

El acompañamiento docente universitario en la educación semipresencial

University teaching accompaniment in blended education

Mg. Uriel Montes-Serrano, uriel.montes@uarm.pe, <https://orcid.org/0000-0002-6824-5931>

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú

Resumen

El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre el acompañamiento docente en la educación superior y su repercusión en el ejercicio profesional y personal del docente en la enseñanza semipresencial. Se utilizó el método de revisión narrativa que permitió a través de un proceder epistémico construir el texto científico. Como resultado principal se constata que el acompañamiento a los docentes influye en su praxis profesional y en la formación de los futuros profesionales, siendo el desarrollo personal del docente -desde su empoderamiento psicológico, autoeficacia creativa y autoconfianza- un elemento crucial. En la conclusión se resalta que las universidades que apuestan por el acompañamiento a sus docentes en la modalidad semipresencial garantizan su existencia y éxito.

Palabras clave: Acompañamiento docente, acompañamiento pedagógico, conocimiento disciplinar, desarrollo personal, educación semipresencial.

Abstract

The objective of this article is to reflect on teacher support in higher education and its impact on the professional and personal practice of teachers in blended teaching. The narrative revision method was used, which allowed the construction of the scientific text through an epistemic procedure. As a main result, it is found that the accompaniment of teachers influences their professional practice and the training of future professionals, being the teacher's personal development -from their psychological empowerment, creative self-efficacy and self-confidence- a crucial element. In the conclusion it is highlighted that the universities that bet on the accompaniment of their teachers in the blended modality guarantee their existence and success.

Keywords: Teacher accompaniment, pedagogical accompaniment, disciplinary knowledge, personal development of teachers, blended learning.

Introducción

La universidad como institución principal en los sistemas de educación superior requiere replantear sus funciones ante los nuevos impactos del actual contexto mundial, el cual se caracteriza por economías en rápida evolución, implicando desafíos sociales y ambientales. Estas transformaciones se explican, entre otros factores, a los nuevos modos de trabajo, los avances tecnológicos, las tendencias demográficas y las migraciones masivas. La inteligencia artificial, la *big data*, la enseñanza sostenida en la web y otras transformaciones están afectando todos los aspectos de la vida y el trabajo. Los escenarios que se abren en el nuevo contexto mundial incluyen la polarización de los mercados laborales, la creación de nuevos empleos y la desaparición de otros, la distribución desigual de la riqueza y diversas formas de conflicto, adversidad e incertidumbre. El cambio climático también está afectando las vidas de los seres humanos, al tiempo que aumenta las vulnerabilidades y profundiza las inequidades.

Rivera *et al* (2020) sostienen que las instituciones educativas no se encuentran exentas de estos cambios, por lo cual éstas necesitan una transformación del currículum, además de una nueva re-profesionalización del docente que contemple la educación del presente, pero sin dejar de visualizar la educación del futuro. Las universidades tienen un compromiso social con la formación de competencias que permitan un desempeño profesional exitoso (Deroncele, 2015), sin embargo, no siempre quien egresa de una universidad desarrolla las competencias al nivel esperado.

El docente universitario, como persona, ciudadano y profesional, en su rol de investigador y formador, requiere tener las competencias para orientar el conocimiento real del contexto, la comunidad, la región, el país, el mundo, la ciencia y la tecnología, con capacidad científica, técnica y humana para motivar en sus estudiantes a encontrar respuestas a múltiples preguntas; para ello:

el docente universitario se vale de procesos lógicos y sistemáticos que permitan la construcción de proyectos de investigación encaminados a solucionar problemas en los diferentes campos. Es a partir de la metodología basada en la investigación como el docente enseña a sus estudiantes a ser competentes, es decir, a saber, a hacer en contexto. El docente investigador tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas (Hernández, 2009, p. 3).

El docente independientemente del nivel educativo en el que se desempeña, el o la docente debe ser acompañado individual y colectivamente tal como lo señala el informe McKinsey en el 2008: Apoyo diferenciado para tener maestros aptos para ejercer la docencia y formarlos hasta convertirlos en educadores eficientes con el fin de garantizar aprendizajes de calidad (Barber y Mourshed, 2008).

El estudio busca comprender aspectos esenciales del acompañamiento pedagógico considerando la importancia cada vez mayor de la enseñanza remota en la formación de profesores (Fernández *et al*, 2021).

Materiales y métodos

En el presente estudio se utilizó el método de la revisión de la literatura, el cual permite seleccionar, indagar, sintetizar, organizar, analizar, sintetizar, interpretar y discutir diversas fuentes de información escrita sobre un campo temático específico (Alaiza, 2020; Fortich, 2013) con el objetivo de posteriormente realizar la construcción de un texto científico (Medina y Deroncele, 2019; 2020 a, b).

El objetivo de este método consiste en proporcionar al investigador un camino para llegar al documento pertinente para analizar y evaluar críticamente el estado actual del conocimiento y situarla en cierta perspectiva para actualizar y transmitir nueva información (Alaiza, 2020; Zillmer y Diaz, 2018; Fortich, 2013). También, la revisión de la literatura debe responder a estas características: Es extensa porque la revisión de la literatura debe garantizar la identificación de tendencias, evidencias y conclusiones; es sintética porque el uso de la bibliografía debe aportar en la comprensión del estado actual del conocimiento; es pertinente porque usa información vinculada al tema y al problema de investigación; es actual porque las investigaciones deben ser actuales, entre los últimos 5 años; y es crítica porque compara diversas fuentes para transmitir nuevos conocimientos desde un proceder epistémico del investigador (Deroncele, 2020a, b, Deroncele *et al*, 2021a).

Alaiza (2020 citando a Grant y Boot, 2009) propone tres tipos de revisión de la literatura: revisión narrativa, revisión sistemática y revisión umbrela. De estas tres, usaremos para esta investigación, la revisión narrativa.

La revisión narrativa es definida como un estudio bibliográfico en el que se compila, evalúa, examina, compara, analiza, sintetiza y discute críticamente la información divulgada sobre un campo temático específico, reciente y actual (Fortich, 2013; Alaiza, 2020).

El objetivo de esta revisión narrativa sirve para “explorar, describir y discutir un tema de forma amplia, considerando puntos de vista teórica y de contexto” (Zillmer y Diaz-Medina, 2018, p. 2), también para “compactar y sintetizar los conocimientos fragmentados, actualizar sobre un estado de un tema, transmitir nuevos conocimientos, informar y evaluar la literatura publicada, comparar la información de diferentes fuentes y conocer las tendencias de las investigaciones” (Fortich, 2013, p. 2).

Los pasos que siguió esta investigación fueron: Paso 1, selección del tema: el tema surgió del trabajo empírico que se realizó por cinco años en la coordinación de una maestría semipresencial y del diálogo con otros docentes sobre literatura existente sobre el tema.

Paso 2, en la búsqueda, selección y organización de la literatura se usó algunos descriptores como: Acompañamiento, acompañamiento docente en educación superior, tutoría en educación superior, acompañamiento y conocimiento disciplinar; acompañamiento pedagógico + educación superior, desarrollo personal + educación superior, educación semipresencial o blended learning, educación híbrida; también se usó criterios de exclusión tales como: artículos publicados entre los años 2017 al 2021, artículos de investigación científica, artículos publicados en español, inglés, portugués; estudios publicados en países iberoamericanos; artículos publicados en las bases de datos Redalyc y Scielo; buscadores como *Google Scholar*, Mendeley; estudios empíricos de índole cuantitativo y cualitativo.

Paso, 3, para desarrollar el argumento, se organizó la información considerando la pregunta principal de la investigación, las coincidencias y diferencias entre los autores y reflexiones personales. Par ello se usó una tabla organizativa con los siguientes aspectos: Referencia bibliográfica; Categoría/subcategoría; Cita textual; Pregunta; Coincidencias, Diferencias, Reflexiones.

En el paso 4, encuestar la literatura, se articuló, organizó y analizó la información para presentar el conocimiento actual sobre el tema. Se definió las subcategorías de análisis: Acompañamiento, acompañamiento docente, acompañamiento pedagógico a los docentes, conocimiento disciplinar de los docentes, desarrollo personal del docente y educación semipresencial

En el paso 5, criticar la literatura, a partir de la interpretación de los hallazgos que se encontró en cada subcategoría, se realizó la crítica de la literatura y, se analizó cómo el conocimiento actual responde a la pregunta de investigación. Finalmente, en la redacción

de la revisión, se comunicó los resultados y conclusiones principales a las que llegó el estudio.

Resultados

El acompañamiento

Los términos asociados a acompañamiento son: apoyo, ayuda, mentoría, supervisión, monitoreo, asesoría, tutoría, evaluación, *coaching*, facilitador, guía, entre otros (Martínez y Gonzales, 2010, Montero y Abadía, 2018, Monge *et al*, 2019, Leiva y Vásquez, 2019, Puerta, 2020, Siñani, 2021).

De todos los términos mencionados, los que más se ajustan al campo educativo en un sentido positivo son: mentoría, asesoría, tutoría, *coaching* y facilitador. En cambio, los términos que tienen un sentido peyorativo desde la perspectiva de los docentes son: supervisión, monitoreo y evaluación. (Martínez y Gonzales, 2010). En el primer caso, porque hay una relación horizontal, bidireccional, ambos aprenden y desaprenden, dialogan, trabajan juntos y tienen un objetivo común. En el segundo caso, la relación es vertical, unidireccional, se impone.

Los autores mencionados líneas arriba señalan que el acompañamiento debe promover las condiciones favorables y usar las estrategias más idóneas para analizar la práctica educativa de los docentes en la elaboración de los sílabos y recursos educativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, relación docente y estudiante, tipo de evaluación, entre otros.

El acompañamiento tiene múltiples objetivos, tales como: generar autonomía y motivación, permite alcanzar las metas trazadas de manera conjunta, mejorar la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes, permite hacer el seguimiento del trabajo que se realiza y permite, sobre todo, la metacognición en el docente.

Acompañamiento docente

Según Leiva y Vásquez (2019) el acompañamiento docente es un proceso dinámico, sistemático, holístico, interdisciplinario que se gesta en el intercambio de experiencias y conocimientos teóricos y prácticos para enseñar, aconsejar, guiar, asesorar en una relación horizontal y bidireccional (Barria, 2015).

Esta asesoría no se ofrece desde las creencias de los que acompañan sino desde las observaciones del desempeño del docente en el aula: uso de los recursos y materiales educativos, uso del tiempo de interacción con los estudiantes, entre otros. Es decir, es un proceso iterativo donde se intercambian experiencias, conocimientos para enseñar, guiar,

ayudar en una relación horizontal mediada por estrategias para perfeccionar la práctica pedagógica (Barria, 2015).

Entonces, si se busca que los docentes tengan mejores resultados en el desarrollo de los aprendizajes y competencias, estos deben recibir el soporte técnico y afectivo (emocional y ético) para repensar y desaprender su práctica educativa (Leiva y Vásquez, 2019; Santos y Arenas, 2020).

El acompañamiento docente tiene como propósito ofrecer al docente una serie de recursos, insumos, que le ayuden a mejorar sus intervenciones pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes, pero, sobre todo, a cumplir sus funciones.

Algunas de estas funciones son: diagnosticar las necesidades, formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional, seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares, seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia, elaborar unidades didácticas de contenido y diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios, aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos, crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos, aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido, participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales, entre otras (Mas, 2011; Espinoza *et al*, 2017) siendo en la actualidad una función esencial la innovación educativa con TIC (Deroncele *et al*, 2021 b) a partir del vertiginoso progreso de los contextos virtuales en la educación y la importancia de innovar en estos contextos para lograr aprendizajes relevantes (Palacios *et al*, 2021).

Los docentes que trabajan solos, sin ningún tipo de mentoría, en la mayoría de los casos tienen un desempeño laboral deficiente, desarrollan aprendizajes poco significativos, son poco receptivos al cambio y son más resistentes a cambiar su práctica pedagógica. Esta manera de proceder no se ajusta al perfil y a las competencias del docente universitario del siglo XXI:

La capacitación y superación permanentes, con el aprendizaje de sus alumnos y en este empeño es un investigador en la búsqueda de las soluciones a los problemas pedagógicos; es un maestro de la vida, que coloca en el centro de su vocación los valores humanos comprometido con la integridad académica sólo así podrá recobrar el lugar social que le corresponde (Espinoza *et al*, 2017, p. 51).

Finalmente, el acompañamiento docente asegura que los estudiantes logren los aprendizajes esperados, que los docentes diseñen aprendizajes en función del diagnóstico y se promuevan actividades formativas desde y para la práctica educativa.

Discusión

Acompañamiento pedagógico a los docentes

El contexto en que está inmersa la sociedad, más aún la educación, exige a las universidades respuestas creativas e innovadoras en la formación de los nuevos profesionales. En ese marco de referencia, el empoderamiento docente *teacher empowerment* es un elemento clave en el desarrollo de las competencias y aprendizajes que la sociedad del siglo XXI exige (Deroncele *et al*, 2021c).

En la literatura científica se encuentra una diversidad de ideas sobre acompañamiento pedagógico del docente: Es una mediación formativa basada en una relación de ayuda (Oquendo, 2013); está presente el cambio y la innovación (Barria, 2015; Rodríguez, 2020); es una práctica educativa que se da en el diálogo, es una relación horizontal e interactiva que ayuda a implementar nuevas prácticas en el aula; promueve el uso de estrategias para trabajar con estudiantes (Rodríguez *et al*, 2020); atiende las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Cardill *et al*, 2020); es una herramienta pedagógica que ayuda a mejorar la práctica reflexiva del docente.

El eje central del acompañamiento, según estos autores, está en la persona del docente, en el diálogo horizontal, en la implementación de nuevas prácticas y estrategias pedagógicas, en el cambio, en la innovación y la creatividad, también en la profesionalización del docente. Ninguno de estos ejes se debe descuidar si se busca alcanzar los objetivos propuestos en el acompañamiento.

Según Oquendo (2013), Kozanitis *et al*, (2018), Giraldo *et al*, (2020), Rodríguez (2020), Rodríguez *et al* (2020) el acompañamiento pedagógico pretende los siguientes objetivos: Transformar la práctica pedagógica del docente y de la universidad, buscar soluciones creativas e innovadoras para mejorar la calidad de la educación, crear las condiciones para la reflexión docente, ayudar a desarrollar las habilidades de gestión en el aula, crear una cultura de evaluación y mejorar la práctica pedagógica, desarrollar habilidades didácticas, desarrolle el trabajo colaborativo y en redes entre docentes.

Reyes y Pérez (2020) manifiesta que el acompañamiento pedagógico tiene tres dimensiones: Registro de situaciones observables, el diálogo reflexivo y los grupos de interaprendizaje. En el primero, se consideran las situaciones que ocurren en el aula con

el fin de analizar y comprender su dinámica. En el segundo, el acompañante y acompañado reflexionan sobre su práctica. Finalmente, en los grupos de interaprendizaje se hace una reflexión colectiva crítica constructiva que favorezca la autoafirmación y fortalecimiento de la autonomía profesional del docente.

Como se puede apreciar, el acompañamiento pedagógico tiene múltiples beneficios en el quehacer pedagógico del docente, sobre todo porque incide en el desarrollo de las competencias y aprendizaje de los estudiantes, promueve el perfeccionamiento del ejercicio docente, crea una cultura de colaboración y el trabajo en redes entre docentes, planificando actividades, tomando decisiones reflexivas para transformar sus prácticas.

Entre las dificultades se puede mencionar que: la universidad no asigne tiempos, recursos humanos y financieros suficientes; que no se promueva espacios de reflexión y formación; que no se consideren las necesidades pedagógicas de los docentes y que no sea una política institucional.

Reyes y Pérez (2020) y otros autores notan que un acompañamiento pedagógico que no está centrado en la reflexión práctica de las acciones de los docentes, se traduce en bajos niveles de aprendizaje en los estudiantes.

Conocimiento disciplinar de los docentes

El conocimiento disciplinar del docente universitario está situado en los cambios que se da en el mundo, a partir de la sociedad de la información y del conocimiento. Esta nueva sociedad, plantea a los docentes, nuevos retos, desafíos y oportunidades en la formación de los futuros profesionales.

Varios autores y organismos internacionales coinciden y señalan que el conocimiento disciplinar del docente es todo aquel conocimiento que se utiliza en la práctica, es un conocimiento del contenido a enseñar, es un conocimiento de su disciplina, es un experto de su disciplina (Francis, 2006, Mercado, 2015; Flores *et al*, 2018, Salazar y Tobón, 2018, Pineda *et al*, 2021).

Como mencionan los autores, hay un énfasis en el conocimiento sobre la disciplina, pero algunos autores expresan que este especialista de alto nivel y miembro de una comunidad académica (Francis, 2006) tiene que investigar para enseñar e involucrar en ese proceso a sus estudiantes para crear, innovar y difundir nuevos conocimientos que ayuden a resolver los problemas de la sociedad (Salazar y Tobón, 2018).

Hay investigaciones que señalan que los mejores docentes universitarios vinculan sus conocimientos disciplinares con conocimientos contextuales, para desarrollar las

competencias de sus estudiantes y las demandas del mercado laboral (Mercado, 2015; Pineda *et al*, 2021).

Entonces, ¿qué competencias necesita este docente para cumplir su rol? Un conocimiento de los aprendizajes de los estudiantes, conocimiento, competencia y actitudes de evaluación de los aprendizajes; compromiso con el saber disciplinario; conocimiento y aplicación de las TIC; conocer las necesidades del mercado laboral y capacidad para educar al estudiante, conocimiento y capacidad frente a las TIC, disposición de aprendizaje continuo, capacidad para el trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, creatividad para la solución de problemas (Francis, 2006, Mas, 2011, Clavijo, 2018, Ladrón de Guevara *et al*, 2019).

En el contexto de la pandemia por la COVID-19, ha tomado relevancia la competencia vinculada a las TIC. Es decir, el docente universitario está obligado no solo a conocerlas sino a usarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este nuevo contexto es vital, que los docentes del siglo XXI, superen estas percepciones sobre las falencias en el conocimiento y en la integración de las TIC en la enseñanza: “Tenemos buenos conocimientos en el contenido y en la pedagogía, pero con algunas carencias en el conocimiento e integración de las TIC en la enseñanza” (Ladrón de Guevara *et al*, 2019, p. 27).

Desarrollo personal del docente

Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales no son ajenos al campo educativo, sobre todo en la función que tiene el docente universitario en la formación de los futuros profesionales. Las diferentes fuentes bibliográficas consultadas refieren que este docente no solo debe conocer la disciplina que enseña, también debe preocuparse por su desarrollo personal (Francis, 2006; Vallejo y De La Herrera, 2012; Barraza, 2017; Ayala y Gonzales, 2017; Gonzales *et al*, 2020, entre otros).

Así el docente necesita un desarrollo personal dinamizando aspectos motivacionales como su autoeficacia creativa, motivación para el auto-aprendizaje, la autoconfianza y el empoderamiento psicológico que permitan gestionar adecuadamente sus potencialidades formativas y con ello amplificar el núcleo positivo de su praxis docente (Deroncele *et al*, 2020c, 2021d).

Entonces, el desarrollo personal es un factor vital que puede garantizar el fracaso o el éxito profesional del docente. Si es así, ¿por qué se da tanta importancia al conocimiento y no al autoconcepto, a la autoestima, a las emociones de los docentes?

Puede ser porque se considera que la universidad es el lugar por excelencia donde se gesta, crea, innova, reflexiona el conocimiento. En esa labor, el docente es un actor clave para el éxito o el fracaso de los futuros profesionales (Sierra y Alcantara, 2019). Sin embargo, hay estudios que expresan que no solo es el conocimiento, también la empatía, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la pasión, la amistad, la comunicación, las competencias emocionales, la autorregulación, la autoestima, el autoconcepto, importantes en su desarrollo y desempeño profesional (Ayala y Gonzalez, 2017; Barraza, 2017; Rivera y Hernández, 2017; Sierra y Alcantara, 2019).

Los diversos artículos consultados sobre el tema priorizan cinco aspectos en el desarrollo personal del docente: las habilidades interpersonales, la madurez, las emociones, el autoconcepto y la autoestima.

Primero, las habilidades interpersonales le ayudarán a manejar las críticas, dar respuestas oportunas, a manejar los conflictos, escuchar la opinión de los demás, adaptarse a los nuevos escenarios mediados por las tecnologías de la información y comunicación, trabajar en equipo (Ayala y Gonzales, 2017; Barraza, 2017; Espinoza et al., 2020).

Segundo, Vallejo y De la Herrera (2012) expresan que la madurez personal “le ayuda a superar el infantilismo que lo paraliza y atrofia a fin de transformarse en una persona plena y equilibrada” (p. 27).

Los sentimientos y pensamientos son esenciales en las decisiones humanas, en esa misma línea, Barraza (2017) y Ramírez *et al* (2020) consideran que las competencias emocionales de los docentes repercuten en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en sus relaciones que tiene con sus estudiantes. Por eso, el docente debe aprender a regular y a comprender sus emociones y sentimientos para favorecer un clima favorable para el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

Cuarto, es importante resaltar las conclusiones de las investigaciones realizadas por Rivera y Hernández (2017) y Borrachero *et al* (2012) sobre el autoconcepto de los docentes. Cuando el docente posee un autoconcepto positivo presenta una alta autoeficiencia. En cambio, si el docente manifiesta un autoconcepto negativo, las creencias de auto eficiencias son bajas. Entonces, el autoconcepto positivo, no solo tiene beneficios en el docente, también en el rendimiento académico y el autoconcepto de sus estudiantes. Finalmente, la autoestima en el docente le posibilita tener mayor seguridad, confianza a la hora de enseñar, le da valor a lo que sabe, es más creativo, es más eficiente y eficaz, inspira confianza y seguridad a sus estudiantes. Es decir, un docente con baja

autoestima no favorece a la formación de sus estudiantes ni a su propio desarrollo profesional (Barraza, 2017; Rivera y Hernández, 2017).

Educación semipresencial

De las tres modalidades de docencia que usan los recursos de internet, en el modelo de docencia presencial con internet, el profesorado usa los entornos virtuales para transmitir información, por ejemplo: colgar apuntes, el programa de estudio, horario de tutoría, entregar las calificaciones. En el modelo de docencia semipresencial se combina la enseñanza aprendizaje presencial con el uso de ordenadores; en este modelo, el aula virtual no solo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, es un espacio donde el maestro crea, innova la comunicación, la relación con el estudiante, los aprendizajes, los trabajos colaborativos. Finalmente, en el modelo de educación a distancia, la educación es exclusivamente en entornos virtuales; en este tipo de docencia, el material didáctico multimedia cobra relevancia porque este guía el aprendizaje (Rea *et al*, 2010).

De estos tres modelos de docencia, el que interesa en esta investigación es el modelo de docencia semipresencial.

Vásquez (2016), García *et al* (2017), García (2018), Benítez (2019), Rotta y Tedini (2020), manifiestan que la educación semipresencial o *Blended Learning* es una educación que combina métodos de enseñanza presencial (lugar físico de aprendizaje, tutoría presencial, trabajo en clase, distribución de medios impresos) y la enseñanza en línea o distancia (contenidos de aprendizaje online, tutoría online, aprendizaje colaborativo online, gestión de aprendizaje online, aprendizajes con medios móviles (Cabrera *et al*, 2010). También requieren de lecturas en línea, navegación en sitios educativos, búsqueda de bibliografía virtual, elaboración de monografías, chats, videoconferencias, entre otros (Benítez, 2019).

Esta educación semipresencial o *Blended Learning*, también es conocida como aprendizaje mezclado, combinado, mixto, híbrido, amalgamado, anexado, entreverado, entretejido, convergente, integrado, dual y bimodal (Vásquez, 2016; García, 2018).

Según estos autores, y otros más, la educación semipresencial presenta oportunidades y desafíos en su implementación. Las oportunidades que presenta son: acerca el conocimiento a más lugares y personas (Hinojoza y Fernández, 2012); posibilita la interconexión y la intercomunicación (Bustos y Coll, 2010, citado en García y Vásquez, 2016); hay una oferta formativa amplia y atractiva (García-Ruiz *et al*, 2017). Mientras que los desafíos que plantea son: Proponer marcos pedagógicos adecuados para atender la diversidad de estudiantes, personalizar el proceso instructivo a las necesidades de los

estudiantes, aprender a construir conocimiento a partir de la interacción (García *et al.*, 2017); diseñar y usar metodologías y recursos con sentido pedagógico (García, 2018); equilibrar la comunicación sincrónica y asincrónica, contratar a docentes y tutores con experiencia, uso de recursos tecnológicos sin prestar atención a aspectos pedagógicos (Rotta y Tedini, 2021); elaborar un plan de estudios que se ajuste a esta modalidad y asignación exagerada de números de estudiantes por tutor (Ruiz, 2008).

Esta educación semipresencial, también, presenta ventajas y desventajas que se deben tener en cuenta. Entre las ventajas podemos citar: La presencialidad, formación a través de la red, uso de herramientas de comunicación, flexibilidad del espacio y tiempo, mayor interacción entre los participantes, sentido de comunidad, aprendizaje colaborativo (Cabrera *et al.*, 2010); las universidades ahorran energía eléctrica, mantenimiento de infraestructura y tecnología, gastos de traslado de docentes y estudiantes, ahorro de tiempo y transporte (Rotta y Tedini, 2021); las aulas virtuales han incrementado la calidad de los procesos de los procesos formativos, contratación de equipos de expertos y administradores, aplicación de métodos de excelencia basados en la innovación (Rea y San Nicolás, 2010), promueve valores como la honestidad, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, el amor y la libertad; lectura en línea, navegación a sitios educativos, búsqueda y uso de bibliotecas virtuales, uso de chat, foros, involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje (Benitez, 2019); ofrece una oferta formativa amplia, atractiva y de calidad acorde a la demanda laboral, propone aprender a construir conocimiento a partir del trabajo colaborativo (García, Aguedad y Bartolomé, 2017); uso adecuado de recursos con sentido pedagógico de las tecnologías colaborativas, armoniza el aprendizaje autónomo con el aprendizaje colaborativo e integra tecnologías de la enseñanza presencial con procesos asentados en tecnologías digitales (García, 2018).

Entre las desventajas se puede destacar: que los cursos, programas o carreras hagan un uso indiscriminado de las tecnologías de la información y comunicación, contar con docentes, directivos y diseñadores poco capacitados en conocimiento, uso y aplicación de las TIC (García, 2018); no contar con recursos tecnológicos que garanticen la calidad de la educación semipresencial, que no se adapte a las necesidades del estudiante y que no sea transferible a todos los contextos (García, Aguedad y Bartolomé, 2017); hacer más énfasis en lo tecnológico que en lo pedagógico, reproducir en la red y con las TIC el perfil de una clase tradicional (Vázquez, 2016); no respetar los plazos de entrega de los trabajos asignados, empobrecimiento de las relaciones interpersonales por el uso desmedido de las tecnologías, planificar las actividades sin tener en cuenta el acceso a

internet, ancho de banda, tiempo de disponibilidad del soporte técnico (Benites, 2019); reducción de los costos en la contratación del personal de menor experiencia, asignación exagerada de número de estudiantes por tutor, prestar énfasis en el uso de recursos multimedia (Ruiz, 2008; Rotta y Tedini, 2021); desconocimiento de los alumnos de las exigencias de la educación semipresencial, falsa suposición sobre las habilidades de gestión de la información, tecnología, metacognición e incremento de la carga laboral y proponer retroalimentación masiva tanto para docentes o estudiantes (Cabrera *et al*, 2010).

Conclusiones

- 1. Las diversas acepciones que tiene la palabra acompañamiento denotan la tensión que existe entre los diversos autores. Por un lado, algunos autores postulan que éxito del ejercicio de la profesión y el aprendizaje de los estudiantes está en el control, la supervisión, la relación vertical. Por otro lado, hay otros autores que tienen una posición más acorde a las demandas del contexto actual, más horizontal y dialógica.*
- 2. La mayoría de autores consultados sobre el acompañamiento pedagógico manifiestan que debe estar centrado en la persona y debe estar diferenciado en función de las necesidades pedagógicas de los docentes: Uso de estrategias para trabajar con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, habilidades para gestionar el aula, uso eficiente de recursos y materiales, conocimiento y uso de herramientas web, desarrollo de habilidades didácticas, trabajo colaborativo en redes, uso de TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover la competencia reflexiva para mejorar y transformar la práctica pedagógica. Este último punto es vital si se busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes.*
- 3. Hay coincidencias entre las posturas de las investigaciones en el que, el docente universitario enseña lo que investiga y en esa actividad debe involucrar a sus estudiantes. En esa tarea es importante que este docente sea asesorado para que acompañe considerando las características de aprendizaje de los estudiantes.*
- 4. También en el desarrollo personal, las percepciones de los investigadores coinciden en afirmar que, las habilidades interpersonales, el autoconcepto y la autoestima repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el*

rendimiento académico de los estudiantes. De ahí la importancia de acompañar a los docentes en la construcción de su persona.

- 5. *El éxito o el fracaso de la educación semipresencial está en combinar adecuadamente la enseñanza presencial y la enseñanza en línea o distancia por los múltiples réditos que le podría traer a los centros de formación que apuesten por esta modalidad de enseñanza: Democratiza el conocimiento, acerca lugares y personas.***

Referencias bibliográficas

1. Alaiza, M. (2020). El método de la revisión de la literatura. En A. Sánchez Huarcaya (Ed), *Los métodos de investigación para la elaboración de la tesis de maestría en educación* (pp. 23-33). Pontificia Universidad Católica del Perú.
2. Ayala, M. M., y González, J. A. T. (2017). Las competencias socio–afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
3. Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejores desempeños del mundo para alcanzar sus objetivos. <https://bit.ly/3sRfOKJ>
4. Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.
5. Barria, R. (2015). Diagnóstico y diseño de un instrumento de acompañamiento docente al aula entre pares como una oportunidad de mejora. (Tesis de maestría, Universidad Católica de Temuco). <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2495>
6. Benítez González, M.C. (2019). La Educación superior en modalidad semipresencial: Fortalezas y debilidades de su implementación. *Revista Científica de la UCSA*, 6(3), 32-43.
7. Borrachero, A.B., Brígido, M., Gómez, R. y Bermejo, M. L. (2002). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en el futuro de los docentes. *Revista de Psicología*, 1(2), 219-226.
8. Cabrera, J., Llorente, C. y Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 18(35), 149-157.
9. Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 1-17.
10. Deroncele, A. (2015). Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional. Tesis de doctorado. Recuperado de: <https://bit.ly/3aDMnCd>
11. Deroncele Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331/233>
12. Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuña Vences (Coords), *LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA DEL SIGLO XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ANOsWw>
13. Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P., y Gross Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417/1444>
14. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
15. Deroncele-Acosta, Ángel, Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Montes-Castillo, M. M., Roman-Cao, E., & Gallegos Santiago, E. (2021). Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.009>
16. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1717>

17. Deroncele Acosta, A., Anaya Lambert, Y., López Mustelier, R., & Santana González, Y. (2021). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(94), 568-584. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.7>
18. Espinoza, E., Tinoco, W. y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. 14 (43).
19. Fernández-Aquino, O; Medina-Zuta, P; Román-Cao, E. (2021). Enseñanza remota en la formación de profesores: tres experiencias latinoamericanas en tiempos de la pandemia COVID-19. *Educational Science*, 11 (12), 818. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/12/818#cite>
20. Flores, F. A. S., Ortiz, M. C. y Buontempo, M. P. (2018). TPACK: Un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta. *Revista de docencia universitaria*, 16(1), 119-136
21. Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud Virtual*, 5 (1), 1-4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
22. Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario *Educación*, 30 (1), 31-49.
23. García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22.
24. García-Ruiz, R., Aguaded, I., y Bartolomé, A. (2017). La revolución del “blended learning” en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32.
25. Giraldo-Gómez, O., Zuluaga-Giraldo, J. I., y Naranjo-Gomez, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77-84.
26. González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Comunicar*, 28(62), 9-18.
27. Hernández Arteaga, Isabel El docente investigador en la formación de profesionales *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
28. Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 159-167.
29. Kozanitis, A., Ménard, L., Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Práxis Educativa*, 13 (2), 294-311.
30. Ladrón-de-Guevara Moreno, L., Cabero-Almenara, J., y Almagro Torres, B. (2019). El conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar del profesorado universitario de Educación Física. *Retos*, 36, 362-369.
31. Leiva-Guerrero, M. V. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
32. Martínez, H. A.; González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
33. Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 15 (3). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
34. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838.
35. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 160-174
36. Medina Zuta, P., y Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46.
37. Monge, P., Laborín, J. y Siqueiros, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28-50.
38. Montero, R., y Abadía García, C. (2018). Acompañamiento docente en educación superior a distancia, estrategias que favorecen la formación. *Memorias*, (1). <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/2929/2975>

39. Oquendo, C. (2013). Gestión del gerente educativo en el acompañamiento docente en las escuelas rurales de la parroquia Altigracia, municipio Miranda, Estado Zulia. *Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 11(2), 107-118.
40. Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
41. Pineda, W. F., Dávila, T. J., Ortega, W., y Quispe, L. (2021). Análisis Del Acompañamiento Directivo Del Trabajo Remoto Sobre El Conocimiento Disciplinar Y Pedagógico Del Docente De La Educación Superior Peruana Mediante Mapas Cognitivos Difusos y Método Delphi. *Investigación Operacional*, 42(3), 334-342.
42. Puerta, C. A. (2020). Gestión de la escritura en la virtualidad y la importancia del acompañamiento docente. *Revista Reflexiones y Saberes*, (Volumen especial), 39-47.
43. Ramirez Asis, E. H., Espinoza Maguiña, M. R. (2020). Esquivel infantes, S. M., & Naranjo Toro, M. E. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.428261>
44. Rea, M., San Nicolás, M. y Fariña, B. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 7-31.
45. Reyes, A. A. A., y Pérez, M. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232.
46. Rivera Morales, A., y Hernández Durán, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174782>
47. Rivera Paipay, K. M., Pejerrey Rivas, Y. A., Saldaña García Rosell, A. E., & Tello Moncada, L. A. (2020). Competencias científicas para la investigación en docentes de educación superior en tiempos de COVID-19. *INNOVA*, 5 (32), 47-63. Recuperado de <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4437/1/1584-Texto%20del%20art%20c3%20adculo-7841-1-10-20201229.pdf>
48. Rotta, S. y Tedini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 318-323.
49. Rodríguez, A.F., Medina, M. A. y Tapia, D. A. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Revista Educare*, 4(3).
50. Rodríguez, M. G. (2020). Intersubjetividad dialogica en el acompañamiento pedagógico del docente instructor universitario. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 6(11), 217 – 237.
51. Ruiz, C. (2008). El blended-learning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado. *Investigación y Postgrado*, 23(1), 11-36
52. Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revistas espacios*, 39(53), p.17.
53. Santos, J. y Arenas, C. B. (2020). Sistema de acompañamiento docente desde un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 48-63.
54. Sierra, J. A. J., y Alcántara, A. C. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, 36, 31-51.
55. Siñani, E. S. (2021). Supervisión y acompañamiento docente en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Rodríguez”, Municipio Quillacollo. *Revista Franz Tamayo*, 3(6), 10-27.
56. Vallejo, M. D. S. R., y de la Herrán Gascón, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
57. Vásquez, M. (2016). Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.542.pdf>
58. Zillmer, J.G.V. y Díaz-Medina, B. A. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. <https://bit.ly/32AZv9A>