

LA MULTIMODALIDAD COMO FLEXIBILIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

María Leticia Villaseñor Zúñiga

Edgar Alfonso Pérez García

Rita Guadalupe Angulo Villanueva

Nehemías Moreno Martínez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

leticia.villaseñor@uaslp.mx

edgar.perez@uaslp.mx

rita.angulo@uaslp.mx

nehemias.moreno@uaslp.mx

Resumen

Incorporar modalidades educativas alternas a las presenciales a través del enfoque de multimodalidad permite flexibilizar la trayectoria escolar de los estudiantes y con ello, responder a una de las necesidades educativas actuales ante los retos sociales. El objetivo fue diagnosticar el grado de multimodalidad a partir de la perspectiva y experiencia del profesorado de la Licenciatura en Diseño Gráfico, de una universidad en México, para así, determinar la factibilidad de integrar diversas modalidades educativas (presenciales, no presenciales y mixtas) en el plan de estudios 2023. El diseño de la investigación fue no experimental transeccional de corte cuantitativo, se consideraron las características académicas de las asignaturas del plan curricular 2013; de los docentes se tomó en cuenta su experiencia al continuar con la formación bajo una dinámica no presencial exigida durante el periodo de pandemia. La recolección de datos fue a través de la técnica de encuesta electrónica para facilitar el acceso y la recopilación de información. Los principales resultados muestran el reconocimiento por parte del profesorado para la integración de asignaturas no presenciales y mixtas en el nuevo plan curricular con el objetivo de flexibilizar la trayectoria escolar

de los estudiantes, se evidencia el interés de la institución, así como la aceptación del enfoque. Se establece el reto institucional para considerar la multimodalidad en el plan curricular 2022 de la licenciatura en diseño gráfico.

Palabras clave:

Flexibilidad pedagógica. Multimodalidad. Diseño gráfico. Educación superior. Educación a distancia.

1. Introducción

La nueva Ley General de Educación (DOF, 2018) en el Capítulo XI-De las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital para la formación con orientación integral del educando- en el Artículo 84 dice que programas de educación a distancia y semi presenciales deben establecerse, además de hacer uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población.

Incorporar modalidades educativas mixtas o no presenciales en un programa educativo no es un tema nuevo. Esta dinámica se logra a partir de la determinación de una propuesta curricular de algún programa en particular y la propuesta de una modalidad educativa a través de la cual se impartirá, independientemente de que la institución reconozca su capacidad de ofrecer un programa a través de varias modalidades. Esta lógica impone una misma modalidad para todo el proceso formativo y por lo tanto se considera una asignación vertical descendente.

Desde esta perspectiva se dejan de lado los programas educativos vigentes que han sido previamente establecidos con determinada modalidad educativa, es decir, si un programa educativo fue establecido escolarizado deberá continuar permanentemente bajo esta dinámica. Es así como surgen dudas sobre la posibilidad de enriquecer la dinámica formativa de un programa vigente a través de otras modalidades sin perder la esencia de la modalidad establecida oficialmente, como aseveran Dicks *et al.* (2009) y con quien compartimos opinión, la multimodalidad permite analizar la forma de comunicarnos e interactuar de manera cotidiana.

Por lo anterior, un primer paso es reconocer las características de las asignaturas en función de sus contenidos y la percepción del

profesorado para incorporar modalidades educativas distintas para abordarlos, de ahí que el objetivo de este trabajo fue diagnosticar las posibilidades de flexibilizar la Licenciatura en Diseño Gráfico (Plan curricular de 2022), mediante la incorporación de modalidades no presenciales y mixtas. El análisis se realizó desde dos dimensiones, la primera fue la académica y la segunda a partir de la perspectiva de los docentes responsables de las asignaturas. Este proceso reconoce la experiencia vivida por los docentes durante el periodo de pandemia.

2. La multimodalidad en la educación superior

Incorporar modalidades educativas no presenciales o mixtas desde el enfoque de multimodalidad como proceso (Pérez García, Pérez González y Venegas Cepeda 2022) con miras a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se convierte en una necesidad educativa actual ante los retos sociales-educativos. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2018) la oferta educativa del tipo superior se agrupa en modalidad escolar-presencial-, modalidad no escolarizada con las variantes de ser en línea o virtual, abierta o a distancia, certificación por examen y modalidad mixta que considera la educación abierta y dual, es decir, se genera el reconocimiento oficial sobre la posibilidad de incorporar modalidades educativas a partir del uso intensivo de tecnologías para la información y la comunicación.

De acuerdo con Ramírez-Martinell y Maldonado Berea (2015), la multimodalidad es “la combinación de dos o más modalidades educativas (presencialidad, semipresencialidad, abierta, o virtual) con el fin de ofrecer a los estudiantes formas flexibles de acceso a la información y de interacción con sus compañeros y profesores” (p. 31). Lo anterior se ejemplifica más en el texto de Castillo Díaz y Zorrilla Abascal (2018), quienes comentan que es común encontrar en las instituciones de educación superior cursos presenciales con componentes en línea (apuntes, blogs, podcasting y foros de discusión), o bien cursos a distancia con discusiones sincrónicas en línea con apoyo de webcams, buscando ofrecer una experiencia lo más cercana posible a la vivencia.

Desde otra perspectiva, el concepto “sistema multimodal de educación” refiere al soporte de los canales y plataformas, virtuales o reales, a través de las cuales se desarrollan varios modelos educativos, con el objetivo de realizar sus estilos de aprendizaje pro-

prios (Calderón, 2012, en Guzmán Flores y Escudero Nahón, 2016). El objetivo es integrar los modelos de enseñanza aprendizaje para obtener nuevos medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias, técnicas didácticas, entre otros, en aras de satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje (Guzmán Flores y Escudero Nahón, 2016).

Por lo anterior, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), presentó en el 2021 el enfoque de multimodalidad, que tiene como objetivo aportar a la flexibilización de la trayectoria escolar de los estudiantes sin demérito de la calidad de la enseñanza. Esta se concibe como un cambio de paradigma desde la perspectiva de Morín (2020) dado que espera sea un proceso largo, difícil y caótico que sin duda se topará con múltiples resistencias por la rigidez de las estructuras y las mentalidades construidas culturalmente. Para materializar la multimodalidad desde el enfoque presentado en la UASLP, se requiere determinar (a nivel de programa educativo) la perspectiva multimodal, que consiste en identificar la cantidad de asignaturas que deben mantener la modalidad presencial y aquellas que pueden ser impartidas de manera mixta o no presencial (en cualquiera de sus variantes). El enfoque reconoce la diversidad de condiciones, recursos y medios disponibles en los diferentes espacios universitarios donde se desarrolla un programa educativo y propone escenarios que permitan aprovechar la diversidad provocada por la disponibilidad de recursos (pedagógicos, disciplinares, informáticos, etc.), es decir, las condiciones establecidas y requeridas para lograr la correcta formación profesional de determinada disciplina o campo de conocimiento. A través de este mecanismo se reconfigura desde la propuesta curricular la dinámica vigente y establece condiciones para la formación ofrecida a futuro (UASLP, 2021).

3. Metodología

El diseño de la investigación fue no experimental transeccional, por un lado, porque las variables consideradas en el estudio no se manipularon y por otro, la recolección de datos fue en un solo momento (Hernández *et al.*, 2014). El enfoque utilizado fue cuantitativo, para la recuperación de la información se utilizó la técnica de la encuesta en línea mediante la aplicación de *MS Forms* que brinda, alta accesibilidad dado que se tiene la posibilidad de responder prácticamente desde cualquier dispositivo con capacidades de conexión a internet y navegación y, además, optimización

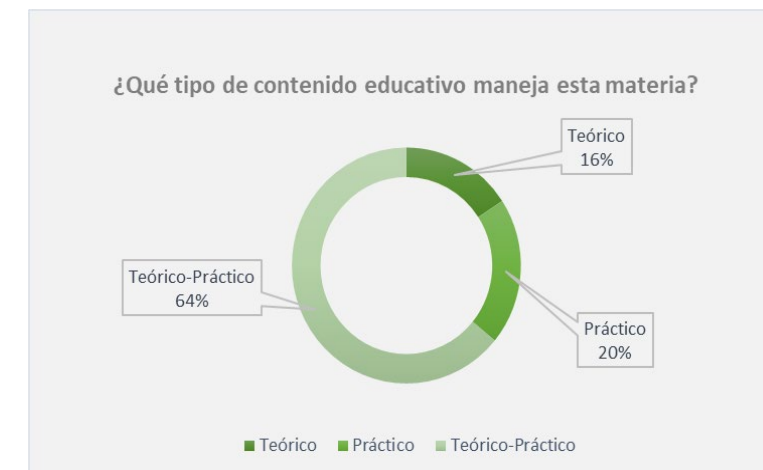
de tiempo para recopilar y organizar la información emitida por los participantes en la encuesta. El instrumento se diseñó y validó por un grupo multidisciplinario de especialistas en los temas de educación a distancia, incorporación de tecnología en la práctica docente y pedagogía. El diseño del instrumento es de 12 ítems a través de los cuales se recuperó: correo electrónico, nombre completo del docente, nombre de la materia, el tipo de contenido educativo de la materia, se les preguntó si la o las materias requerían mantener una comunicación en tiempo real entre profesor y estudiantes para cumplir con los objetivos de aprendizaje, si la materia requiere necesariamente de infraestructura física o tecnológica ubicada en las instalaciones universitarias para lograr los resultados de aprendizaje (p. e. salones, laboratorios, talleres, equipos, maquinaria, software, aparatos, servidores, etc.), de acuerdo con la experiencia del profesorado se preguntó: ¿Cómo resultaron los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad presencial?, ¿Cómo resultaron los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad no presencial?, de acuerdo con su experiencia en la modalidad no presencial derivado de la pandemia ¿Cómo consideras tus habilidades digitales para impartir la materia?, ¿qué modalidad de impartición consideras que es la más conveniente para este curso? y la opinión sobre la organización de la materia en modalidad no presencial o mixta.

El tamaño de la población del profesorado de la licenciatura en diseño gráfico durante el semestre agosto- diciembre de 2022 fue de 52, de los cuales 29 son profesoras y 23 profesores, 44 profesores de asignatura y 6 tiempos completos, sus grados de estudios son de licenciatura, maestría y doctorado. El nivel de confianza fue del 90% con el margen de error del 10%, por lo que se requirió mínimo 30 respuestas de profesores, el total de las encuestas fueron 37. El proceso de aplicación de la encuesta fue 1) por correo electrónico y 2) a través de los grupos de *WhatsApp* (dirección y coordinación de la licenciatura en diseño gráfico), el periodo de aplicación fue del 12 de julio al 15 de agosto de 2021.

4. Resultados

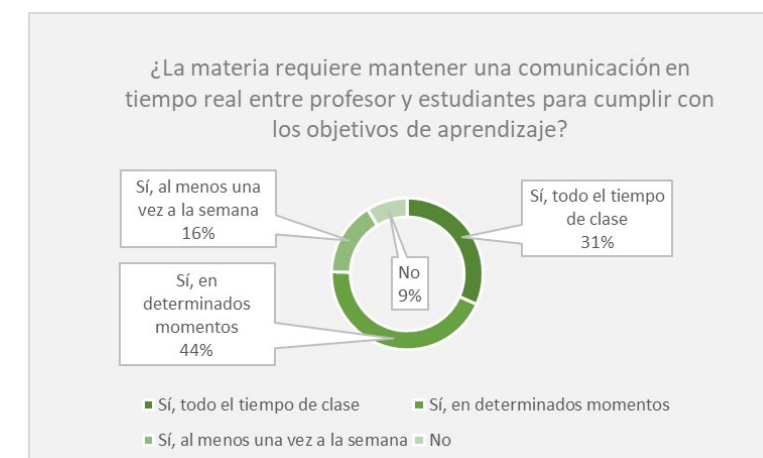
De la pregunta uno a la tres fueron datos generales, y los datos de la asignatura y la percepción docente, desde la pregunta cuatro identificó la materia, en la pregunta 5 el tipo de contenido que maneja la materia, resultando 16% teórico, 2% práctico y 64% teórico-práctico (Figura 1).

Figura 1. Tipo de contenido de asignatura



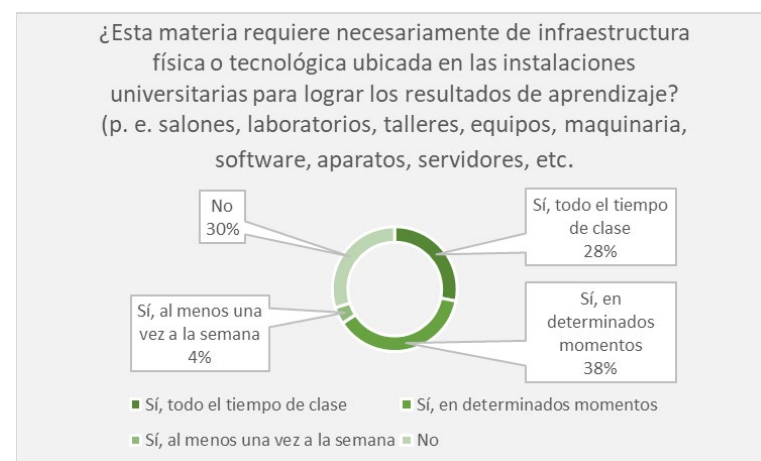
En la pregunta 6, se preguntó si los contenidos de la asignatura demanda mantener una comunicación en tiempo real entre profesor y estudiantes a fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje (Figura 2), La mayoría del profesorado estableció que en algún momento se requiere de mantener una comunicación en tiempo real entre profesores y estudiantes para cumplir las metas de aprendizaje establecidas en el plan de la asignatura.

Figura 2. Comunicación obligada entre profesor y estudiantes.



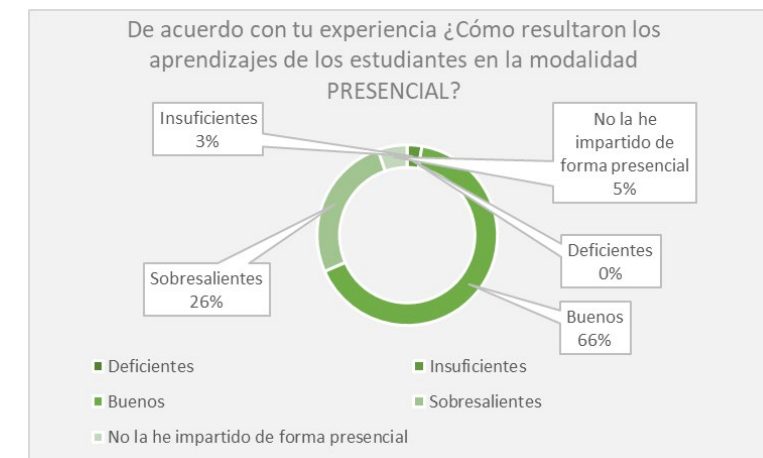
La pregunta 7, busca identificar si la materia o materias requieren necesariamente de infraestructura física o tecnológica ubicada en las instalaciones universitarias para lograr los resultados de aprendizaje (p. e. salones, laboratorios, talleres, equipos, maquinaria, software, aparatos, servidores, etc.) (Figura 3), a partir de esto, se confirma que el profesorado considera la necesidad del uso de infraestructura física y tecnológica para alcanzar resultados en el aprendizaje, es decir, el estudiante requiere tener acceso a las instalaciones universitarias para abordar los contenidos de la asignatura.

Figura 3. Resultados respecto a infraestructura física o tecnológica



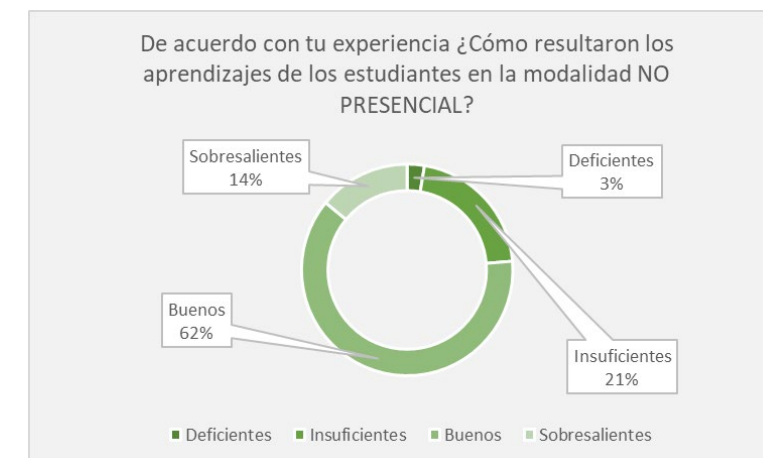
En la pregunta 8, se cuestionó el cómo resultaron los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad presencial, es decir, recuperar la percepción de cómo consideran ha sido el aprendizaje de las respectivas asignaturas previos a la pandemia lo que define una modalidad presencial (Figura 4). La mayoría del profesorado coincide que los resultados de los aprendizajes en modalidad presencial son de buenos a sobresalientes.

Figura 4. Resultados de aprendizaje en modalidad presencial.



La pregunta 9, abordó la experiencia del aprendizaje durante el periodo de pandemia, es decir, con un requerimiento de no presencialidad impuesta por la contingencia sanitaria (Figura 5). Los resultados muestran que la estimación de los resultados de aprendizaje fue buena principalmente.

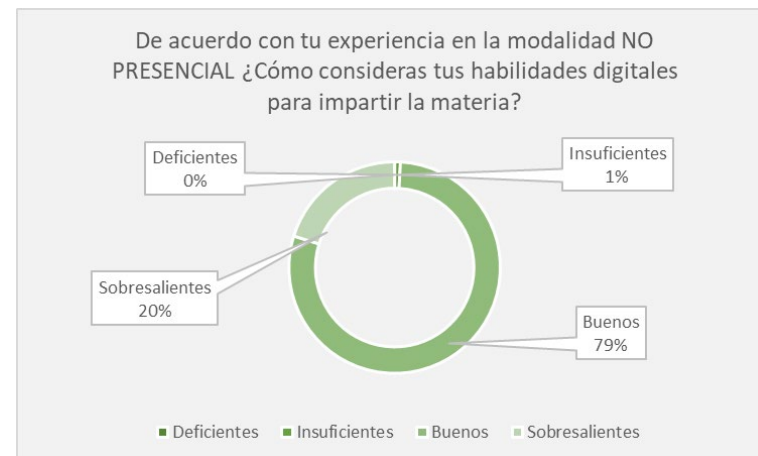
Figura 5. Para el profesorado, los resultados de los aprendizajes en modalidad no presencial fueron buenos.



Con la pregunta 10 se exploró la percepción del profesorado sobre sus habilidades digitales para impartir la materia durante el perio-

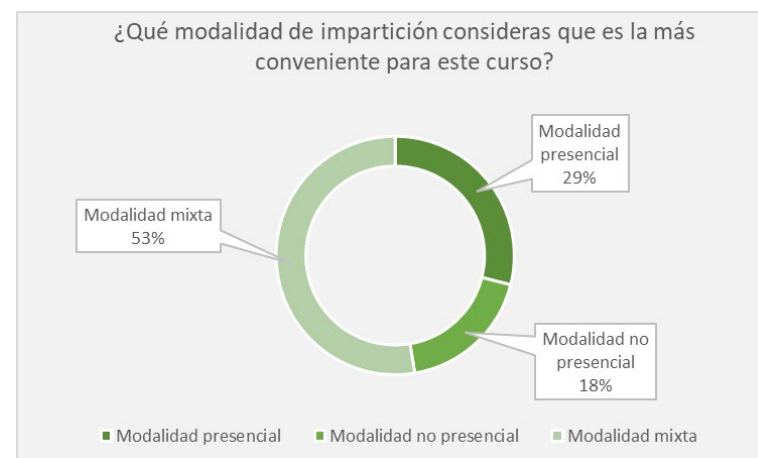
do de contingencia (Figura 6). Los docentes se auto perciben con un nivel bueno a sobresaliente.

Figura 6. Habilidades digitales estimadas por el profesorado.



En la pregunta 11, se le solicitó al docente que, en función de su experiencia durante el periodo de no presencialidad por la contingencia, propusiera la modalidad educativa en que podría o debería ser impartida su asignatura (Figura 7). Desde esta perspectiva no se puede establecer que existiese una tendencia dado que no es por “gusto” sino de acuerdo con la pertinencia a ser impartida la asignatura. Dada la naturaleza del programa educativo se esperaba que la no presencialidad fuera considerablemente baja. En la mayoría de los cursos se consideró que es más conveniente la modalidad mixta para las asignaturas.

Figura 7. Modalidades propuestas por los docentes.



La pregunta 12, fue libre, se solicitó a los docentes externar su opinión sobre la organización de la materia en modalidad no presencial o mixta, donde se dieron opiniones diversas por ejemplo; “La modalidad no presencial se puede discutir mucho la cuestión teórica, mas es necesario la práctica y el contacto directo con las técnicas y materiales para su realización”, “Es bueno tener correcciones vía No presencial, pero si sería de gran ayuda poder contar con un día por lo menos a la semana de la materia de manera Presencial para liberar dudas que se tengan sobre el curso o avance de los proyectos de los alumnos”, “Creo que en general, todos los talleres de síntesis pudieran ser modalidad mixta, siempre y cuando la parte presencial sea muy alta y la no presencial mínima”.

De manera particular, en la asignatura Taller IV se han implementado sesiones síncronas y asíncronas con resultados satisfactorios, si la contingencia lo permite sería ideal tener por lo menos un par de sesiones presenciales, no es necesario realizarlas en un espacio cerrado, incluso sería ideal en un espacio abierto o al aire libre para fomentar la exploración y experimentación.

5. Discusión

La incorporación de la multimodalidad en la educación superior tiene la intención de ofrecer áreas de oportunidad y flexibilizar la dinámica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con la guía de reestructuraciones curriculares 2021 V1 (UASLP, 2021) la multimodalidad busca ofrecer en la formación de los estudiantes diversos ambientes de aprendizaje como presencial, mixta y no presencial (en alguna de las variantes como en línea, virtual o a distancia) tomando en cuenta el uso correcto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diversas modalidades pedagógicas de las asignaturas considerando: cursos, talleres, seminarios, laboratorios, residencias, prácticas profesionales entre otros. La metodología para la incorporación de la multimodalidad de acuerdo con el enfoque propuesto para la UASLP (2021) se conforma por cuatro etapas:

1. **Análisis.** En esta etapa se recopila toda la información necesaria para justificar el porqué del programa educativo, es decir, toda aquella información que permita justificar su pertinencia social, el impacto, la factibilidad y su viabilidad. En esta etapa se reúne parte de la información necesaria que

permitirá determinar la modalidad educativa.

2. **Diseño.** Se elabora el plan curricular en donde se determina el perfil de egreso (¿para qué?), se estructura el mapa curricular (¿qué?) y se realiza el diseño pedagógico (¿cómo?). Durante el diseño pedagógico se determina los componentes multimodales que se abordarán.
3. **Desarrollo.** Esta es la etapa más extensa. Considera la conducción de la formación inmersa al interior del programa educativo. Existe un acompañamiento específico para el diseño y construcción de la oferta formativa en las diferentes modalidades. Se da seguimiento, se ajustan algunos aspectos del plan y mapa curricular, es decir, se da seguimiento a la planeación.
4. **Evaluación.** Esta etapa tiene dos objetivos, por un lado, reunir evidencias que permitan la observación externa y por otro, coleccionar la información que permita tender una evaluación interna profunda de todo el programa. Cada programa educativo tiene plazos distintos para sus evaluaciones y acreditaciones que dependen de la extensión del programa y de los tiempos especificados por las acreditadoras. Una vez recuperada la información necesaria, esta etapa se enlaza con la etapa 1 para continuar con el ciclo de mejora (p. 20).

Con base en esto, el presente trabajo sirvió como un estudio diagnóstico para la etapa 1 de análisis, para así, visualizar la viabilidad y factibilidad desde la perspectiva del profesorado por incorporar modalidades no presenciales o mixtas en el programa. Se identificó que el profesorado de la licenciatura en diseño gráfico considera que en 50 asignaturas sí se requiere mantener comunicación en determinados momentos y en 36 de estas en todo momento. También consideran que en determinados momentos sí se requiere de infraestructura física o tecnológica ubicada en las instalaciones universitarias para lograr los resultados de aprendizaje. Para lograr la incorporación de estas modalidades en la dinámica de formación, se parte las consideraciones de Castillo Díaz y Zorrilla Abascal (2018) respecto a la multimodalidad, la cual se reconoce como un proceso de cambio y donde se tendrán que reorganizar las estructuras, procesos e incluso la infraestructura tecnológica.

Es importante comentar que, de acuerdo con la percepción de los profesores, tanto en la modalidad presencial como no presencial los resultados del aprendizaje de los estudiantes son buenos. Por

otro lado, si bien, la mayoría de los profesores consideran que sus habilidades digitales para impartir las materias son buenas, es importante considerar la capacitación para mejorar las habilidades en el manejo de las TIC, para que puedan hacer uso de la manera más adecuada y oportuna durante el diseño y la construcción de sus ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con la mayoría de los profesores, es posible que las asignaturas se pueden impartir en la modalidad mixta, de ahí la alta proporcionalidad en determinar que las asignaturas puedan ser bajo esta modalidad. Sin embargo, está pendiente determinar el nivel o proporcionalidad de presencialidad y no presencialidad requerida, el cual suponemos dependerá directamente de los contenidos, la demanda de acompañamiento y del uso de las instalaciones universitarias. En este sentido el siguiente paso es la reflexión en los tiempos designados para impartir la asignatura de manera síncrona, asíncrona y/o presencial. Los resultados dan cuenta que el profesorado está de acuerdo con la combinación de dos o más modalidades educativas, característica de las propuestas de formación multimodal (Ramírez-Martinell y Maldonado Berea, 2015).

6. Conclusiones

El análisis de los resultados hacen evidente por parte del profesorado el reconocimiento, la necesidad, el interés y la factibilidad para integrar asignaturas mixtas y no presenciales, mismas que pueden ser implementadas a partir de la entrada en vigor del nuevo plan curricular 2022 de la Licenciatura en Diseño Gráfico. El profesorado (en general) considera 1) tener la competencia suficiente en el uso de recursos de TIC y 2) que ambas modalidades (no presencial y mixta) permiten alcanzar los objetivos académicos de la asignatura (bajo una incorporación estratégica), con base en esto, identifican el enfoque de multimodalidad como una oportunidad para flexibilizar su práctica pedagógica y la trayectoria de los estudiantes.

Se establece el reto de considerar la multimodalidad en el plan curricular 2022 para este programa educativo a partir de agosto de 2023 siempre y cuando estén las condiciones de recursos humanos, técnicos, económicos y de infraestructura. Una de las futuras líneas de investigación permitirá analizar los resultados en la implementación de las asignaturas en modalidades no presenciales y mixtas comparadas con las presenciales, así como el nivel de logro de las competencias profesionales en los estudiantes del progra-

ma educativo. A largo plazo, medir el impacto en el ejercicio de la profesión.

Referencias

Castillo Díaz, M., y Zorrilla Abascal, M. L. (2018). *Implementación de una innovación tecnológica: Espacio de Formación Multimodal*, e-UAEM. *Revista iberoamericana de educación*, 76(1), 83-100. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2840/3943>

Dicks, B., Flewitt, R., Lancaster, L., y Pahl, K. (2011). *Multimodality and ethnography: Working at the intersection*, 11(3), 227-237. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468794111400682>

Diario Oficial de la Federación - DOF (2018). ACUERDO número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018#gsc.tab=0

Guzmán Flores, T. y Escudero Nahón, A. (2016). Implementación del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 7- 28. https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/14167/Edmetec_vol_5_n_2_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Morín, E. (2020). *Cambiemos de vía: Lecciones de la pandemia*. Paidós.

Pérez García, E.A., Pérez González J.A. y Venegas Cepeda, M. L. (2022). Incorporación de la multimodalidad educativa como práctica pedagógica desde el currículo. En Cavazos, L. y Medrano M. (1), *ECOESAD 15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje* (1-309). UDG. https://academica.uaslp.mx/gitei/docs/eBook_ECOESAD_15_ANIV_Cap7.pdf

Ramírez-Martinell, A., y Maldonado Berea, G. A. (2015). Multimodalidad en educación superior. En Ramírez-Martinell A. y Casillas-Alvarado, M.A. (1), *Háblame de TIC* (1-178). Brujas. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/12/hablame_de_tic2.pdf

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (2021). *La multimodalidad educativa en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*.