

MODELOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA ANTE LA MULTIMODALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PEDAGOGICAL MODELS AS AN ORGANIZATIONAL STRATEGY IN THE FACE OF EDUCATIONAL MULTIMODALITY IN HIGHER EDUCATION

 María del Rayo Isabel Pérez Juárez¹

Fecha de Recepción : 31 de mayo del 2021
Fecha de Aceptación: 26 de agosto del 2021
DOI : <https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1930>



Resumen

La pertinencia de contar con un modelo pedagógico que acompañe al educativo y curricular de un proyecto de educación superior, se hace evidente ante la diversificación de las modalidades educativas, en donde actualmente, uno de los desafíos consiste en promover aprendizajes prácticos y heurísticos desde la virtualidad. Caracterizar y socializar los modelos pedagógicos en educación superior desde la voz de los académicos a través de metodologías cualitativas como la etnografía, puede constituirse como un recurso para la consolidación de los objetivos formativos declarados en la misión institucional. El artículo relata una parte de la experiencia de la investigación doctoral “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral” donde se exponen los hallazgos derivados de su objetivo, centrado en investigar las prácticas desplegadas por los docentes para mediar aprendizajes en Educación superior; esto se logró mediante la utilización de la etnografía, metodología cualitativa que desde la voz y perspectiva de los involucrados, ofrece aportes para caracterizar las mediaciones, aproximar una categorización de ellas y proponer alternativas para la consolidación de modelos pedagógicos capaces, entre otras cosas, de organizar la multimodalidad educativa y las modalidades de aprendizaje de los planes y programas de estudio que es lo que se destaca en esta oportunidad.

Palabras clave: etnografía, modalidades educativas, modelos pedagógicos.

Abstract

The relevance of having a pedagogical model that accompanies the educational and curricular of a higher education project, becomes evident in the face of the diversification of educational modalities, where currently, one of the challenges is to promote practical and heuristic learning from virtuality. Characterizing and socializing pedagogical models in higher education from the voice of academics through qualitative methodologies such as ethnography, can become a resource for the consolidation of the training objectives declared in the institutional mission. The article relates a part of the experience of the doctoral research "Comprehensive pedagogical models: the construction of citizenship through comprehensive training" where the findings derived from its objective are exposed, focused on investigating the practices deployed by teachers to mediate learning in Higher Education; this was achieved through the use of ethnography, a qualitative methodology that, from the voice and perspective of those involved, offers contributions to characterize the mediations, approximate a categorization of them and propose alternatives for the consolidation of pedagogical models capable, among other things, of organize the educational multimodality and the learning modalities of the study plans and programs, which is what stands out in this opportunity.

Key words: ethnography, educational modalities, pedagogical models.

1. Introducción

Con la diversificación de las modalidades educativas y el énfasis en aquellas que tienen un carácter totalmente virtual o que se combinan con la presencialidad a razón de la pandemia, la Universidad

¹Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz - México
Maestra en Antropología, rayperez@uv.mx

Veracruzana (UV) implementó la primera como opción para dar continuidad en el proceso de formación de sus planes y programas de estudio. Ante este escenario, este escrito recupera la experiencia de la investigación doctoral “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral” que centró su interés en comprender cómo los docentes gestionan sus mediaciones pedagógicas y que en los hallazgos, ofrece una diversidad de recursos, entre los que destacan aquellos que los posicionan como estrategia organizativa de las diferentes modalidades educativas.

En principio, es preciso hacer notar que si bien la UV cuenta explícitamente con los modelos educativo y curricular y éstos se expresan en diversas praxis académicas institucionales, no sucede lo mismo con el modelo pedagógico, de modo que es en esta dimensión de la mediación de los aprendizajes donde se disponen de menos elementos de análisis sistematizados para dar cuenta de las formas en que se realizan y en las que promueve el desarrollo de la enseñanza de manera pertinente a la modalidad educativa en que se despliegan los planes y programas de estudio.

Resulta de interés esta ausencia de propuestas concretas sobre modelos pedagógicos en la virtualidad dentro de la UV, en tanto existe literatura (Carrasco, Jadue, Letelier y Oliva, 2012; Mantilla-Falcón, Meléndez, Miranda y Ortega, 2020) que evidencia la necesidad de los estudiantes por contar con ambientes de aprendizaje creativos y complejos que tienen como base la tecnología usada por ellos en la vida cotidiana, lo que les confiere no sólo familiaridad y gusto, sino también un papel protagónico en la producción de conocimiento a través del logro de aprendizajes. De acuerdo a Ortíz (2012), un modelo pedagógico es una construcción teórico formal fundamentada que diseña e interpreta la realidad pedagógica a necesidades históricas concretas, lo que implica que el contenido de la enseñanza, las características de la práctica docente y la promoción del desarrollo del estudiante, tengan un carácter analítico, operativo y valorativo para promover de manera adecuada los procesos de aprendizaje y de enseñanza; por su parte, para McLaren (2003) los modelos pedagógicos sirven también como guiones culturales que poseen una capacidad orientadora para guiar las conductas. En ese sentido, son formas metodológicas que caracterizan temas generadores del mundo cognoscible por lo que representan una pequeña parcela de las creencias y valores sistematizados y constituyen una red de símbolos de apoyo que delimitan los principales temas educativos y los transfieren a prácticas que si bien pueden cambiar de escenario, también responden a ambientes y modalidades intencionadas según su pertinencia.

Con el surgimiento de la pandemia por COVID-19, se presentó la necesidad por parte de la universidad de continuar con su labor formativa, con lo cual se implementó la modalidad educativa virtual a través de diferentes plataformas y aplicaciones tecnológicas de uso público, así como de la plataforma institucional denominada EMINUS con la intención de garantizar la cobertura y accesibilidad de los estudiantes a sus entornos de aprendizaje. No obstante, esta migración a lo virtual en lo tecnológico, no necesariamente implicó un ejercicio de traslado de la mediación pedagógica a esta condición, razón por la cuál se hizo preciso implementar una estrategia institucional que permitiera el cumplimiento de las intencionalidades educativas requeridas a través de la formación y profesionalización de los docentes en las modalidades virtual y mixta de aprendizaje; ahora bien, en lo relativo al seguimiento y evaluación de las prácticas realizadas, no existen aún estrategias que permitan analizar, explicar y comprender el impacto de las mediaciones pedagógicas realizadas sea para socializarlas con la comunidad universitaria, sea para evaluarlas e implementar acciones de mejora.

Siguiendo a Cartuche, Tusa, Aguinsaca, Merino y Tene (2015), en la docencia universitaria, la práctica tradicional y conductista sigue siendo la que predomina con la consecuente desvinculación de la realidad social, lo que genera obstáculos epistemológicos y metodológicos en las funciones sustantivas de la universidad y por lo tanto, en su intervención en el desarrollo social. La importancia de la identificación

de los docentes con un modelo pedagógico es su influencia en la acción educativa que caracteriza, despliega y categoriza los saberes disciplinares y pedagógicos además de influir la identidad docente. Por otra parte, las estrategias de formación y profesionalización de los docentes en lo tocante a los procesos pedagógicos, se orientan en la generalidad, en paradigmas tradicionales centrados en la transmisión de informaciones en cúmulo y circunscritas a la presencialidad y al aula (Almonacid-Fierro, Merellano-Navarro & Moreno-Doña, 2014).

En este escenario es que se retoman los hallazgos de la investigación “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral” en tanto que caracterizó las prácticas desarrolladas en diversos ambientes de aprendizaje, el diseño de recursos didácticos acordes a ellos, la evaluación de los aprendizajes y la planeación didáctica para el abordaje de saberes. De acuerdo a los resultados, los académicos pertenecientes a diferentes planes de estudio lograron identificar elementos recurrentes que pueden indicar una línea de acción a seguir en la implementación de modelos pedagógicos para mejorar el desempeño académico y lograr con ello atender de las necesidades de formación de los estudiantes.

Se relacionan entonces los hallazgos de la investigación doctoral sobre el concepto de modelo pedagógico con el de modalidad de aprendizaje y educativa en tanto permite articular un conjunto de intencionalidades, prácticas, hábitos, discursos y actitudes que en esta oportunidad ayudan a complejizar los hallazgos reportados para construir una estrategia organizativa que responda de manera eficiente a la promoción de aprendizajes y organización de procesos educativos en diversas modalidades educativas.

Se considera entonces que la relación entre los modelos pedagógicos y las modalidades educativas comporta una necesaria de visibilizar y comprender porque permite identificar la producción y reproducción de conocimiento y de la cultura y en el caso de la Educación Superior (ES), esto se traduce en la definición de relaciones, procesos y recursos que forman un perfil profesional que contribuye a la satisfacción de necesidades sociales.

2. Material y métodos

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo a través de la etnografía, donde la voz de los docentes en la expresión de sus prácticas subjetivadas, es el referente que ofrece recursos para el análisis desde la experiencia acumulada en un contexto específico. Esta investigación de acuerdo con Mayan (2001), explora las experiencias de los interlocutores en su vida cotidiana para comprender los fenómenos que ocurren. Como característica del enfoque, se destaca que el investigador trata de hacer sentido de la vida cotidiana tal cual se despliega. Mencionando con puntualidad los aportes de la etnografía educativa, siguiendo a Govea (2011), la descripción detallada de los ámbitos de vida social de la escuela, ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas y se contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos.

El trabajo de campo se realizó del verano de 2019 al de 2020; en lo concerniente a las técnicas de investigación utilizadas, se utilizaron grupos focales y entrevistas semi estructuradas realizadas a la población de estudio seleccionada, que son docentes de las seis áreas académicas que tienen presencia en la UV: artes, biológico agropecuaria, ciencias de la salud, económico administrativa, humanidades y técnica. Los instrumentos utilizados fueron cartas asociativas así como guiones para el caso de las entrevistas. Como instrumento que apoyó la convergencia y cruce de los resultados de la investigación con la estrategia institucional de migración de los planes de estudio a la modalidad virtual, se utilizó el

reporte de desempeño docente, documento que recuperó la experiencia mensual de los académicos en el desarrollo virtual de sus programas de asignatura.

De acuerdo con Corenstein (2001), la metodología se desarrolló según las consideraciones que la etnografía educativa describe al ser un proceso heurístico que analiza e interpreta las actividades, creencias compartidas, prácticas y procesos educativos cotidianos desde las perspectivas de los miembros del grupo o de la cultura que les confiere sus significados sociales. En ese sentido, es una investigación inductiva donde los docentes mantienen procesos de reflexión y autoevaluación cuyo objetivo es comprender el fenómeno de interés, no cuantificar y medir los hallazgos de la población desde la cual la evidencia fue obtenida. Se entiende entonces que se investigó sobre una muestra seleccionada intencionalmente y el tipo de muestreo utilizado fue a conveniencia del investigador, lo que se expresó en la selección de 36 académicos convocados a grupos focales en las cinco regiones que componen la UV, cinco entrevistas a interlocutores egocéntricos (uno por cada región) y 6 cartas asociativas, una por área académica.

La información empírica obtenida se analizó y posteriormente fue interpretada a través del método contrastivo, que atiende a la interpretación en dos niveles: vertical y horizontal. Por una parte, está el análisis vertical o intratextual de cada una de las respuestas/ datos a las preguntas. El objetivo de este análisis fue la reducción o condensación de las respuestas e información de naturaleza diversa (representaciones, códigos en vivo, imágenes, cartas asociativas, etc.) desde una perspectiva emic por lo que se obtiene son las representaciones individuales de cada interlocutor. Por la otra parte, el análisis horizontal o intertextual de los temas comunes desarrollado en las diferentes respuestas individuales donde el objetivo es clasificar las respuestas/datos de los interlocutores y elaborar un relato donde se evidencien los puntos en común, los contrastes y las singularidades que surjan las cuales representen información significativa, por lo que la interpretación del investigador (perspectiva etic) es la que orienta el proceso. Al realizar este cruce de los dos niveles de análisis (vertical y horizontal) en la interpretación, se hace uso de las citas textuales de los interlocutores tomadas de las entrevistas y grupos focales, así como de las comunicaciones personales para relacionarlas con el marco teórico de la investigación (Dietz y Piñar, 2000). El análisis del contenido, requirió cubrir distintos fases en ese proceso, siendo la primera la determinación del tema de análisis; la segunda la determinación de las reglas de codificación, la tercera la definición de categorías, mientras que la cuarta es la comprobación de la fidelidad del sistema de codificación-categorización y la última, la identificación de las inferencias (Andréu, 2014).

De manera puntual se determinaron las unidades de registro que son una parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de manera aislada, es decir, un segmento del contenido que tiene una categoría asignada y que puede expresarse en palabras, frases, caracteres, párrafos, conceptos o símbolos semánticos, lo que después ayudó a transitar a la determinación del sistema de codificación, lo que se logra transformando mediante reglas, los datos brutos del texto en índices numéricos o alfabéticos. De acuerdo con Andréu (2014) existen reglas y enumeración para la codificación: presencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad, dirección y orden en relación a la temporalidad de la aparición y contingencia. Se determinó que las categorías que se utilizarían serían modelo pedagógico, modalidad educativa y modalidad de aprendizaje; esta categorización tiene dos partes, el inventario, que permite aislar los elementos constitutivos de un discurso o manifestación por parte de los interlocutores y la clasificación, que distribuye los elementos y busca sus mensajes en la organización, por lo que deben aparecer constantes a lo largo del proceso.

Las inferencias aquí se entienden como las explicaciones y razones dadas sobre un tema que hay en el texto y que si bien pueden ser infinitas, el propósito del análisis del contenido se centra en un conjunto

de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto del texto (Andréu, 2014) que se inicia en la lectura y análisis del mismo, lo que permite profundizar en los contenidos latentes y el contexto social en que el fenómeno de estudio se desarrolla. Se insiste en los aportes de la etnografía educativa ya que la aproximación a los instrumentos utilizados en la investigación se realizaron desde este enfoque por cuanto permite acercarse, describir, analizar los discursos docentes y desvelar el significado de las acciones construidas que tienen la impronta cultural del ambiente en que se vive, lo que implica reconocer que los actos que se presentan dentro de la vida cotidiana van más allá de la simple representación y que requieren una elaboración mental compleja así como una serie de acciones y prácticas en las que se materializa y que están dotados de significado y orientación.(Bertely y Corenstein,1994)

Los modelos pedagógicos y sus implicaciones en tanto que constructores de identidad y de modos de concebir la práctica de los procesos formativos en el nivel educativo superior, explicita los factores que configuran relaciones armónicas, de conflicto, colaboración y/o tensión que se despliegan en la formación de perfiles profesionales diferenciadas de acuerdo a la modalidad en que se desarrollan, ya que es esta la que pone condiciones en cuanto a la mediación pedagógica, la comunicación, la producción y la socialización del conocimiento y el aprendizaje.(Chan, 2004)

Se decidió abordar esta relación desde la etnografía en tanto permite identificar, documentar y analizar los procesos subjetivos de los interlocutores que intervienen en la constitución de fenómenos educativos e identifica el vínculo entre la interpretación que hacen de los mismos. Se trata de un estudio cualitativo que utilizó la etnografía educativa para hacer el abordaje de los interlocutores en tanto que presenta la naturaleza contextual y holística del fenómeno que se estudia, su carácter reflexivo y el uso de los datos emic y etic que profundizan en el nivel de abstracción, lo que produce conocimiento relevante. (Govea et al; 2011)

3. Resultados

Los resultados obtenidos de la evidencia empírica para el caso de los modelos pedagógicos mostraron la ausencia del concepto en los interlocutores, pero permitieron ver que sí hay una aproximación implícita a ellos en frases como “dar clase”, “acompañar los aprendizajes” o “desarrollar la enseñanza”, no obstante, la caracterización de modelo pedagógico como construcción multidimensional, no aparece referida integradamente. La recurrencia más amplia en una de las dimensiones del modelo pedagógico está en hacer notar el papel de la planeación didáctica como un elemento determinante en el buen desarrollo de aprendizajes que se complementa con la preocupación por disponer de condiciones que permitan enseñar aquellos temas y saberes que tienen un carácter práctico, como lo son los laboratorios, clínicas, simuladores, prácticas profesionales, entre otras que requieren de la ejecución y el desempeño por parte de los estudiantes, lo que en efecto se vio interrumpido y detenido por el trabajo en línea. De este modo, los docentes refirieron la necesidad de metodologías de enseñanza y aprendizaje que logren eficazmente desde la virtualidad, el ensayo, la prueba y todas aquellas destrezas que les son propias. Los resultados se concentran en la tabla 1, en atención de las cartas asociativas y las entrevistas realizadas por área académica con relación a las categorías de la investigación:

Tabla 1
 Resultados de las categorías Modelo pedagógico, modalidad de aprendizaje y educativa por área académica.

Área académica	Categorías		
	Modelo pedagógico	Modalidad de aprendizaje	Modalidad educativa
Artes	Desarrollo de prácticas y modelación de un conocimiento	Dificultad para enseñar en formatos que no consideran el seguimiento de los ensayos en las ejecuciones.	Virtualidad obstaculiza la modelación de posturas, hábitos y dispositivos corporales.
Biológico Agropecuaria	Planeación de actividades dirigidas al logro de un fin	Selección de actividades estandarizadas en modalidades que permitan mayor control de los estudiantes.	Virtualidad incrementa la dificultad para la diversificación de actividades y su evaluación.
Ciencias de la Salud	Planeación y ejecución de las prácticas docentes	Imposibilidad de usar laboratorios y realizar prácticas supervisadas lo que limita seriamente el aprendizaje.	La virtualidad no es la opción en algunos de los planes de estudio del área; la modalidad mixta se observa como alternativa para permitir la combinación de presencialidad y virtualidad.
Económico Administrativa	Ejercicio pedagógico en la transmisión los saberes	Elección de modalidades que combinen el trabajo autónomo con la dirección de los académicos.	La modalidad mixta es la apuesta para asegurar el logro de las competencias en los estudiantes.
Humanidades	Mediación de los aprendizajes	Toda modalidad de aprendizaje puede adecuarse a la virtualidad haciendo usos de estrategias de enseñanza y aprendizaje así como recursos acordes a esa modalidad.	De acuerdo a la evaluación del área, la modalidad mixta es la que implica mayores desafíos para el modelo pedagógico y la que requiere de formación para su correcta implementación.
Técnica	Ejecución de prácticas	Necesidad de utilizar modalidades que propicien una formación dual.	Transición a la virtualidad considerando el uso de plataformas adecuadas a la disciplina.

Como se distingue, los interlocutores identifican como una dificultad el adaptar las estrategias de enseñanza a los estilos de aprendizaje diferenciados en sus estudiantes ahora desde la virtualidad por cuanto no se cuenta con tiempo y suficiente formación para hacer la adecuaciones pertinentes y se recurre a transformar la práctica en algo que ofrezca mayor control de la misma, lo que inevitablemente la vuelve semirrígida y estandarizada, lo que han expresado en comentarios como “diversificar los métodos de enseñanza en la educación en línea son positivos pero es necesario tener mucha preparación y coordinación y por lo tanto, tiempo” (Entrevista región Veracruz) o

Se debe perfeccionar la práctica a través de las plataformas, es necesario que nos formen en cómo enseñar a través de medios digitales, que nos aclaren como es que se garantiza así el aprendizaje, qué elementos pedagógicos necesitamos dominar porque de otro modo, no es posible considerar así las necesidades de cada chico. (Entrevista región Xalapa)

Del mismo modo, para el caso de las actitudes que se despliegan y manifiestan en las comunicaciones e interacciones realizadas a través de las plataformas y redes sociales que se utilizan para la enseñanza, los interlocutores refieren casi en su totalidad una sentida dificultad para interpelar o dialogar con los estudiantes o ponerlos en común entre pares además de las estrategias de privacidad que se ponen en juego y que de algún modo, interrumpen el flujo de la comunicación. Al respecto, es el carácter sintagmático del habla la que se expone como dificultad en las interlocuciones en línea, haciendo necesario el tener que esperar y asignar turnos para la participación y la escucha en detrimento de las comunicaciones cruzadas simultáneas propias de la presencialidad si bien no exentas de dificultades comunicativas como se expresa en declaraciones del tipo “no puedes pedir que enciendan las cámaras y de pronto se tiene la sensación de que se habla al vacío”(Entrevista región Veracruz) o bien “se han reducido de manera considerable las participaciones, las dudas y en sí, las comunicaciones entre los estudiantes y nosotros y entre ellos mismos.” (Entrevista región Córdoba-Orizaba)

Por otro lado, la recurrencia en indicar la necesidad de planear el desarrollo de los saberes atendiendo específicamente a los prácticos y heurísticos desde la virtualidad, revela que los recursos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias e incluso el discurso con que se pretende formar en la dimensión de la práctica y la experimentación, no ha sido suficientemente explorada aún si hay aplicaciones y tecnologías que la faciliten; el desempeño de los docentes a este punto es crucial para garantizar transferir el ejercicio de destrezas y habilidades que requieren los estudiantes en sus disciplinas más allá del uso de los medios tecnológicos donde se promueven. Los docentes insisten en formarse en estrategias que posibiliten esta mediación y que garantice una evaluación de lo aprendido en términos de dominio y de pertinencia en la ejecución, algo que desde un enfoque tradicional de la enseñanza que aún persiste, resulta poco posible desde la virtualidad según lo recuperado en algunas cartas asociativas que refieren “la necesidad imperiosa de aprender cómo enseñar a ejecutar un movimiento o postura y poder corregirla en el momento de forma que nos aseguremos que el estudiante lo mecaniza, porque eso no es posible en el ambiente virtual”(Grupo focal Área Académica de Artes) y

Hay disciplinas que por su naturaleza son más proclives a enseñarse en línea pero en cualquier caso se requiere contar con estrategias y métodos que garanticen que lo que hacemos en los laboratorios, se puede hacer desde la plataforma y las casas de los estudiantes que muchas veces no cuentan con recursos. (Carta asociativa Área Académica Técnica)

Con relación a la multimodalidad educativa, la UV ha transitado a la virtual y mixta de manera muy lenta, prueba de ello es que antes de la pandemia, tan sólo se contaba con tres planes de estudio virtuales y uno más mixto siendo la generalidad los planes de estudio presenciales y escolarizados (95 planes), lo que tiene también implicaciones en su operatividad y funcionamiento académico-administrativo que privilegia formas de interacción tradicionales; a este punto, la evidencia indica que hay una recurrencia de los interlocutores en concebir la modalidad educativa virtual con un traslado de las actividades que se realizaban en la presencialidad, a las plataformas educativas de modo que no existen en su discurso elementos que permitan identificar una diferenciación entre ambas modalidades pero sí dificultades sobre el desarrollo de la mediación en el ambiente virtual, entre las que destacan la poca eficacia en el logro de los aprendizajes debido a problemas para establecer diálogos eficaces y explicaciones detalladas.

Otro resultado es que atribuyen a la modalidad virtual el desgaste de los estudiantes en el ánimo, la motivación y el compromiso, lo que tiene consecuencias en sus procesos de aprendizaje y también en la socialización, condición importante en los procesos cognitivos que resiente esta dificultad y ensancha la brecha entre el nivel de aspiraciones personales y educativas con lo que experimenta en la adaptación a la modalidad virtual. En este sentido, se observa que a pesar de que los estudiantes tienen dominio

tecnológico, existen otras condiciones que influyen en el aprendizaje y los procesos de socialización que están en transición aún en los procesos educativos y que recientemente empiezan a ser reconocidos y estudiados.

En el discurso de los interlocutores se destaca la idea de que la modalidad virtual inhibe la enseñanza en de saberes prácticos lo que al profundizarse indica que se conciben el acto de enseñar con la presencia y el enclave de este ejercicio en un espacio físico y con interacción síncrona, lo que representa un desafío tanto para los docentes en particular como para la institución en tanto que se requiere flexibilizar por un lado, la concepción de los entornos de aprendizaje y por el otro, la infraestructura tecnológica que posibilite la práctica y el desarrollo de actividades con el grado de especificidad y especialización que requiere la ES para garantizar el desempeño competente que enuncia el modelo educativo institucional.

Un aspecto importante reconocido en la modalidad educativa es la autonomía que permite tanto al estudiante como al docente independencia relativa en los encuentros y la organización de algunas actividades si bien es verdad que también identifican una sobrecarga de trabajo previo relacionado con la planeación, trabajo continuo en la retroalimentación de tareas, productos, dudas, encuentros sincrónicos y trabajo al final del proceso en la evaluación y reportería de la experiencia. Esta autonomía viene bien sobre todo a estudiantes que tienen tendencias a la experimentación con estrategias de autoaprendizaje y que tienen preferencias en temas variados que demás son capaces de interconectar, lo que les hace sentir un ambiente propicio para la comprensión y metaconginición.

Para el caso, la totalidad de los docentes interlocutores está de acuerdo con que aún en la modalidad educativa presencial habrán de hacerse cambios que permitan optimizar los estilos de aprendizaje holísticos y también las estrategias de enseñanza que apoyen en la nivelación de aquellas brechas en el conocimiento que presenta cada estudiante; en general, estos cambios referidos están en proceso de clarificación y sistematización si bien es posible observar que se encaminarán a crear extensiones de reflexión, consulta y ejemplificación de ciertos saberes y procesos de aprendizaje.

Con relación a la modalidad de aprendizaje, los interlocutores distinguen la imbricación entre estudiante y docente en las interacciones con intencionalidades formativas, con lo cual el peso de los modos en que se despliega la mediación impacta en la consecución de las mismas. En un intento inicial, se observa que los docentes en su mayoría utilizaron en modalidades de aprendizaje propias de la presencialidad como el curso y la exposición para el desarrollo de los saberes lo que dejó en claro la necesidad de evidenciarlo para diversificarlas, algo que los interlocutores señalaron como innecesario en las primeras semanas de la implementación de las modalidad virtual: no reconocían que fuera preciso ampliar las opciones en las modalidades de aprendizaje en tanto representaba la continuidad de la dinámica establecida previamente en otras condiciones; no obstante, con el paso de las semanas y la complejización de los saberes y las condiciones contextuales, empezaron a utilizarse talleres, prácticas guiadas y seminarios que contribuyeran a la participación asertiva y proactiva por parte de estudiantes y docentes.

4. Discusión

Las modalidades de aprendizaje que enfatizan la práctica y la autorregulación también contribuyen a situar la actuación del estudiante en un marco complejo y de independencia de las “tareas por entregar”, lo que se traduce en un aprendizaje profundo y significativo que en lo que resulta, es en la condición de planear con detalle y altas dosis de creatividad y apertura para que el estudiante se deslice entre estas condiciones y haga las apropiaciones, adecuaciones y propuestas que le son pertinentes. Al respecto, la

generalidad de los interlocutores lamenta que en los reportes de desempeño académico propuestos por la institución, no exista una sección destinada a exponer, compartir y proponer estas innovaciones y arreglos que se hacen sino a dar cuenta de manera superficial y prescriptiva de lo que se logró o no. Este poco reconocimiento de la experiencia subjetivada y sus implicaciones en la labor de los docentes aparece como un llamado a las autoridades institucionales sobre el valor y el apoyo que reciben sus esfuerzos y que, en su opinión no son un sedimento o remanente de lo académico sino una condición del mismo y que por lo tanto ha de ser considerado y capitalizado.

De acuerdo con Martínez (2015) los relatos que expresan memoria y experiencia, son productos de una imaginación moral construida colectivamente que además circulan por la emoción y la significación que los sujetos ponen en común, logrando con ello generar procesos de negociación en las connotaciones y en las prácticas, de ahí que sean un recurso de producción de conocimiento y de evaluación de las propias prácticas de mediación pedagógica. Esta memoria y manifestación de los arreglos que los docentes hacen en sus quehaceres diarios resulta en un entramado de significantes que no siempre se encuentran en armonía sino que están en disputa personal en primer término, colectivo e institucional después.

Aquí, cabe hacer notar que los instrumentos de sistematización de ciertos procesos académicos y su análisis tendrá que transitar a formas cada vez más integrales que ayuden en la comprensión de los fenómenos de los que dan cuenta; parte de ello es reconocer la voz y agencia de quienes consignan estos instrumentos sea de manera explícita o al menos en el nivel analítico lo que conlleva a diseñar medios donde exponer el cómo es que los interlocutores son interpelados y lo manifiestan. Para la etnografía, en esto radica su valía y pertinencia: en traer a la luz aquellas motivaciones, tensiones y arreglos que dotan de sentido la acción y actuación de los sujetos. Según Torres-Madroñero y Torres- Madroñero (2020) sistematizar los discursos y relatos permite explicitar y actualizar el marco de interpretación en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo que por otro lado, mantiene abiertas y vitales las formas en que se actualizan las narrativas y las prácticas que las expresan.

De nuevo en los hallazgos derivados de las modalidades de aprendizaje, los interlocutores se debaten en el mantenimiento de la motivación y el interés por aprender de los estudiantes que se incentiva en modalidades de aprendizaje que conllevan trabajo colaborativo, plazos de trabajo flexibles así como actividades y evidencias de desempeño diferenciadas, lo que también supone supeditar cierto orden y control propio de las modalidades de aprendizaje que apelan a la uniformidad y pragmatismo. Mantener las modalidades de aprendizaje que privilegian los rendimientos, conlleva también a incrementar la ansiedad y la competitividad entre pares, pero resultan convenientes a los procesos de administración escolar que siempre se hacen presentes.

Según la literatura, los dispositivos tecnológicos, los recursos educativos, la comunicación mediada y las redes sociales, plantean a la educación el desafío de entender la promoción de aprendizajes desde lenguajes y relaciones espacio temporales que intervienen en la reconfiguración sociocultural y que son sumamente dinámicos y porosos. En ese sentido, considerar la simultaneidad e instantaneidad de la vivencia de situaciones ajenas junto con la incorporación de nuevos hábitos de vida y la autonomización de los procesos de aprendizaje es necesario para en principio, comprender el cómo se comprometen las prácticas de enseñanza y aprendizaje habituales de comprender para transitar a la incorporación de metodologías, modelos y proyectos educativos congruentes con las nuevas necesidades educativas y sociales (Zabala, 2019)

De acuerdo a la evidencia, en la interlocución con los docentes se recuperan elementos de relevancia en el bosquejo de los modelos pedagógicos como son el reconocimiento de un sustento epistemológico

como elemento primigenio orientador de la práctica, la identificación de intencionalidades de aprendizaje con diferentes caracteres y el conocimiento de las características socioculturales y cognitivas de los estudiantes; todos estos rasgos están presentes en sus opiniones si bien no en una organización de manera secuenciada o lineal, lo que denota además la flexibilidad de los docentes para adecuar y transformar sus prácticas. A este punto es que se hace evidente la relación entre la modalidad de aprendizaje con la educativa y las formas de mediar ambas que desde la teoría, se entiende como un modelo pedagógico.

Los procesos de cambio institucional han tocado poco o nada el modelo educativo y su concepto fundacional, que es la formación integral, si bien han generado ajustes y revisiones a los procedimientos por los cuales se opera, lo que impacta directamente en su configuración, pero a la luz de las nuevas condiciones educativas y socioculturales, se hace preciso redefinir la intencionalidad del mismo y complementarlo con las innovaciones en las modalidades educativas y de aprendizaje tomando como base lo que sucede al interior de los colectivos docentes que necesariamente se han abierto a nuevas formas de construir conocimiento generando sinergias y contactos con otros pares y con ello han permitido la difusión y expansión de nuevos patrones y estilos de concebir la enseñanza.

Para Mantilla- Falcón et al (2020) los modelos pedagógicos tienen la capacidad de articular las demandas institucionales que plasma el modelo pedagógico con la actividad diaria que se desarrolla en las aulas y el resto de los espacios académicos; el currículo, que tiene como propósito la formación de los estudiantes se entiende como otra dimensión con la que el modelo pedagógico se imbrica y donde el docente hace evidente su potencial académico apoyado por una praxis pedagógica que requiere para ser eficiente y exitosa, el conocimiento teórico-normativo de estos elementos así como la socialización de las estrategias y herramientas para ponerlos en marcha.

Hay en este trabajo de promover aprendizajes un desdoblamiento que corta transversalmente la experiencia de los interlocutores sobre el *cuidado* (de los estudiantes, del saber disciplinar, de la formación para el desempeño profesional) en la que el modelo educativo institucional actúa lo mismo como un espacio creativo y político que un marco de constreñimiento pero desde el cual los docentes pueden acceder a recursos, posicionar su identidad y transformarla, en tanto que esta actividad implica procesos de negociación entre las necesidades de los docentes y los mandatos institucionales y sociales que recaen sobre ellos. Este espacio de socialización no está del todo definido y acepta cambios y reposicionamientos que se traduce en formas de realizar la práctica docente de acuerdo también a la presencia o la ausencia de ella, como sucedió a raíz de la jornada nacional de sana distancia y a la nueva normalidad.

Hacer explícita la relación que implica a los modelos pedagógicos con las modalidades educativas permite echar luz en la amplia red de significados que una comunidad académica tiene sobre la educación; en el caso particular de la UV, el concepto de formación integral es una condición básica propuesta en su modelo educativo y puede realizarse en todas las modalidades educativas que sus planes de estudio ofrecen, a saber: presencial, mixta y virtual. En el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), que es el modelo educativo institucional, se expresa que esta formación en los estudiantes será además ética, ciudadana y competente para la atención a necesidades sociales contextualizadas a través del desarrollo de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. No obstante, de acuerdo al diagnóstico de necesidades de formación docente de la planta académica que es la responsable en la dimensión de la organización educativa en llevar a cabo las intenciones del MEIF, se evidencia el desconocimiento sobre el concepto de modelo pedagógico, considerado tácitamente como recurso transversal para en su desarrollo sin definir claramente las formas en que eso sucede.

Según datos del Programa de Formación de Académicos (ProFA) y las evaluaciones de otras estrategias institucionales de apoyo a la profesionalización docente (como el Proyecto AULA y el Diseño Modelo), existe una marcada ausencia en la promoción de los saberes axiológicos y actitudinales, en la mayoría de los programas de experiencias educativas (PEE) de los planes de estudio (PE), lo que se traduce en una mediación pedagógica que sigue privilegiando la concepción de grupos homogéneos y la promoción del saber conocer y el saber hacer. Ahora, con el surgimiento de la pandemia se agudizó la dificultad en la promoción de los saberes heurísticos y prácticos lo que repercutió en la experiencia de la enseñanza pero también en el conocimiento, por ello, la atención sobre la construcción y el reconocimiento de los modelos pedagógicos en la práctica, adquiere relevancia.

En este contexto las TIC aparecen como recursos de transformación en las modalidades educativas y de aprendizaje en tanto que incorporan argumentos para complejizarlas, lo que no necesariamente garantiza la innovación ni la mejora de la calidad de la enseñanza, sino que apelan a la modificación de los modelos pedagógicos colocando al centro al estudiante y al proceso formativo. (Silva, 2017)

Por otro lado, se reconoce que un modelo pedagógico institucional no representa vedar las múltiples posibilidades en que los docentes realizan su labor de mediación sino que pone condiciones claras de conocimiento del contexto y las necesidades de los estudiantes para con ellos poder analizar creativamente los escenarios en que se desarrollan los saberes y los aprendizajes. Esto refiere a un escenario presencial (no exclusivamente aula), o virtual (no necesariamente plataforma educativa) y proponen los recursos que de forma más eficiente apoyan/motivan/impulsan el conocimiento. Un modelo pedagógico ayuda a proponer medios complejos y ricos en términos de lo que pueden ofrecer a los estudiantes y que les impliquen un trabajo que articule más de un proceso, es decir que apelen a la manipulación, la crítica, la reflexión, etcétera. Se trata de ofrecer detenimiento a los estudiantes para garantizar el desarrollo de procesos cognitivos y este conocimiento se basa además de la expertise académica y pedagógica de los docentes, en su experiencia de vida, sus valoraciones y motivaciones subjetivas.

5. Conclusiones.

Si bien en el modelo educativo de la UV está consolidado y apropiado por la comunidad universitaria, ha manifestado desde su origen dificultades para su operatividad lo que se ha traducido en una diversidad de procesos que aunque siguen el devenir de los diferentes actores que lo constituyen, han producido polisemia y confusión en sus principios y una necesidad sentida de armonizarlos para mantener un ritmo común y claro, lo que ha minado su eficacia en ciertos aspectos, por ejemplo la promoción del aprendizaje en los saberes heurísticos y axiológicos, pero a pesar de este reconocimiento, es una de las ausencias más relevantes en la opinión general de los docentes y aún de las estrategias institucionales diseñadas para promover la formación y profesionalización de los mismos.

De acuerdo a diferentes evaluaciones institucionales del MEIF y los hallazgos de la investigación doctoral, es la ausencia de un modelo pedagógico la que contribuye a la dispersión y el poco aprovechamiento de las mediaciones de aprendizajes que realizan los docentes y las experiencias derivadas de ellas, lo que se traduce en una pluralidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que no siempre resultan ser las más pertinentes y adecuadas para desarrollar los saberes y las interacciones que de ello derivan o la elección de los escenarios en que se despliegan las estrategias (sean presenciales o virtuales).

Contar con un modelo pedagógico explícito implica poner de relieve su funcionalidad, alcance y

trascendencia considerando que tales atributos pueden variar o resultar inapropiados en otro contexto; pensar en ello necesariamente lleva a la revisión de las condiciones socioculturales, de las intencionalidades educativas y de los actores involucrados con la intención de proponer e implementar aquellos que resulten congruentes y plausibles en tanto que así se comprenden como medios que posibilitan la adquisición del conocimiento. Esta distinción de la mera planeación didáctica es muy útil al permitir pensar a los modelos pedagógicos como estrategias organizativas que contribuyen a la socialización y adaptación de los procesos por los que se promueven saberes de todo tipo y por otro lado, como la formación o las prácticas en que se constituyen.

Finalmente, se presentan algunas acciones que pueden esbozar un modelo pedagógico institucional de la UV que contribuya a organizar la multimodalidad educativa emanadas de la voz y la experiencia de los docentes:

- Socialización de un modelo pedagógico que promueva la diversificación y combinación de las modalidades de aprendizaje en atención a su pertinencia disciplinar y social.
- Consolidación de una cultura colegiada del diseño curricular para el desarrollo integral de aprendizajes que trasciendan la rigidez y la unidisciplina.
- Apropiación y diversificación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en congruencia a las innovaciones pedagógicas y socioculturales para promover verdaderas experiencias educativas.
- Sistematización de las experiencias docentes y su investigación desde enfoques cualitativos que favorezcan la retroalimentación y evaluación del quehacer cotidiano para mejorar la práctica docente.

Así, el modelo pedagógico exige una reivindicación epistemológica que integre el procedimiento formativo en el espacio en donde concurren educadores y educandos, sea este presencial o virtual, porque el enfoque está en la necesidad de comprender los procesos de interacción, producción y exhibición del conocimiento: en ello radica su aporte como estrategia organizativa ante la multimodalidad educativa.

6. Referencias.

- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E. & Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190.
<http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a10v18n3.pdf>
- Andréu, A. (2014) Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf> Fundación Centro de Estudios Andaluces
- Bertely María, M., & Corenstein, M. (1994). Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa. En M. Rueda, G. Delgado, & J. Zardel (Eds.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, (pp. 173-208). CISE/UNAM.
- Borioli, G. (2019). El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias. *Diálogos pedagógicos*, 33, 47-61.
https://www.researchgate.net/publication/332924938_El_discurso_sumergido_Escritura_academica_y_narrativa_de_experiencias

- Carrasco, R., Jadue, F., Letelier, M. & Oliva, C. (2012). Estudio exploratorio sobre aprendizaje no formal e informal de estudiantes y egresados universitarios. *Calidad de la Educación*, 1er semestre (36), 150-183.
- Cartuche, N., Tusa, M., Aguinosa, J., Merino, W. & Tene, W. (2015). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. En M. E. Ortiz-Espinoza, E. Fabara-Garzón, E. Isch-López, & C. M. Crespo-Burgos (Eds.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (1.a Edición, 203-231). Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana
- Corenstein, M. (2001). Un repaso de la etnografía educativa en México hoy. En *Educación Física y Ciencia*, 5, 55-67. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11712>
- Chan Núñez, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Unversitaria*, 5 No.10 (DGSCA-UNAM), 2-26. http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf
- Dietz, G. & A. Piñar. (2000). *La cerámica granadina entre industrialización, folklorización y reapropiación local*. Hannover: Ed. Verlag für Ethnologie.
- Govea Rodríguez, V., Vera, G., & Vargas, M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17 n.o2, 26–39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138003>
- Mantilla-Falcón, Luis Marcelo, Miranda Ramos, Darwin Patricio, Ortega Zurita, Grace Elaine, & Meléndez-Tamayo, Carlos Fernando. (2020). Hybridization of pedagogical models in teaching practice in higher education in Ecuador. Technical University of Ambato - Case study. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 85-101. Epub 01 de junio de 2020. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2944>
- Martínez Bernal, D. R. (2015). *Contra la deshumanización. Saberes y reflexiones desde la paz*. *Revista de Paz y Conflictos*, v. 8, n. 2, 289-292. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/3735/3900>
- Mayan, M. (2001) *Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*. Qual Institute Press International Institute for Qualitative Methodology.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual*. Siglo XXI.
- Ortíz Ocaña, A. (2005). *Modelos pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. Editorial CEPEDID.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53. <http://www.um.es/ead/red/53/silva.pdf>
- Torres-Madroñero, M. C.; Torres-Madroñero, E. M. (2020). PazRed. Una propuesta de educación virtual para la formación de estudiantes universitarios en competencias para las Ciencias Sociales. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, v. 12, n. 23, 37-59. <https://doi.org/10.22430/21457778.1715>
- Zabala., M.A. (2019). Las tecnologías en la reconfiguración de los modelos pedagógicos contemporáneos. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.