diseñadores de contenido. El curso se establece en cuanto a los saberes esperados y su contenido y las actividades se alinean para su consecución. El diseño instruccional se plasma sobre una planilla en la que trabajan todos los diseñadores.

De acuerdo con García (2015) la importancia de tener diseños instruccionales para la modalidad en línea radica en la posibilidad de establecer los elementos suficientes para crear ambientes propicios para la consecución de aprendizajes. Lo que determina si la instrucción es adecuada, por lo general depende de la importancia del objetivo de aprendizaje, que en el caso de la UPN se establece conforme a los saberes esperados.

Tanto en el ITESM como en la UPN cada equipo de trabajo procede de manera distinta para el diseño de los programas. Por un lado, el ITESM concreta el diseño de una forma más estructurada y secuencial, se vale de un grupo multidisciplinar y es flexible en la secuencia de etapas. Por el otro, la UPN realiza un trabajo colaborativo entre expertos que se apoyan en distintas funciones para obtener un producto final.

De acuerdo con García Aretio (2014) la planificación educativa en línea debe ser: variada, flexible, coherente, completa, sistemática, adaptada, imaginativa y variada. Con base en estas características, se puede apreciar que el ITESM muestra tener un proceso de diseño fundamentado, coordinado y establecido. Con ello, no se afirma que la calidad de su producto final sea mayor o menor, simplemente se resalta su estructura delimitada y articulada en el proceso de diseño.

7.2.3 Estructura de los programas de FELPEB

De acuerdo con los criterios de diseño de los programas de FELPEB establecidos en la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional (ENFCAyDP)

los programas que se desarrollen deberán atender a las necesidades de formación de la población objetivo conforme a los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) respectivos a las figuras educativas [...] Asimismo, las AEL (Autoridades Educativas Locales) deberán asegurar que las propuestas académicas consideren los siguientes atributos en su contenido (SEP, 2017b, p. 36):

Calidad, excelencia, orientación profesional, reconocimiento a la profesión, pertinencia, relevancia, coherencia, aprendizaje como centro, atención a la diversidad, inclusión, equidad, no discriminación, participación, interdisciplinariedad y rigurosidad (SEP, 2017b).

De acuerdo con los entrevistados del ITESM, los programas de FELPEB diseñados por esta institución están orientados a las necesidades de los profesores de educación básica. Las actividades de aprendizaje combinan aspectos teóricos y prácticos, mientras se busca recuperar la experiencia de los docentes en las actividades de aprendizaje. Por su parte, los programas de FELPEB de la UPN están vinculados con la realidad, contexto y práctica de los docentes. Propician la reflexión para la mejora de la práctica. Las actividades de aprendizaje vinculan teoría y práctica y se hace un análisis de las problemáticas del aula.

Ambas instituciones recuperan el atributo de reconocimiento a la profesión docente mencionado en la ENFCAyDP, mismo que se refiere a “valorar la profesión docente y las otras funciones educativas creando un clima de confianza hacia los docentes y las escuelas, al

tiempo que se reconoce que su labor es fundamental para lograr la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2017b, p. 36).

Para llevar a cabo el criterio de reconocimiento docente es necesario prestar atención a la diversidad de contextos, modalidades y condiciones en que labora el personal educativo. Es decir, las instituciones deben considerar la heterogeneidad de los docentes en las actividades, los contenidos, los materiales, los recursos, así como en las formas de trabajo.

En cuanto a los criterios y atributos de contenido: calidad, excelencia, orientación profesional, pertinencia, relevancia, coherencia, aprendizaje como centro, atención a la diversidad, inclusión, equidad, no discriminación, participación, interdisciplinariedad y rigurosidad, mencionados en la ENFCAyDP (SEP, 2017b), no es posible determinar si las instituciones cumplen con ellos, debido a que no se consideraron como parte de los objetivos del estudio.

Por otro lado, los elementos de experiencia docente y la vinculación con la realidad educativa que ambas instituciones mencionan como parte de sus diseños, son de acuerdo con Duffy (2006), elementos relevantes para la práctica docente que deben formar parte del diseño de un curso en línea para profesores.

Duffy (2006) y McClary (2013) exponen algunos elementos importantes que componen un curso en línea de calidad. Duffy (2006) menciona que el diseño de un curso en línea dirigido a docentes debe contener elementos relevantes para su práctica docente, asimismo poseer congruencia teórica y práctica de contenido. De acuerdo con McClary (2013) la estructura del programa debe ser tal, que propicie una comunidad estudiantil entre los participantes y un clima instruccional con el facilitador. En cuanto al contenido, presentar coherencia entre con los objetivos propuestos y las actividades de aprendizaje.

La estructura de los programas de FELPEB diseñados por el ITESM y la UPN se aprecia en la tabla comparativa 7.1.

Tabla 7.1

Estructura de los programas de FELPEB de ITESM y UPN

	ITESM	UPN
Objetivo	Ofrecer una opción de actualización docente.	Dar bases teóricas y prácticas para mejorar la práctica educativa.
Contenido	Varía en función de las necesidades detectadas.	Varía en función del nivel educativo en el que laboran los participantes.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Dirigidas a diferentes estilos de aprendizaje, contexto y competencias.	Ubicadas en el contexto de la práctica educativa docente. Propician la reflexión.
Actividades de aprendizaje	Combinan actividades de tipo teórico y práctico. Énfasis en el contexto profesional de los docentes.	Combinan actividades teóricas y prácticas. Realizan proyectos aplicados en su salón de clases. La mayoría son individuales.
Productos de entrega	Productos integradores como portafolios de evidencias y técnicas didácticas aplicadas en su aula.	Actividad integradora al finalizar cada bloque.
Evaluación del aprendizaje	Sumatoria de las calificaciones por actividad. Exámenes cortos teóricos.	Énfasis en la retroalimentación de actividades. Se pondera únicamente la actividad integradora.

Nota: elaboración propia con base en la transcripción de entrevistas.

Ambas instituciones comparten algunas semejanzas en la estructura y diseño de sus cursos como la consideración del contexto en el que se desenvuelve el docente participante de los programas, así como la incorporación de actividades de tipo teórico y práctico. Sin embargo, al hacer un comparativo entre ambas, se puede observar que sus diferencias son mayores.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje del ITESM se orientan a atender las diferencias en cuanto al nivel de competencias y distintas realidades de los docentes.

Mientras que la UPN además de atender tales distinciones, también buscan propiciar la reflexión de la práctica.

En las actividades, el ITESM pone énfasis en el contexto profesional de los docentes, es decir, retoma para el desarrollo de las actividades la experiencia de los profesores en las aulas. La UPN propone realizar actividades prácticas que se apliquen de manera particular en el aula de cada docente y posteriormente se compartan entre los participantes del curso.

El tipo de producto esperado también es distinto. En el ITESM se piden portafolios integradores o actividades prácticas presenciales en el salón de clases. En la UPN solamente se solicita un producto al finalizar cada módulo. En los resultados de entrevistas no se especifica el tipo de producto.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, en el ITESM todas las actividades son ponderadas y sumadas al finalizar el curso, principalmente se lleva a cabo una evaluación sumativa. En la UPN, las actividades de aprendizaje se retroalimentan, es decir se realizan evaluaciones formativas durante el curso. Sin embargo, las actividades integradoras (al finalizar cada módulo) sí son ponderadas al igual que en el ITESM.

Conforme a lo expuesto, se puede apreciar que ambas instituciones consideran como elemento importante del diseño de sus cursos la práctica docente (Duffy, 2006). El ITESM dentro de su contenido atiende una diversidad de realidades que caracterizan las prácticas docentes, mientras busca aportar contenido que propicie el desarrollo de sus competencias. Por su parte, la UPN además busca mejorar la práctica de los profesores por medio de la reflexión.

De igual modo, la UPN por medio del diseño de sus programas de FELPEB, aporta elementos para la conformación de una comunidad entre los participantes (McClary, 2013),

ya que los docentes comparten su experiencia docente con el resto de los participantes, mientras reciben su retroalimentación.

En cuanto a la congruencia y coherencia teórica y práctica del contenido que tanto Duffy (2006), como McClary (2013) mencionan, es complicado determinar si se cumple, ya que no se tuvo acceso al diseño de los cursos o diplomados.

7.3 La operatividad

En este apartado se discuten las cinco categorías del proceso operativo de los programas de FELPEB. En la categoría 1) Proceso de atención a las necesidades formativas, se describe el acceso a los cursos, es decir, el rumbo que siguen los participantes para inscribirse y posteriormente ser parte de la oferta académica en línea. En la categoría 2) Equipo operativo de los programas, se presenta las figuras que intervienen en el proceso operativo del ITESM y la UPN, mientras se analizan con base en los criterios de selección de estancias formadoras, elaborados por la SEP.

En la categoría 3) Rol del facilitador, se enuncian las funciones que cumplen estos actores tanto en el ITESM como en la UPN. Se analizan con base en los componentes generales de los cursos y diplomados (SEP, 2017c), así como en los rasgos de un buen facilitador expresados por García (2015) y Chao (2012). En la categoría 4) La comunicación en los programas, se menciona la importancia de mantener comunicación constante en los programas de FELPEB, así como las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica que tanto el ITESM como la UPN utilizan en el desarrollo de sus cursos y diplomados en línea. En la categoría 5) Dificultades en el proceso operativo, se describen los principales problemas operativos que ambas instituciones enfrentaron al inicio de los programas de FELPEB.

Al finalizar la discusión de cada categoría, se presenta un apartado adicional “La brecha digital, un reto para el desarrollo de los programas de FELPEB”. Esta temática no se contempló dentro de las categorías de análisis, sin embargo surgió a raíz de las problemáticas de importancia que deben ser consideradas y atendidas por el ITESM y la UPN. Se reconocen las condiciones geográficas en las que radican un gran número de docentes de educación básica, que dificultan su acceso a los programas en línea, así como el poco nivel de habilidades digitales que algunos docentes de educación básica tienen y que aún así son usuarios de este tipo de programas.

7.3.1 Proceso de atención a las necesidades formativas

En el ITESM se accede a los programas de FELPEB por dos vías distintas. La primera de ellas es directamente en la institución. Cualquier docente interesado en cursos y diplomados de formación y actualización, puede acercarse a ITESM para solicitarlos. De igual modo, los trámites y costos correspondientes se realizan de manera personal. La segunda vía es por medio de la SEP, de tal forma que las instancias gubernamentales establecen el contacto con el ITESM y entregan la lista con los nombres de los profesores que asistirán a los cursos. Los trámites y costos son realizados por estas entidades.

En la UPN el proceso de ingreso a los programas de FELPEB está muy estructurado. En el capítulo de resultados se presenta una secuencia de 12 pasos que describen el proceso de acceso a los cursos. Inician con la presentación de la oferta educativa, la selección de los cursos, el nombramiento de un responsable de la entidad para que le dé seguimiento a los programas una vez iniciados. Al finalizar el curso, algunas instancias gubernamentales estatales solicitan un informe de resultados a la UPN.

Como puede apreciarse, ambas instituciones cuentan con procesos formativos de atención a las necesidades de los profesores de educación básica. El ITESM además de esta

oferta formativa, también cuenta con programas de formación continua que continúan vigentes independientemente de los acuerdos que pueden establecerse en el marco de políticas educativas. La UPN, por otro lado, tiene un proceso operativo de atención a los profesores de educación básica más fortalecido debido a su extensa experiencia en la implementación de programas de formación continua, así como a los múltiples acuerdos establecidos con instancias gubernamentales.

7.3.2 Equipo operativo de los programas FELPEB

El equipo de trabajo del ITESM está conformado por un líder de proyecto, que tiene la función de coordinar los equipos: administrativo, tecnológico y académico. El equipo a cargo de dirigir los programas de FELPEB es el académico. Este equipo está conformado por un coordinador general del curso o diplomado, el coordinador de tutores y los tutores o facilitadores.

El equipo operativo de UPN está compuesto por el coordinador operativo de los estados (en promedio coordina cuatro estados) y el responsable de la entidad, quien establece comunicación directa entre el personal gubernamental y la UPN. Para la puesta en práctica de los cursos intervienen el coordinador de facilitadores y los facilitadores.

Uno de los criterios para la selección de Instituciones Formadoras (SEP, 2017b) es contar con capacidad de gestión. Se refiere a tener sistemas de control escolar que registren y reporten de manera eficiente el seguimiento de los docentes que participen en los programas académicos de formación. Tanto el ITESM como la UPN cuentan con el equipo operativo necesario para cumplir con este propósito.

El equipo administrativo del ITESM realiza sus funciones de manera similar a los coordinadores de estados y responsables de entidad de la UPN. Del mismo modo, ambas

instituciones cuentan con una estructura específicamente establecida para la puesta en práctica de los cursos y diplomados de FELPEB. Consideran la función de facilitadores y coordinadores de facilitadores por programa.

7.3.3. Rol del facilitador de los programas de FELPEB

En el ITESM se asigna un facilitador por cada grupo de 25 a 30 personas. Sus funciones son: 1) conocer a profundidad la temática del curso, 2) dedicar tiempo y atención a las necesidades de los docentes, 3) motivar y brindar confianza a los participantes, 4) ser empático.

En la UPN se asigna un facilitador por cada grupo de 20 a 40 participantes. Sus funciones son: 1) establecer un horario de disponibilidad para comunicación sincrónica, 2) retroalimentar las actividades, 3) colaborar en el proceso de aprendizaje de los participantes, 4) mantener comunicación constante, 5) ingresar a la plataforma todos los días y 6) atender las necesidades de los estudiantes.

En los componentes generales de los cursos y diplomados (SEP, 2017c), se menciona la necesidad de contar con el servicio de tutores o facilitadores que 1) resuelvan dudas, 2) orienten en la comprensión de temas en la realización de actividades, 3) retroalimenten y evalúen y 4) dirijan la formulación de un proyecto de aplicación.

Las funciones 1 y 2 del facilitador destacadas por el ITESM pueden encontrarse en las actividades 1 y 2 mencionadas en los componentes de la SEP (2017c). Mientras que la función 3, cobra relevancia con las características del rol del docente en línea mencionadas por García (2015), donde se expone que es necesario motivar a los participantes y hacerlos sentir cómodos y respetados.

Por otro lado, las funciones 2, 3, 4 y 6, pueden relacionarse respectivamente con las actividades 3, 2, 1 (para la cuatro y la 6), mencionadas por la SEP (2017c). Del mismo modo la función 3, tiene incidencia en las características del facilitador expuestas por Chao (2007), quien asegura que se debe contribuir a una comunicación afectiva y por ende dominar las herramientas de comunicación.

Con base en lo anterior, se puede establecer que tanto el ITESM como la UPN fundamentan adecuadamente la presencia de los facilitadores en los cursos y diplomados en línea que ofrecen. Ambas instituciones reconocen el rol que esta figura educativa desempeña en el aprendizaje de los participantes de los programas de FELPEB.

7.3.4 La comunicación en los programas de FELPEB

Los entrevistados del ITESM mencionan que es importante mantener comunicación constante entre los participantes y los facilitadores de los cursos. Para ello se requieren de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. El ITESM cuenta con las herramientas: *WebEx*, *Zoom*, *Chats*, *Skype*, *WhatsApp*, para establecer comunicación en tiempo real. Además se utilizan foros y correo electrónico para mensajería.

En cuanto a la UPN, no se mencionan herramientas de comunicación específica. Sin embargo, se considera como elemento relevante de los programas FELPEB mantener comunicación constante entre los participantes y los facilitadores. Los informantes claves de UPN aseguran que este rasgo es importante para que los participantes no se sienta abandonados en el medio digital, sin embargo no se detalla acerca de este proceso.

De acuerdo con Fuerte (2017), los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea se caracterizan por una separación física entre el profesorado y los estudiantes, por lo que debe predominar la comunicación constante, tanto sincrónica como asincrónica. Por esta razón, la

comunicación en medios virtuales es fundamental para el desarrollo de un curso o diplomado. Es así que el facilitador debe “dominar los recursos que le hagan posible ser un buen comunicador ante el chat, la videoconferencia, el mensaje escrito” (González y Farnós, 2016, p.55).

Aunque ambas instituciones mencionan la importancia de mantener comunicación constante entre facilitadores y participantes durante el desarrollo de sus programas en línea, no se hace mención de la relevancia en el dominio de las distintas herramientas implicadas para propiciar la comunicación sincrónica y/o asincrónica. Se da por hecho que tanto el facilitador como los participantes conocen y utilizan una variedad de herramientas de comunicación, aunque esto no es así en todos los casos.

7.3.5 Dificultades en el proceso operativo de los programas FELPEB

Una de las dificultades operativas de los programas de FELPEB detectadas en el ITESM es la poca presencia de los docentes de educación básica durante el desarrollo de los cursos y diplomados. La mayoría de ellos inicia los cursos, pero deja de participar en las actividades durante el curso.

De acuerdo con Vidal y Camarena (2014) el estudiante virtual, en este caso el docente de educación básica, es el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes de aprendizaje en línea. Por ello, es necesaria su participación constante y activa. Si su participación disminuye durante el desarrollo de los cursos, también disminuyen sus oportunidades para fortalecer su conocimiento (Silva y Romero, 2014).

Conforme a comentado por los entrevistados del ITESM, se desconocen los motivos por los que los docentes dejan de participar en los programas de FELPEB. Vidal y Camarena (2014) mencionan que para evitar esta conducta y la posible deserción de los cursos es

necesario mantener a los estudiantes constantemente motivados, se requiere de compromiso, entusiasmo y esfuerzo durante el proceso formativo.

En UPN mencionan que una de las más grandes dificultades de la operatividad de los programas FELPEB en el año 2016 fue la poca asistencia a los cursos. A pesar de que las listas de inscritos eran bastante amplias, solo se presentaron algunos participantes a los cursos. Los profesores de educación básica que no se presentaron, mencionan que desconocían estar inscritos, pues ellos no había realizado el trámite de ingreso. Otro problema fue que la entidad gubernamental, los inscribía en dos o tres grupos al mismo tiempo y el docente no podía atenderlos todos.

Esta problemática puede ser consecuencia de los múltiples procesos para la selección de programas académicos de formación en el país, que se llevaron a cabo en los años 2015 y 2016. En el año 2016, las Instancias Municipales (IM) brindaron apoyo técnico a los docentes para el registro y selección de programas de formación. Tarea que se tornó compleja debido a que la interfaz de las instancias formadoras era distinta a las de las IM. Además el personal de las IM recibió poca o nula capacitación para realizar este proceso (Cordero, Jiménez, Navarro y Vázquez, 2017).

Si bien, ambas problemáticas son distintas, tanto el ITESM como la UPN han implementado medidas para resolver estas situaciones. Por su parte en el ITESM, se considera que se requiere de una mayor atención por parte de los facilitadores, por ello es necesario buscar restablecer la comunicación por distintos medios, ya sea en foros o por mensajes vía correo electrónico.

En cuanto a la UPN, consideran que el problema radica principalmente en los procesos de gestión de las entidades educativas gubernamentales locales, por ello es

necesario coordinar de manera más efectiva la fluidez de información entre estas instancias y los coordinadores operativos y los responsables de las entidades de UPN.

7.3.6 La brecha digital, un reto para el desarrollo de los programas de FELPEB

En los resultados de los estudios de caso: ITESM y UPN, se mencionan dos problemáticas que no fueron contempladas dentro de las categorías de análisis, pero que son de importancia para el efectivo desarrollo de los programas de formación continua en línea de profesores. Por un lado, se reconocen las condiciones geográficas en las que radican un gran número de docentes de educación básica, que dificultan su acceso a los cursos y diplomados en línea. Por el otro, se destaca el bajo nivel de habilidades digitales que tienen algunos docentes usuarios de este tipo de programas.

Las dos problemáticas antes mencionadas se discuten a partir de planteamientos teóricos referentes a la brecha digital. Este término es utilizado para “identificar y a veces cuantificar la diferenciación, desnivelación y separación entre individuos, comunidades, países y regiones según su dotación de infraestructuras, equipos y servicios en TIC, como de sus habilidades y competencias para utilizarlas” (Lizarazo, 2011, p. 314).

De acuerdo con Ramírez, Morales y Olguín (2013), el término brecha digital alude a cuatro tipos de brecha: *generacional* (Tapscott, 1998, Prensky, 2001; Barrios, 2009), *acceso* (Crovi, 2009, 2010; Lizarazo, 2011), *cognitiva* (López de la Madrid, 2007 y Crovi, 2009,) y *de uso y apropiación* (Pisani, 2008 y Crovi, 2009). En este caso, las limitaciones geográficas en las que viven algunos docentes de educación básica se relaciona con la brecha digital de acceso, mientras que la carencia de habilidades digitales se explica en la brecha digital de uso y apropiación. A continuación se profundiza en ambos planteamientos.

Brecha digital de acceso

El término brecha digital de acceso se refiere a las condiciones de infraestructura en telecomunicaciones disponibles o no, para un país, una comunidad o una persona (Ramírez, Morales y Olguín, 2013). La brecha de acceso entre las distintas regiones de un país se define como las “diferencias existentes al interior de un país determinado, enfocado sobre segmentos socioeconómicos, niveles educativos o distribución espacial de la población (Asociación Latinoamericana de Integración, 2013, p.13).

En el ITESM se reconoce que algunos programas en línea no llegan al usuario debido a las condiciones precarias de espacios geográficos donde habitan o laboran, por ejemplo comunidades sin energía eléctrica ni internet. Ocasionalmente, en este tipo de circunstancias se han instaurado plantas de luz y se ha llegado a pagar la conexión a internet por medio de proyectos que la misma institución desarrolla.

Por su parte, en la UPN también se identifica este problema. Los docentes que carecen de internet en su lugar de trabajo o en su hogar, generalmente acuden a centros de café internet para acceder a los cursos o diplomados en línea. Dedican el fin de semana o un día entero al desarrollo de las actividades.

En la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) (2017), se menciona que el internet es un "fenómeno urbano, puesto que el 86% de los usuarios de este servicio se concentran en estas zonas" (ENDUTIH, 2017, p.1). En el mismo documento se enuncia que 50.9% de la población total del país cuenta con servicio de internet en su hogar.

Si bien, los docentes en México son parte de las estadísticas establecidas por la ENDUTIH (2017), no todos forman parte del 86% de usuarios que radican en zonas urbanas, un número representativo de docentes labora en zonas rurales, donde la conexión a internet es

más escasa.

En el informe de los docentes presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Robles, Rojas y Ángeles (2015) exponen cifras porcentuales que describen el contexto laboral de los docentes de educación básica en México.

En este documento se menciona que en educación preescolar y primaria existen tres tipos de servicios educativos: general, indígena y comunitario. Los docentes de preescolar se distribuyen de acuerdo a los siguientes porcentajes: 83% en general, 8% en indígena y 8.7% en comunitaria. En primaria 92% en general, 6.3% en comunidades indígenas y 2.2% en comunitarias. En secundaria los tipos de servicio son distintos, por ello la distribución de docentes se ubica de la siguiente forma: 56% general, 24.9% escuelas técnicas, 17.6% telesecundarias y .8% en modalidad para trabajadores (Robles, Rojas y Ángeles, 2015).

Las zonas en las que laboran los docentes se clasifican en urbana y rural. En cuanto a la distribución por nivel educativo, laboran en zonas urbanas 78.8% de docentes de preescolar, 73% de primaria y 94% de secundaria. Es decir, laboran en zonas rurales 21.2% de preescolar, 27% de primaria y 6% de secundaria. Es preciso mencionar que los docentes que laboran en zonas rurales se encuentran en condiciones de alta y muy alta marginación (Robles, Rojas y Ángeles, 2015).

El contexto en el que laboran los docentes es diverso. Algunos de ellos cuentan con las condiciones propicias para la oferta de programas en línea, sin embargo hay otros que laboran en condiciones de alta y muy alta marginación donde no se cuenta con las herramientas digitales necesarias para su implementación. Si se considera que el uso de internet es un fenómeno urbano (ENDUTIH, 2017), los docentes que viven en zonas rurales se ven limitados por una brecha digital de acceso, debido las carencias socioeconómicas existentes consecuencia de la distribución geográfica en la que se encuentran (Asociación

Latinoamericana de Integración, 2013, p.13).

Si bien, se reconoce la brecha digital de acceso, en la UPN se cree que la implementación de programas en línea también llega a ser inclusivo de alguna manera. Ya que a pesar de la movilidad que los docentes deben hacer en busca de zonas con internet, es más sencillo llegar a ellos bajo estas condiciones que con cursos o diplomados de manera presencial.

Brecha digital de uso y apropiación

De acuerdo con Covi (2009) la brecha digital de uso y apropiación se entiende como la diferencia existente entre aquellos usuarios con acceso a medios, herramientas y empleo de las TIC para distintos fines (académicos, sociales, etc.) y aquellos que por convicción o escaso acceso a información y tecnología no la utilizan.

En la ENDUTIH (2017) se estipula que en México el 63.9% de la población entre seis o más años forma parte de los usuarios de internet. En la misma encuesta se menciona que las principales actividades realizadas por los usuarios son:

1. Obtener información.
2. Entretenimiento.
3. Comunicación.
4. Acceso a contenidos audiovisuales.
5. Acceso a redes sociales.

A pesar de que más de la mitad de la población en México tiene acceso a internet, las actividades que realiza en este medio no son específicamente formativas. Ahora bien, en el 63.9% de los usuarios a internet no se determina el número exacto de docentes de educación básica que regularmente acuden a la *Web*. Por ello, se puede establecer que un amplio

número de profesores no utilizan este medio por falta de acceso o de información respecto a su uso, lo que puede traducirse en un bajo nivel de habilidades digitales.

En el ITESM se identifica la carencia de habilidades digitales de los docentes de educación básica, cuando solicitan ayuda para acceder y conducirse por la plataforma que soporta los cursos y diplomados. Las medidas establecidas por el equipo operativo de los programas de formación continua en línea del ITESM son: facilitar un curso virtual introductorio donde se enseña el uso de la plataforma. Además, se pueden dar cursos presenciales si en la localidad donde radica el docente hay un campus del ITESM. De igual manera, se establecen sesiones tutoriales personalizadas en tiempo real a distancia por medio de *Skype* o *WebEx*.

En la UPN, se reconoce que un amplio número de docentes desisten de los programas de formación continua en línea debido al desconocimiento en el uso de la computadora. Del mismo modo, algunos docentes tienen dificultad para manejar la plataforma, explorar el curso, utilizar herramientas de mensajería, foros, y realizar las actividades. Para dar respuesta a sus necesidades, en la UPN se diseñó un curso introductorio sobre el manejo básico de la plataforma. Los profesores pueden elegirlo de manera opcional antes de cualquier programa.

De acuerdo con la UNESCO (2016) un desafío para el ámbito educativo es enfrentar el "replanteamiento de las funciones de la enseñanza y de los profesionales que la ejecutan: los docentes" (p.12). Se demanda para los actores educativos "hacer uso reflexivo de las TIC" (p.12), y particularmente a los docentes a hacer uso de las TIC para desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje (Vera, Torres, Martínez, 2014).

En este contexto, resulta lógico que la nueva modalidad para llevar facilitar la formación continua de docentes de educación básica, sea en línea. Gisbert y Lázaro (2015), estipulan que la sociedad del siglo XXI requiere de docentes capaces de formar nuevas

generaciones de ciudadanos, mientras que al mismo tiempo, también deben ser competentes en el uso de herramientas digitales. Sin embargo, actualmente no es posible afirmar que el total de los docentes de educación básica en México posean el nivel de habilidades digitales necesario para cumplir con los requerimientos que Gisbert y Lázaro (2015) enuncian.

7.4 La valoración

En este apartado se discuten las valoraciones respecto a las ventajas de la modalidad en línea para la formación de profesores de educación básica, eficiencia terminal y la evaluación de los programas de FELPEB, por parte de los participantes entrevistados. Entre quienes se encuentran al menos, un coordinador académico, un facilitador y un diseñador instruccionales de los programas de FELPEB.

En la primera categoría, ventajas de la modalidad en línea para la formación continua de docentes de educación básica, se analizan las ventajas consideradas por los entrevistados conforme a las consideraciones de la modalidad en línea emitidas por el *National Research Council* (2007) y autores como Dede (2006), Ketelhut, Whitehouse, Breit, McCloskey (2009) y Ross (2011).

La segunda categoría, eficiencia terminal de los programas se analiza de acuerdo a los factores que influyen en la deserción de los cursos en línea mencionados por Santos y Tirado (2017), así como la importancia que tiene la participación de los usuarios, el desempeño de los facilitadores (Meyer, 2014).

Por último, en la categoría evaluación de la calidad de los programas de FELPEB, se mencionan los instrumentos de evaluación que ambas instituciones utilizan para determinar la calidad de sus programas.

7.4.1 Ventajas de la modalidad en línea para la formación continua de docentes de educación básica.

La modalidad en línea como propuesta formativa para los profesores de educación básica, es relativamente nueva en México. Como se mencionó en el capítulo de marco contextual, esta modalidad se instaura como política nacional en las estrategias de formación continua (DOF, 2013a).

Aún no se conocen las ventajas que los programas de FELPEB representan para los docentes del país, sin embargo hay instituciones como el National Research Council (2007) y autores como Dede (2006), Ketelhut, Whitehouse, Breit. McCloskey (2009) y Ross (2011) que afirman que esta estrategia puede abonar a la actualización y consolidación de la profesión docente.

Entre las ventajas más destacadas de la formación docente en línea se encuentran: flexibilidad, versatilidad, integración de comunidades de profesionales (*National Research Council*, 2007); adaptabilidad (Dede, 2006); discusión constante entre docentes (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit. McCloskey, 2009) y seguimiento profundo por parte de expertos (Ross, 2011).

Por su parte, en el ITESM se considera que la modalidad en línea para la oferta educativa de formación continua de profesores de educación básica es una opción factible para un sistema educativo tan amplio y diverso como el mexicano. Esta modalidad resulta ser una oportunidad de desarrollo adecuada para llegar a un mayor número de profesores en el país.

Otra ventaja de la modalidad, es la variedad de opciones existentes para crear un diseño instruccional de cursos en línea. Se pueden combinar elementos y herramientas para crear ambientes de aprendizaje que atiendan las necesidades de los usuarios. Estas

características de diseño son parte de la flexibilidad y versatilidad que menciona el *National Research Council* (2007), posibilitan la adaptación a distintas necesidades formativas.

En la UPN también se menciona que la modalidad en línea brinda mayor cobertura, que la formación presencial. A pesar de las condiciones de brecha digital de acceso que caracterizan a contextos rurales donde algunos docentes de educación básica laboran, en esta institución consideran que no se limita totalmente el acceso a los programas de FELPEB, ya que los docentes pueden acudir ocasionalmente a lugares donde haya internet y dedicarle mínimo una jornada de trabajo a su formación.

La opción de ingresar a cualquier hora en cualquier lugar que brindan los programas en línea, mencionada por los participantes de la UPN, también es considerada por Dede (2006), quien destaca la ventaja de adaptación a diversos horarios de los maestros.

Si bien ambas instituciones destacan algunas ventajas de la modalidad en línea, ninguna de las dos menciona cómo se establece su colaboración dentro del grupo. Es decir, no hay evidencia que permita constatar que en realidad se establezcan comunidades y redes de aprendizaje entre profesionales, ventaja que destacan tanto el *National Research Council* (2007) como Dede et al. (2009).

Otro factor importante que permanece pendiente es la incidencia que los programas de FELPEB tienen en el proceso de aprendizaje del propio docente, así como la adquisición de habilidades tecnológicas que podrían desarrollarse a partir de la modalidad (Pérez y Saker, 2012).

7.4.2 Eficiencia terminal de los programas FELPEB

La deserción o baja eficiencia terminal en cursos en línea es una característica común de estos ambientes de aprendizaje. De acuerdo con Santos y Tirado (2017) existen factores internos y externos que influyen en la deserción de los cursos en línea. Entre los externos se

encuentran "situación laboral, familiar, económica, etcétera. Entre los internos están las características del estudiante (motivación, auto-estima, auto-regulación) y del entorno de aprendizaje, tales como diseño educativo, estilos de enseñanza, aprendizaje, entre otros" (Santos y Tirado, 2017, p.3).

En el caso del ITESM y la UPN, se estima que los porcentajes de eficiencia terminal son altos. Si bien, con la información recabada no es posible determinar si estos resultados son debido a los factores internos o externos que mencionan Santos y Tirado (2017), ambas instituciones comentan que un posible factor positivo a tomar en consideración, es la práctica y seguimiento de los facilitadores de los cursos.

En el ITESM, la culminación de los cursos por parte de los participantes, se considera como uno de los logros más importantes de los programas de FELPEB, Se menciona que generalmente se obtienen índices de 75% a 80% de eficiencia terminal. Se considera que el monitoreo constante de los cursos por parte de los facilitadores es la razón por la cual los profesores de educación básica permanecen en los cursos.

En la UPN los resultados de eficiencia terminal varían en función del estado en el que se ofrecen. Algunos estados obtuvieron 70% de eficiencia terminal, y otros un poco más bajo. Además mencionan que el éxito de un curso o diplomado en línea depende. en gran medida, del rol que desempeña el facilitador.

Meyer (2014) explica el seguimiento que realizan los facilitadores repercute en el sentido de pertenencia e interacción constante que son indispensables para disminuir el sentimiento de aislamiento que en ocasiones puede estar muy presente en la modalidad en línea. De acuerdo con este autor, la constancia de los facilitadores aumenta la motivación y el rendimiento académico de los participantes, lo que fortalece su permanencia en los cursos.

7.4.3 Evaluación de la calidad de los programas FELPEB

De acuerdo con Cisneros (2015) para la evaluación de calidad de un curso o diplomado en línea “es necesario tener en cuenta parámetros específicos acerca del diseño, su implementación y los resultados que se esperan del mismo, que finalmente es el aprendizaje de los estudiantes” (Cisneros, 2015, p. 197).

En este apartado se toma en consideración la valoración de la calidad según los coordinadores académicos, facilitadores y diseñadores instruccionales de los programas de FELPEB, quienes al ser cuestionados acerca de la evaluación de la calidad de estos programas brindaron poca información al respecto.

Tanto en el ITESM como en la UPN se consideran pocos instrumentos para evaluar los programas de FELPEB. En el ITESM se aplica una encuesta de satisfacción al finalizar los cursos, que es respondida por los participantes, es decir los profesores de educación básica. En la encuesta se pregunta sobre las características del curso, la pertinencia del contenido, el medio tecnológico y el desempeño del tutor. También la UPN se aplica una encuesta de satisfacción al finalizar curso, donde se cuestiona a los participantes sobre la pertinencia de las actividades y el contenido. El contar con una encuesta de satisfacción al finalizar los programas es un requisito de la convocatoria para integrar el padrón de IF.

La evaluación de la calidad de los programas de FELPEB por parte de las instituciones formadoras: ITESM y UPN, es un aspecto endeble que presenta múltiples áreas de oportunidad. Se espera que los programas de FELPEB aporten a la formación y desarrollo profesional de los docentes de educación básica y que a su vez este aprendizaje se refleje en el aula de cada uno de ellos. Sin embargo, no hay evidencia contundente de que esto en realidad esté ocurriendo, pues la encuesta de satisfacción no es el instrumento adecuado para determinar si el aprendizaje y posterior transferencia del mismo está presente.

Capítulo VIII

Conclusiones y recomendaciones

Capítulo VIII. Conclusiones y recomendaciones

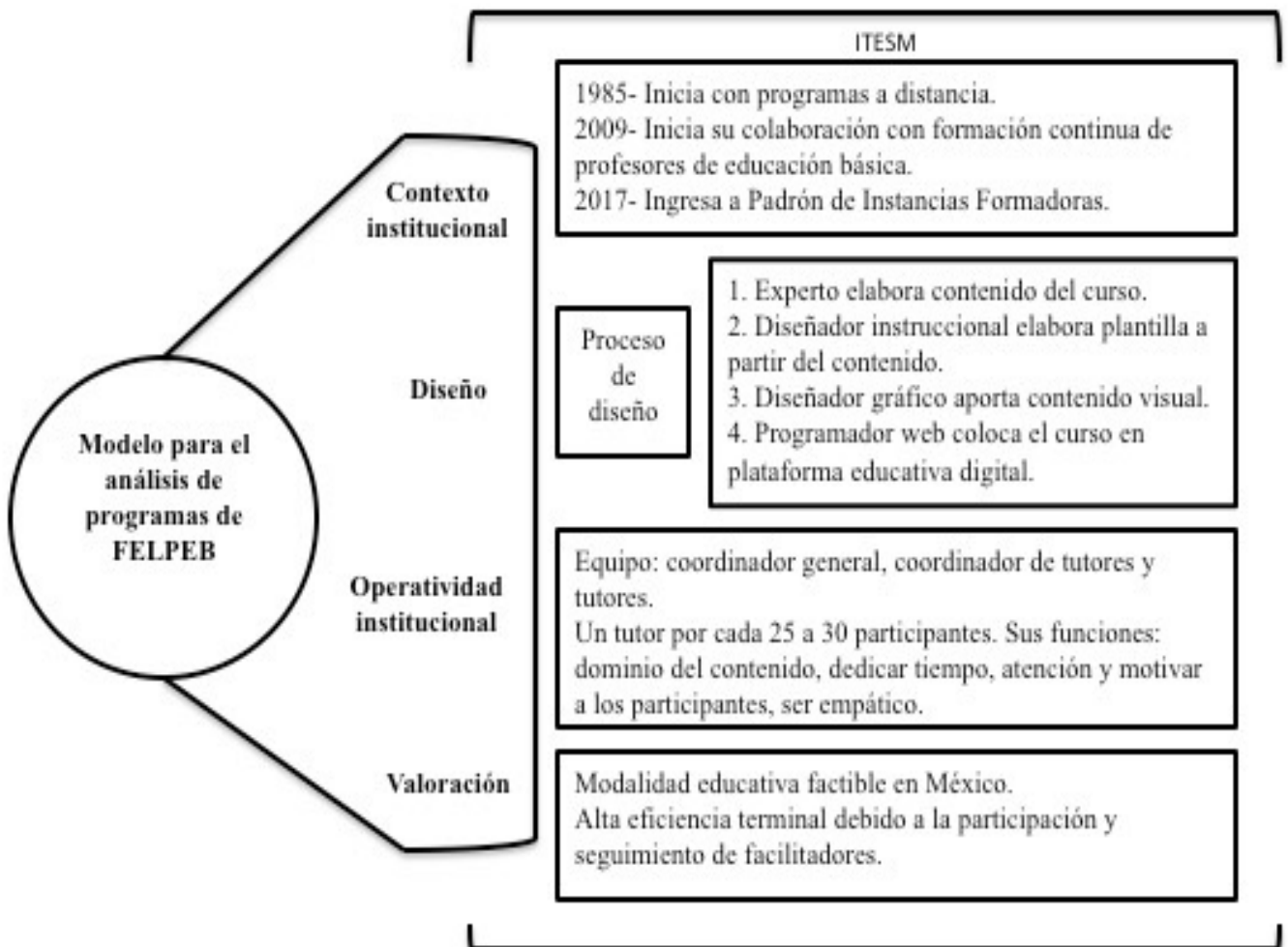
En este capítulo se presentan las conclusiones generadas a partir de los resultados del trabajo de investigación. El eje organizador en el que se enuncian las conclusiones son las preguntas de investigación, se busca dar respuesta a cada una de ellas. Posteriormente se presentan algunas recomendaciones en atención a futuras investigaciones.

8.1 Conclusiones

La pregunta general que rige la investigación es: ¿cómo es el proceso de implementación y valoración de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica (FELPEB) en el ITESM y en la UPN? Para dar respuesta a esta interrogante, se retoma el modelo para análisis de los programas de FELPEB, ubicado en el capítulo metodológico, cuyas dimensiones son: contexto institucional, diseño, operatividad institucional y valoración.

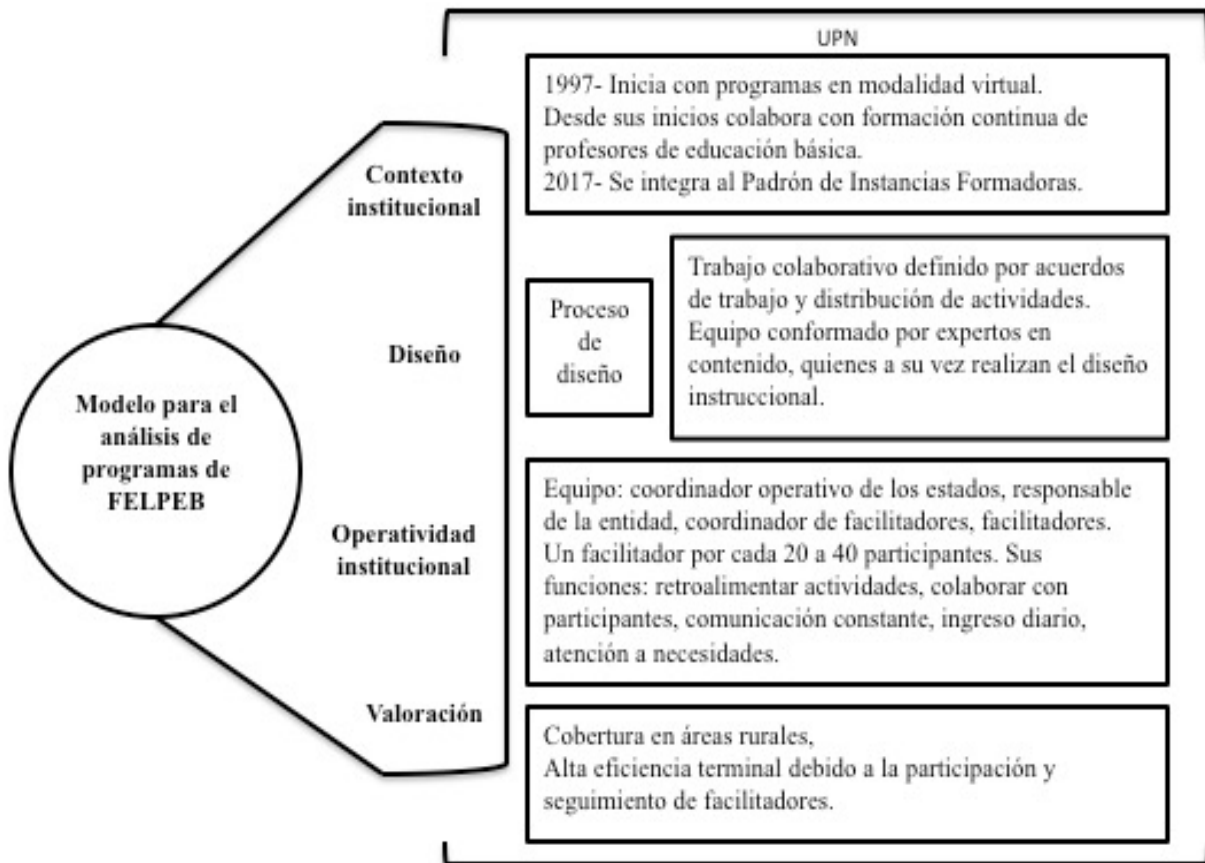
En las figuras 8.1 y 8.2 se presentan a manera de esquemas los resultados del análisis de los programas de FELPEB del ITESM, así como de la UPN.

Figura 8.1 Resultados ITESM



Nota: Elaboración propia

Figura 8.2 Resultados UPN



Nota: Elaboración propia.

Con la intención de profundizar la información de los gráficos anteriores, a continuación se da respuesta a las preguntas específicas de investigación. Cada una de ellas refiere a una dimensión del modelo.

8.1.1 ¿Cómo es el contexto institucional del ITESM y de la UPN que favorece la oferta de programas de FELPEB?

Tanto el ITESM como la UPN forman parte de las Instituciones Formadoras (IF) que ofrecen programas como parte de las estrategias orientadas a la formación continua de profesores de educación básica en México. Los aspectos que favorecen la puesta en práctica

de los programas FELPEB son: experiencia en formación en línea y en formación de docentes de educación básica.

Dado que el ITESM inició con la impartición de programas a distancia en 1985 (ITESM, 2018), y la UPN incursionó en la modalidad virtual en 1997 (Castañeda et al., 2003), ambas cuentan con plataformas educativas digitales donde ofertan cursos en línea.

En cuanto a su participación en la formación continua de profesores de educación básica, el ITESM inició su colaboración en 2009, con una oferta educativa principalmente orientada al desarrollo de competencias para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como enseñanza de matemáticas y desarrollo e innovación de competencias docentes. La UPN colabora con instancias de formación continua de la Secretaría de Educación Pública desde sus inicios (Cedillo, 2014).

8.1.2 ¿Cómo es el proceso de diseño de programas de FELPEB impartidos en el ITESM y la UPN?

Los procesos de diseño en ambas instituciones son distintos. En el equipo de diseño de los programas de FELPEB del ITESM intervienen aproximadamente 40 expertos que aportan el diseño pedagógico y tecnológico de los cursos y diplomados. En la UPN participan de tres a cuatro expertos en el contenido a desarrollar por curso. Ambas instituciones se caracterizan por tener un proceso de construcción colectiva de la oferta educativa.

El proceso de diseño de los programas de FELPEB del ITESM se compone por cuatro etapas que son flexibles en su transición, es decir el flujo entre ellas es consecutivo, pero está permitido retroceder a fases anteriores, si así se requiere. En la primera etapa interviene el experto en la materia, que es quien aporta su conocimiento para la elaboración del contenido del curso. En la segunda etapa, el diseñador instruccional elabora una plantilla guía a partir del contenido generado en la fase anterior. En la tercera etapa, el diseñador gráfico interviene

con la configuración visual de contenido o actividades. En la cuarta y última etapa, el programador web realiza la función interactiva del curso y lo coloca en la plataforma educativa digital.

Por su parte la UPN realiza un trabajo colaborativo que es definido por medio de acuerdos y distribuciones de trabajo o actividades entre los diseñadores de contenido. En primer lugar, se definen los saberes esperados y a partir de ahí se genera el contenido, así como las actividades de aprendizaje para su consecución.

En la UPN se omite la figura del diseñador instruccional. Si bien, sí se cuenta con un diseño del curso, no es elaborado por un experto en diseño instruccional de cursos en línea, sino por los creadores de contenidos. En el ITESM se puede apreciar una estructura organizacional entre los distintos roles de los expertos, mientras que en la UPN los diseñadores de contenido realizan tareas multifuncionales.

Además del diseño del curso virtual, en la UPN se pensó en la elaboración de una versión para descargar. De acuerdo con los entrevistados, la versión descargable responde a las necesidades de aprendizaje de los maestros, ya que en ocasiones prefieren obtener el material de manera física y no digital.

Los cursos y diplomados del ITESM combinan aspectos teóricos y prácticos. Consideran relevante la presencia de referentes teóricos como parte del contenido, mientras que las actividades de los programas deben ser coherentes con la práctica profesional de los docentes. De igual manera, en la UPN también se estima que los contenidos teóricos deben estar presentes para fortalecer la práctica educativa, es por ello que vinculan ambos aspectos en el diseño de los programas de FELPEB.

Otra de las limitantes encontradas en el proceso de investigación de la dimensión diseño, fue la poca apertura de ambas instituciones para mostrar sus cursos o diplomados. No se tuvo acceso a la plantilla de diseño o a los cursos terminados. Es por esta razón que se cuenta con poca información para describir el tipo de contenido o de actividades de los mismos.

8.1.3 ¿Cómo se lleva a cabo la operatividad institucional de los programas de FELPEB en el ITESM y la UPN?

La respuesta a esta interrogante se divide en dos elementos operativos: gestión y seguimiento de los programas de FELPEB. El primero se refiere a la estructura y el proceso operativo que ambas instituciones realizan para ofrecer los programas. En el segundo se describe el proceso de seguimiento que realizan los facilitadores durante la puesta en práctica de los programas.

Gestión de los programas de FELPEB

- a) Acceso a los programas: en el ITESM las instancias estatales establecen contacto con la institución y envían listas con los nombres de los profesores que participarán en los cursos. En la UPN el proceso de acceso correspondiente al año 2017, es bastante claro y definido. Inicia con la presentación de la oferta educativa, continúa con la selección de los cursos por parte de las entidades, y culmina con el seguimiento de los cursos, una vez comenzados.
- b) Coordinación de los programas: en el ITESM se cuenta con un equipo conformado por el coordinador general del programa, el coordinador de tutores y los tutores o facilitadores. En la UPN, la estructura operativa se divide en quienes establecen el contacto: coordinador operativo de los estados y responsable de la entidad, y por quienes intervienen en la puesta en práctica de los programas: coordinador de facilitadores y facilitadores.

Seguimiento de los programas de FELPEB

a) Acción de los facilitadores: en el ITESM hay un facilitador por cada grupo de 25 o 30 participantes. Entre sus funciones se encuentran: 1) conocer a profundidad la temática del curso, 2) dedicar tiempo y atención a las necesidades de los docentes, 3) motivar y brindar confianza a los participantes, 4) ser empático. Además debe retroalimentar las actividades con el objetivo de recuperar la experiencia docente y conducir a los participantes a un nivel mayor de reflexión.

En la UPN hay un facilitador por cada grupo de 20 a 40 participantes. Entre sus funciones se encuentran: 1) establecer un horario de disponibilidad para comunicación sincrónica, 2) retroalimentar las actividades, 3) colaborar en el proceso de aprendizaje de los participantes, 4) mantener comunicación constante, 5) ingresar a la plataforma todos los días y 6) atender las necesidades de los estudiantes.

b) Ambas instituciones dan importancia a la comunicación durante los cursos. Consideran que utilizar herramientas para establecer comunicación sincrónica y asincrónica impacta en la adquisición de aprendizajes.

Una limitantes detectada para la efectiva operatividad de los programas de FELPEB es la brecha digital de acceso y la de uso y apropiación. La primera es debido a que 21.2% de docentes de preescolar, 27% de primaria y 6% de secundaria laboran en zonas rurales (Robles, Rojas y Ángeles, 2015). Algunos de ellos laboran en zonas de alta y muy alta marginalidad por lo que su acceso a internet es reducido. Como consecuencia de esta limitación de recursos, la opción de formación continua en línea para docentes de educación básica resulta no ser para todos. Solo para quienes tienen acceso a plataformas educativas digitales mediadas por internet.

La segunda, tiene que ver con la brecha digital de uso y apropiación, que se refiere a aquellos usuarios que por convicción o escaso acceso a la información y la tecnología, no la utilizan o desconocen cómo utilizarla (Crovi, 2009). A pesar de las características que definen la sociedad actual, aún hay un gran número de docentes que tienen poca o nula experiencia en el uso de las TIC para actividades académicas.

En este contexto es complicado favorecer a todos los profesores de educación básica que forman parte del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Por esta razón, deben considerarse otras modalidades para la oferta formativa de programas de FELPEB, y no limitarla únicamente a la modalidad de aprendizaje en línea. Además es necesario establecer rutas que les permitan a los docentes el acercamiento paulatino a los cursos en línea, para que en un mediano plazo se sientan confiados de su participación en esta modalidad.

8.1.4 ¿Cuáles son las valoraciones emitidas por los responsables académicos, diseñadores instruccionales y facilitadores del ITESM y de la UPN, respecto a los programas de FELPEB?

Las valoraciones realizadas por los responsables académicos, diseñadores instruccionales y facilitadores del ITESM y de la UPN, tienen que ver con la efectividad de la modalidad para la formación continua de docentes de educación básica, así como con la eficiencia terminal de los programas de FELPEB.

- a) En el ITESM se considera la modalidad en línea como una ventaja para la oferta de los programas de FELPEB debido a la multidiversidad del Sistema Educativo Mexicano, así como por la variedad de opciones disponibles para crear un diseño instruccional que se adapte a las necesidades de los participantes. En la UPN se menciona que la modalidad en línea brinda mayor cobertura en áreas rurales donde es difícil acudir de manera presencial.

- b) En el ITESM afirman tener una eficiencia terminal alta. Se considera que estos resultados se deben a la participación y seguimiento que efectúan los facilitadores con respecto al trabajo de los participantes en los programas. Lo mismo ocurre en la UPN.

En cuanto a la limitante detectada en ambas instituciones, se obtuvieron pocas valoraciones e información para constatar la efectividad de los programas de FELPEB. A pesar de que tanto el ITESM como la UPN cuentan con encuestas de satisfacción al finalizar los cursos, como se solicita en la ENFC, es apresurado suponer que el diseño de los mismos realmente es del agrado de los docentes de educación básica, ya que solo se tuvo acceso a las respuestas de algunos cuestionarios del ITESM. Es preciso señalar que de los cuatro rasgos observados en el modelo de análisis (contexto, diseño operatividad y valoración), este último es quizá el que requiere mayor desarrollo e investigación.

8.2 Reflexiones finales sobre los programas del FELPEB

Se considera que la modalidad en línea para la formación continua del profesorado tiene múltiples ventajas, sin embargo lo realmente importante no es la utilización de herramientas digitales para el aprendizaje, sino la calidad de los programas formativos y si estos realmente aportan a la mejoría de la práctica docente, así como a la posterior transferencia de conocimiento en el salón de clases.

Entre las virtudes de la formación continua en línea se encuentra el aporte en la adquisición y consolidación de competencias digitales. De acuerdo con Ramírez-Montoya (2017) la competencia digital en los docentes es un vehículo para la innovación educativa en la época del conocimiento actual.

Es importante tomar en consideración los siguientes factores para la implementación de programas de formación continua en línea de profesores de educación básica: 1) los conocimientos y habilidades digitales de los docentes, 2) las zonas geográficas en las que

radican, 3) el apoyo o falta del mismo por parte de administrativos y 4) el acceso a la tecnología.

En cuanto a las IES que ofertan programas de FELPEB es relevante contar con experiencia en formación de docentes, así como en educación virtual. Además tener herramientas tecnológicas adecuadas para su correcto funcionamiento, ya que la enseñanza en línea además de la interacción entre profesores y alumnos, también requiere de equipamiento e infraestructura al alcance del usuario, todo ello para su permanencia, tránsito y logro (Luna, Ponce, Cordero y Cisneros-Cohernour, 2018).

8.3 Recomendaciones

A continuación se presentan las recomendaciones emitidas para futuros trabajos de investigación que busquen desarrollarse en esta línea del conocimiento o una similar.

Primero, puede argumentarse que aunque la estrategia de formación continua para profesores de educación básica surgió con un conjunto de políticas emitidas en el sexenio 2012-2018, su futuro es incierto debido a las modificaciones estructurales que trae consigo cada cambio de gobierno. Los programas de formación continua en línea parecen ser una modalidad de formación que continuará como parte de la atención a necesidades docentes, por ello es oportuno continuar con esta línea de investigación. Con esto se sugiere aproximarse a este problema de investigación desde una perspectiva formativa, y no como un fenómeno consecuencia de la política educativa.

Segundo, en cuanto a las sugerencias metodológicas, este estudio tuvo como vía principal de acceso a los resultados la entrevista semiestructurada, sin embargo se recomiendan otras técnicas de recolección de información como grupos focales. Además el análisis de documentos oficiales brindados por las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que los datos de la dimensión contexto se fortalecen más con esta acción.

Tercero, aunque en este trabajo investigativo se consideró únicamente la perspectiva de las IES, se recomienda para estudios posteriores el acercamiento a los profesores de educación básica que cursan los programas de FELPEB, e indagar en las fortalezas o debilidades propias de cursos y diplomados formativos.

Cuarto, un trabajo de investigación de particular importancia podría ser el evaluar el impacto que tienen los programas de FELPEB en el desempeño de los docentes en las aulas. La revisión de la práctica docente antes y después de participar en los cursos en línea, aportaría elementos de alto significado a este campo de conocimiento.

8.4 Comentario final

La realización de esta investigación representó un largo camino de aprendizaje. No única y exclusivamente sobre la situación estudiada, sino sobre el conocimiento propio de la investigación. Para desarrollar este trabajo se acudió a múltiples fuentes bibliográficas teóricas y metodológicas, y aunque hubo un proceso de discriminación de información, la lectura de estas fuentes aportó en la adquisición de nuevos conceptos.

Procesos de este tipo representan un antes y un después para los investigadores noveles. La teoría sobre lo que es investigar cobra significado cuando se construye un marco de referencia sobre un objeto de estudio. Habilidades similares y algunas otras novedosas se le presentan al investigador cuando debe optar por un modelo de investigación, y con ello adentrarse a los métodos y técnicas que soportan el paradigma elegido.

El resultado de una investigación, en ese sentido, es múltiple: se obtiene información teórica, se desarrollan articulaciones metodológicas de los modelos con los que se busca interpretar o identificar las formas en que se expresa un fenómeno social o educativo. La

dimensión didáctica de este ejercicio lo aporta la relación investigador-estudiante, cuando el primero acompaña al segundo. Quizás ahí radica el mayor aprendizaje.

Este trabajo de investigación aporta al campo de estudio de la formación continua de profesores, específicamente en la modalidad de entrega virtual, ya que es el primer estudio que se realiza en cuanto a la caracterización de los programas de FELPEB en México. Esta acción cobra mayor relevancia debido a la masificación de programas de este tipo y a la movilización de usuarios que permite la modalidad en línea.

Los resultados presentados sirven como precedente para futuras investigaciones y proyectos en esta área formativa, ya que la información que se describe en esta investigación no ha sido documentada por las Instituciones Formadoras, ni por instancias gubernamentales. Las preguntas de investigación y los objetivos planteados y alcanzados, abren posibilidades múltiples cuando se es capaz de identificar las limitaciones propias de un estudio (todos las tienen), tal como se ha enunciado.

Por último, lo aquí presentado resulta relevante para instituciones de educación superior que tengan interés en ofrecer programas de formación de docentes en la modalidad en línea, y que busquen una guía o una referencia en este transitar. Tendrán en este estudio, la oportunidad de conocer a profundidad el proceso de implementación de los programas de FELPEB de dos instituciones reconocidas por su calidad académica: el ITESM y la UPN.

Referencias

Referencias

- Acar, I. y Yildiz, S. (2016). Professional Development of Elementary School Teachers through Online Peer Collaboration: A case of Study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4). doi: 10.17569/tojqi.79480
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós
- Amaya, A. y Aurelio, M. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 113-142). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Canadá: AU Press, Athabasca University.
- Arjona, J. y Cebrián, M. (2012). Expectativas y satisfacción de usuarios en cursos online. Estudio del caso: experto en entornos virtuales de formación. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 93-107. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22652>
- Arnaut, A. y Gioguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista de pensamiento educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Backhoff, E., Andrade, E., Bouzas, A., Santos, A. y Santibañez, L. (2010). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS): resultados México*. Recuperado de http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Info_talis_2010.pdf
- Backhoff, E y Pérez J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. Ciudad de México: INEE.
- Barrón, H., Freixas, R. y Zubieta, J. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 169-200). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- Belloch, C. (2013). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje [Mensaje en un blog]. Las TIC en el aprendizaje. Recuperado de <https://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic2.pdf>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad del conocimiento*, 3 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.html>

- Carvajal, A. (2015). Sociedad de información y conocimiento. [Mensaje en un blog] Iberoamérica divulga. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Sociedad-de-informacion-y>
- Casamayor, G. (2013). *Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Castañeda, A., Castillo, R. y Moreno, X. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica. Cuadernos de discusión 15*. Ciudad de México: SEP.
- Cavazos, R., Patlán, L., Padilla, A., Fraire, R., Neave, R. y Gutiérrez, A. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 83-112). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- Cedillo, T. (2014). *Programa Integral de Desarrollo Institucional UPN 2014-2018*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/250836/Programa_Integral_de_Desarrollo_Institucional.pdf
- Chao, M. (2007). *El rol del profesor en la educación virtual*. Recuperado de ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/download/830/811
- Cisneros, P. (2015). Evaluación del diseño didáctico de cursos en línea: propuesta de dimensiones, criterios e indicadores. México: UNAM.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Nueva York: Taylor and francis group.
- Collins, L. y Liang, X. (2013). Task relevance in the design of online professional development for teachers of ELLs:a Q Methodology study. *Professional Development in Education*, 39(3). doi: 10.1080/19415257.2012.712752
- Cordero, G., Patiño, N. y Cutti, L. (2013). XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *El Trayecto de los trayectos formativos en los catálogos nacionales de formación continua y carrera magisterial*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1386.pdf>
- Cordero, G., Jiménez, J., Navarro, C. y Vázquez, M. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*. Ciudad de México: INEE.
- Countryman, L. y Dede, C. (2007). Preface. En National Research Council, *Enhancing Professional Development for Teachers Potential Uses of Information Technology*. Washington: The National Academy Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2da edición)*. Thousand Oaks: Sage.

- Crovi, D. (2009). Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas: Diagnóstico en la UNAM. México: Plaza y Valdez Editores.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. y Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day (Coords.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp 3-32). Reino Unido: McGraw- Hill Education
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Dede, C. (2006). *Online Teacher Professional Development*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Dede, C., Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L. y McCloskey, E. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60, 8-19. doi.org/10.1177/0022487108327554
- Diario Oficial de la Federación, [DOF]. (2013a). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación, [DOF]. (2013b). *Reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Diario Oficial de la Federación, [DOF]. (2016). *Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, DGFCMS. (2011). *Catálogo Nacional 2011-2012*. Ciudad de México: SEP
- Duffy, T., Kirkley, J., Del Valle, R., Malopinsky, L., Scholten, C., Neely, G., Wise, A. y Chang, J. (2006). Online Teacher Professional Development, A learning Architecture. En C. Dede (editor), *Online Profesional Development for Teachers* (pp.175-198). Cambridge: Harvard Education Press.
- Eaton, S., Brown, B., Schroeder, M., Lock, J. y Jacobsen, M. (2017). *Signature pedagogies for e-learning in higher education and beyond*. Calgary: University of Calgary.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (compilador), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 1-25). Barcelona: Paidós MEC.
- Fernández, K. (2017). *Las plataformas educativas innovadoras en la universidad*. Caso Tecnológico de Monterrey.

- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. Ferreres y F. Imbernón (Coords.), *Formación y actualización para función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 8 (3). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.310>
- Fishman, B. (2016). Possible Futures for Online Teacher Professional Development. En C. Dede, A. Eisenkraft, K. Frumin y A. Hartley, *Teacher Learning in the Digital Age*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Formando formadores. (2018). *Objetivo del programa*. Recuperado de <http://www.formandoformadores.org.mx/acerca-de/objetivo-del-programa>
- Fuerte, K. (2017). *Glosario de Innovación Educativa*. Recuperado de <https://observatorio.itesm.mx/edu-news/2017/9/25/glosario-de-innovacin-educativa>
- Fueyo, E. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 31-52). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- García Aretio, L. (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- García, J. (2015). *Aprendizaje en línea, desde la perspectiva del estudiante*. Miami: Humboldt International University.
- García, B., Gutiérrez, C., Mújica de López, M. y Henríquez, M. (2016). Paradojas contrastes y aproximación ética en el uso de las TIC desde la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 29-48. doi: 10.21703/rexe.20162929482
- García, M., Rudoy, M., Micheli, J., Zavaleta, H., Morales, C., Pérez, A. y Ramírez, A. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 53-82). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- Gisbert, M. y Lázaro, J. (2015). La formación permanente en competencia digital docente y la mejora de la calidad del centro educativo desde la perspectiva de los docentes: un estudio de caso. *New approaches in educational research*, 4(2), 124-131. doi: 10.7821/naer.2015.7.123
- Gómez M., Valdes D., Ramírez Y. y Lozano F. (2013). *Universidad TecVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey. Guía para la toma de decisiones en situaciones de deshonestidad académica (DA)*. Monterrey: Universidad TECVirtual.

- González, J. (2008). Presentación. En J. Trejo y M. Martínez (coords). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicios* (pp. 1-10). Ciudad de México: SEP.
- González, A., y Farnós, J. (2009). *Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo*. *Revista educación inclusiva* 2(1), 49-60.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. [Mensaje en un blog]. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm
- Guzmán, J., Muñoz, J., Álvarez, F. y Velázquez, C. (2014). La brecha digital en el estado de Aguascalientes. *Investigación y ciencia*, 22(61), 54-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67431579008>
- Holmes, B. (2013). School Teachers' Continuous Professional Development in an Online Learning Community: lessons from a case study of an eTwinning Learning Even. *European Journal of Education*, 48(1). Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12015/abstract>
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed) y otros, *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Síntesis Educación.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 2002(30). Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30/0211819Xn30p15.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015). *Los docentes en México, informe 2015*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares ENDUTIH 2017*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/dutih/2017/>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2016a). *Modelo Educativo TEC21*. Recuperado de <http://modelotec21.itesm.mx/files/folletomodelotec21.pdf>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2016b). *Quiénes somos: plataforma tecnológica*. Recuperado de <http://www.tecvirtual.mx/portal/principal/qs/bienvenida/plataforma.htm>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2018). *Nuestra historia*. Recuperado de <https://tec.mx/es/nosotros/nuestra-historia>
- Lizarazo, D., (2011). La “brecha digital” en tela de juicio. Anuario de investigación. UAM-Xochimilco. México. pp. 313-337. Obtenido de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=CA

PITULO&id=5145&archivo=368- 5145zct.pdf&titulo=La%20%22brecha %20digital %22%20en%20tela%20de%20juicio

- Looi, C., Lim, W., y Chen, W. (2008). Communities of practice for continuing professional development in the twenty-first century. En J. Voogt y G. Knezek (Eds), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 489–505). Nueva York: Springer.
- Lopes, F. y Martins, A. (2010). Virtual teaching in a society of learning. *Revista de formación e Innovación Educativa Universitaria* 3 (1). Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3_1/REFIEDU_3_1_1.pdf
- López de la Madrid, M. (2007). *Uso de las TIC en la Educación Superior de México*. Un caso de estudio. Apertura. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- Luna, E., Ponce, S., Cordero, G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). *Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 2006 (20). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, A. (2009). El diseño instruccional en educación a distancia. Un acercamiento a los modelos. *Apertura*, 9(10), 104-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679010>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. Recuperado de <http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- McClary, J. (2013). Factors in High Quality Distance Learning Courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 16 (2). Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer162/mcclary162.html>
- McCurdy, D. W., Spradley, J. P., y Shandy, D. J. (2004). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Tennessee: Sage.
- Meneses, E. (1989). *Instituto Federal de Capacitación del magisterio*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_i/ifcm.htm
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, K. A. (2014). Student Engagement in Online Learning: What Works and Why. *ASHE*

- Higher Education Report*, 40(6), 1-114. <https://doi.org/10.1002/aehe.20018>
- Miranda, F. (2001). *Contexto, avances y retos futuros de la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de <http://anuario.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/anuario-mexico/category/12-2001?download=68:contexto-avances-y-retos-futuros-de-la-universidad-pedagogica-nacional>
- Moctezuma, E. (2018). *¿Qué contempla la nueva reforma educativa de AMLO en México? Expansión en alianza con CNN*. Recuperado de <https://expansion.mx/nacional/2018/12/13/que-contempla-la-nueva-reforma-educativa-de-amlo-en-mexico>
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 2015(26), 171-189.
- Moreno, J. (2009). *Universidad Virtual: 20 años de innovar en educación. SNC Portal informativo*. Recuperado de http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+campus/toluca/institucion/not%280180509%29universidad+virtual_+20+a_os+de+innovar+en+educaci_n
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. Ciudad de México: Colección mástextos.
- National Research Council. 2007. *Enhancing Professional Development for Teachers: Potential Uses of Information Technology, Report of Workshop*. Washington, DC: The national Academy Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2001). *Understanding the digital divide*. Francia: OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2016). *El estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Chile: Asenjo impresiones.
- Ornelas, C. (1995). *La misión del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas*. Recuperado de: <https://hedaly.files.wordpress.com/2011/05/carlos-ornelas.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <http://goo.gl/4oYb>
- Peretz, H. (2000). *Los métodos en sociología*. Quito: Ediciones Abya-yala.

- Pérez, M. y Saker, A. (2012). Enseñanza y aprendizaje en la universidad del Magdalena, Colombia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 89-105. Recuperado de <http://www.rexe.cl/21/pdf/225.pdf>
- Pérez, M. y Moreno, M. (2015). *Modelos de educación superior a distancia en México*. México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- Pérez, M., Moreno, M., Flores, M. y Ortiz, M. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 215-228). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual
- Pisani, F. (2008). Proyecto de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales. Sevilla, España. Recuperado de <https://www.unia.es/innovacion/proyectos-de-innovacion/pcd-unia>
- Ramírez, A., Casillas, M., y Ojeda, M. (2013). Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica. [Mensaje en un blog]. Proyecto brecha digital. Recuperado de https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2014/02/brecha_digital_noviembre_2013_v2015.pdf
- Ramírez, A., Morales, A., y Olguín, P. (2013). *Brecha Digital en el contexto universitario: Una estrategia para su medición*. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato: COMIE.
- Ramírez-Montoya, M.S. Mena, J.J. & Rodríguez-Arroyo, J.A. (2017). *In-service teachers' selfperceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course*. *Computers in Human Behavior*, 77, 356-364. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217305368>
- Reeves, T. y Pedulla, J., L. (2011). Predictors of teacher satisfaction with online professional development: evidence from the USA's e-Learning for Educators initiative. *Professional Development in Education*, 37(4). doi: 10.1080/19415257.2011.553824
- Robles, H., Rojas, R. y Ángeles, E. (2015). Estructura, tamaño y características generales de la planta docente. En A. Santos y Delgad (coords.), *Los docentes en México, informe 2015*. Ciudad de México: INEE.
- Ross, J. (2011). *Online professional development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Ruiz, T. y Tosca, C. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 143-168). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.

- Sampieri, M y Moreno, Z. (2015). Modelo académico de las modalidades no presenciales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. Pérez y M. Moreno (coords.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 201-214). México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D. y Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-learning: an Approach to the Conceptual Framework. *The international review of research in open and distance learning*, 13(2), 145-159.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión 1. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2010). *Antecedentes*. Recuperado de: <http://camdf.sepdf.gob.mx/institucion/antehistoricos.html>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2012). *Memoria Documental. Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. Ciudad de México: SEP
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2016a). *Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica*. 2016-2018 (abril). Ciudad de México: SEP
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2016b). *Firma de convenio de colaboración SEP-Tec de Monterrey*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/firma-de-convenio-de-colaboracion-sep-tec-de-monterrey>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2017a). *Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2017b). *Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2017c). *Padrón de Instancias Formadoras de Cursos y Diplomados en línea para personal educativo de Educación Básica*. Recuperado de <https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201708/201708-RSC-VQjzoRGeWT-DIRECTORIOOFERTACOMPLEMENTARIA002.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2017d). *Convocatoria para integrar padrón de instancias Formadoras con oferta de cursos y diplomados en línea para personal educativo de educación básica*. Ciudad de México: SEP
- Secretaría de Educación Pública, [SEP]. (2018). *Reporte del Padrón de instancias formadoras con oferta de cursos y diplomados en línea para personal educativo de educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. Recuperado de

- http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf
- Servon, L. (2002). Bridging the Digital Divide: Technology, Community, and Public Policy. En M. Castells (Coord.), *The Information Age* (pp 1- 23.). Malden: Blackwell Publishers.
- Silva, J. y Romero, M. (2014). La virtualidad una oportunidad para innovador en educación: un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Didáctica y educación*, 5(1), 1-22, Recuperado de https://www.academia.edu/11211056/LA_VIRTUALIDAD_UNA_OPORTUNIDAD_PARA_INNOVAR_EN_EDUCACION_UN_MODELO_PARA_EL_DISEÑO_DE_ENTORNOS_VIRTUALES_DE_APRENDIZAJE_VIRTUALITY_THE_OPPORTUNITY_TO_INNOVATE_IN_EDUCATION_A_MODEL_FOR_THE_DESIGN_OF_VIRTUAL_LEARNING_ENVIRONMENTS?auto=download
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (2003). *International handbook of educational evaluation (part one)*. Gran Bretaña: MPG Books Limited, Bodmin, Cornwall.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Torrecilla, E., Olmos, S., Rodríguez, M. y Martínez, F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review* 29, 193-226. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14465>
- Treviño, J. (2017). *La formación continua deel personal docente en el marco del modelo educativo*. Seminario La Reforma Educativa: Avances y Desafíos. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/reforma-educativa/1_nov/javier-trevino.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Conoce la UPN*. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Página oficial*. Recuperado de <https://www.upn.mx>
- Vázquez, M., Meza, M., Cordero, G. y Patiño, N. (2011). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales (2008-2012). *Diálogos sobre educación*, 2(3), 1-14.
- Vera, J., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 44, 143-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36829340010>
- Vidal, A. y Camarena, B. (2014). Retos y posibilidades de los cursos en línea a partir de una experiencia concreta. *Revista Pixel-bit*, 44, 19-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36829340002>
- Williams, P., Shcrum L., Sangra, A. y Guardia, L. (2013). *Fundamentos del diseño técnico-*

- pedagógico en e-learning*. Cataluña: Ouc.
- Woods, P. (2010). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yang, S. y Liu, S. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20, 733–761. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563204000172>
- Yin, R. (1994). *Case study research-design and methods, applied social research method*. Newbury Park: Sage.

Anexo I

Anexo I: guiones de entrevista

ENTREVISTA: DISEÑADOR INSTRUCCIONAL

Nombre del entrevistado: _____
 Fecha: _____ Lugar: _____ No. Entrevista: _____
 Hora inicio: _____ Hora final: _____ Duración: _____
 Descripción general: _____

Caracterización de sujeto

1. ¿Cuál es su formación?, ¿En qué institución se formó?
2. ¿Hace cuánto tiempo labora en el ITESM?
3. ¿Cuál es su experiencia como diseñador instruccional?

Contexto

4. ¿Qué características debe poseer un diseñador instruccional?

Diseño

5. ¿Cómo está compuesto el equipo de diseño de los programas de formación en línea para profesores de educación básica?
6. ¿En qué consiste el diseño de programas de formación en línea de profesores de educación básica?
7. ¿Qué elementos de diseño son imprescindibles para cubrir las necesidades que pueden llegar a tener estos profesores?
8. ¿Cuál es el contenido abordado en los programas?

Operatividad

9. ¿Cómo se monitorea el desarrollo de actividades?
10. ¿Qué herramientas son utilizadas para favorecer la comunicación entre los participantes y el facilitador?
11. En caso de que surjan problemáticas, ¿cómo se resuelven en el transcurso del programa?

Tecnología

12. ¿Qué plataforma soporta los programas de FelPeB?
13. ¿Se cuenta con un portal de soporte técnico? ¿Cuál?

¿Considera que hay aspectos relevantes en este proceso que no fueron incluidos en el cuestionario y que le gustaría aportar?

ENTREVISTA: FACILITADOR

Nombre del entrevistado: _____
 Fecha: _____ Lugar: _____ No. Entrevista: _____
 Hora inicio: _____ Hora final: _____ Duración: _____
 Descripción general: _____

Caracterización de sujeto

1. ¿Cuál es su formación?, ¿En qué institución se formó?
2. ¿Hace cuánto tiempo labora en el ITESM?
3. ¿Cuál es su experiencia como facilitador de cursos en línea? Y ¿para profesores de educación básica?

Contexto

4. ¿Qué programas de formación continua en línea de profesores de educación básica imparte?
5. ¿A cuántos participantes atiende por curso?
6. ¿Cómo describiría el papel del facilitador en este tipo de cursos?

Diseño

7. ¿Cómo interviene en el diseño de los programas?

Operatividad

8. ¿Cómo se monitorea el desarrollo de las actividades?
9. ¿Cómo se logra la comunicación entre participantes y facilitador?
10. ¿Qué tipo de dificultades son más frecuentes en el desarrollo del programa? ¿Cómo se resuelven?

Valoración

11. ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de estos programas destinados a profesores de educación básica?
12. ¿Cuáles considera que han sido los logros más importantes hasta el momento?
13. ¿Cómo se reportan los resultados?

¿Considera que hay aspectos relevantes en este proceso que no fueron incluidos en el cuestionario y que le gustaría aportar?

ENTREVISTA: RESPONSABLE ACADÉMICO DE CURSOS

Nombre del entrevistado: _____
Fecha: _____ Lugar: _____ No. Entrevista: _____
Hora inicio: _____ Hora final: _____ Duración: _____
Descripción general: _____

Caracterización de sujeto

1. ¿Cuál es su formación?, ¿En qué institución se formó?
2. ¿Hace cuánto tiempo labora en el ITESM?
3. ¿Cuál es su experiencia como responsable académico de cursos en línea?

Contexto

4. ¿Qué actividades realiza un responsable académico de programas de formación continua en línea de profesores de educación básica?
5. ¿Cuáles son los cursos de los que es responsable?
6. En caso de tener facilitadores como apoyo, ¿cuántos son requeridos y cómo fueron seleccionados?

Diseño

7. ¿Cómo interviene en el diseño de los programas?

Operatividad

8. Me podría describir, el proceso de operatividad de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica.
9. Una vez iniciado el curso, ¿cuáles dificultades se han llegado a presentar y cómo se resuelven?

Valoración

10. ¿Cuáles son los objetivos propuestos para este tipo de programas?
11. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación de estos programas?
12. ¿Cómo evalúan a los participantes?
13. ¿Qué resultados o logros han obtenido desde su implementación?

¿Considera que hay aspectos relevantes en este proceso que no fueron incluidos en el cuestionario y que le gustaría aportar?

ENTREVISTA: RESPONSABLE DE LA INSTITUCIÓN

Nombre del entrevistado: _____
Fecha: _____ Lugar: _____ No. Entrevista: _____
Hora inicio: _____ Hora final: _____ Duración: _____
Descripción general: _____

Caracterización de sujeto

1. ¿Cuál es su formación?, ¿En qué institución se formó?
2. ¿Hace cuánto tiempo labora en el ITESM?
3. ¿Cuál es su experiencia en formación en línea?
4. ¿Qué actividades realiza como responsable institucional de los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica?

Contexto

5. ¿Cómo se inicia con la formación docente en línea en esta institución?
6. ¿Cómo se ha llevado a cabo la implementación de programas de formación continua en línea de profesores de educación básica?
7. ¿Qué dificultades han experimentado desde su puesta en práctica?
8. ¿Cómo se conforma el equipo de trabajo destinado a estos programas?

Diseño

9. ¿Cuentan con una normativa específica para la implementación de los programas?
¿En qué consiste?

Operatividad

10. ¿Cómo se monitorean los programas de formación continua en línea de profesores de educación básica?

Logros

11. ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de estos programas destinados a profesores de educación básica?
12. ¿Cuáles son los principales logros obtenidos?

¿Considera que hay aspectos relevantes en este proceso que no fueron incluidos en el cuestionario y que le gustaría aportar?