





A LA SOMBRA DEL DISTANCIAMIENTO SOCIAL
Reflexiones académicas de la comunidad universitaria

Primera edición 2021

A la sombra del distanciamiento social
Reflexiones académicas de la comunidad universitaria

DR © José Javier Martínez Ramos
DR © Rafael Benjamín Culebro Tello
(coordinadores)
© Taberna Librería Editores
Calle Fernando Villalpando 206
Centro, 98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Diseño y edición: Juan José Macías
Imagen de portada: Juan José Macías, «Los años que
demostraron que no», óleo/tela, 80x80 cm, 2020.

ISBN: 978-607-8731-40-4

Impreso y hecho en México

A LA SOMBRA DEL DISTANCIAMIENTO SOCIAL

Reflexiones académicas de la comunidad universitaria

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO
(COORDINADORES)

MMXXI



<i>Prólogo</i>	9
Raúl Enrique Anzaldúa Arce	
<i>Introducción</i>	15
Rafael Benjamín Culebro Tello	
<i>La Unidad 241–UPN en tiempos de pandemia: una visión desde dentro</i>	19
José Javier Martínez Ramos	
<i>La pandemia 2020: atenuantes y vicisitudes de profesores en formación</i>	37
Luis Roberto Martínez Guevara	
María Cristina Amaro Amaro	
<i>Principios andragógicos en tiempos de pandemia con estudiantes del posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241</i>	51
Claudia Carolina García Gaitán	
<i>La educación virtual desde la mirada de los estudiantes de Educación Superior. Escenarios virtuales para la enseñanza y el aprendizaje universitarios</i>	63
Ángel Fernando Chávez Torres	
<i>Vivencias de las prácticas profesionales de estudiantes de Psicología Educativa de la UPN 241 durante la pandemia</i>	93
Cristina Araceli Rodríguez Delgado	
Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda	
<i>Implicaciones de la división sexual del trabajo en el desempeño estudiantil</i>	107
Erika Michelle González López	

<i>Implicaciones y realidades del modelo educativo basado en tecnología.</i>	
<i>Una visión aún distante</i>	121
Ángel Fernando Chávez Torres	
<i>EVA: una oportunidad para transformar la intervención docente en la pandemia</i>	137
Cristina Yazmín López Vázquez	
<i>TIC y procesos educativos. Mucho más que clases por videollamada</i>	151
Jorge de la Vega Carregha	
<i>Fetichismo, ilusión y cinismo: categorías metafísicas para observar las prácticas de los espacios educativos a distancia</i>	163
Rafael Benjamín Culebro Tello	

PRÓLOGO

RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE¹

A lo largo de su historia, la humanidad ha tenido que enfrentar múltiples enfermedades, algunas sumamente letales que han arrasado a pueblos enteros. Hoy se vive la primera gran pandemia del siglo XXI, todos quisiéramos que algo semejante no volviera a repetirse jamás; sin embargo, los especialistas nos advierten que en las condiciones de destrucción de la naturaleza, es muy probable que aparezcan nuevas pandemias. La pandemia del SARS-Cov2 que produce la enfermedad denominada COVID19, no es la primera ni la última que la humanidad tendrá que afrontar, pero nunca antes se había producido una semejante, que se dispersara en tan corto tiempo y con resultados tan desastrosos en todas las esferas no sólo la sanitaria, también la económica, la política, la cultural y la subjetiva. Es por eso que esta pandemia tiene el carácter de un *acontecimiento*.

Para el pensador francés Michel Foucault los *acontecimientos* son rupturas históricas (Foucault, 2009: 56-58) de los procesos sociales, se caracterizan por la multiplicidad de efectos que impactan de manera radical las condiciones sociales que se tenían. De manera que los acontecimientos como la pandemia que vivimos, de acuerdo a Slavoj Žižek, marcan su propia historicidad: un antes, un durante y un después de la pandemia (Žižek, 2014).

La pandemia de la COVID 19, es un acontecimiento que quebrantó la *vida cotidiana* de las instituciones, esto pareciera trivial, pero no lo es, para Ágnes Heller (1994) la vida cotidiana es lo que permite la producción y reproducción de las instituciones; entonces la transformación de la vida cotidiana tiene efectos sociales incalculables, porque marcan cambios que pueden ser insospechados a corto, mediano y largo plazo.

Una de las instituciones que más se vio afectada por esta pandemia fue la edu-

¹ Docente Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

cación, en todos sus niveles y en todos los rincones del mundo. En México al igual que en muchos países, se optó por algo inédito en la historia: continuar con la educación, ahora a distancia, aprovechando los medios videoelectrónicos y la tecnología informática. Esto implicó un desafío enorme en México, por las terribles desigualdades sociales y las condiciones de pobreza de la mayor parte de la población. Sin embargo, la educación en todas las instituciones se ha llevado a cabo a lo largo de un año y medio, desde que se decretó el confinamiento como medida sanitaria. Por supuesto, cada institución realizó este proceso en condiciones distintas y con la implementación de estrategias acordes a las posibilidades económicas, sociales y culturales de los profesores, estudiantes y familiares implicados.

La *Educación a Distancia* en medio de esta pandemia es un acontecimiento histórico, de ahí que las investigaciones que se realicen sobre esto, tienen un carácter de extrema relevancia. El libro *A la sombra del distanciamiento social. Reflexiones académicas de la comunidad universitaria*, está llamado a convertirse en parte importante de las investigaciones realizadas sobre éste proceso educativo en condiciones insospechadas y emergentes. El libro reúne diez trabajos que dan testimonio reflexivo de lo que ha significado llevar a cabo el proceso educativo en la unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en la capital de San Luis Potosí, México. El libro está compuesto de diversas dimensiones temáticas: las prácticas institucionales, las percepciones de los estudiantes en la mirada de sus profesores y las reflexiones académicas afines a las prácticas docentes, entre otras.

En lo relativo a las *prácticas institucionales* destaca el texto de José Javier Martínez Ramos, quien analiza el desafío que significó cambiar de manera imprevista el trabajo educativo presencial para realizarlo a distancia. Como director de la Unidad, muestra las implicaciones que tuvo el cambio bajo condiciones complejas: el poco conocimiento de las tecnologías informático-digitales de los profesores y estudiantes, para continuar con el proceso educativo; la incertidumbre, muy acentuada al inicio, de la gravedad y las implicaciones de la enfermedad; las enormes desigualdades sociales y la precariedad de buena parte del alumnado, que tornaba aún más compleja la tarea; aunado a esto la falta de servicio de internet y de equipo en casa, de buena partes de los docentes (la gran mayoría sin experiencia en clases virtuales). Ante esto, las medidas que se tomaron fueron diversas: se encuestó a los estudiantes para conocer con qué equipo contaban y sus posibilidades de conexión, se capacitó a estudiantes y maestros en el uso de las plataformas que se podrían emplear, se buscó flexibilizar los programas de estudio de acuerdo a las condicio-

nes emergentes, se adecuaron los procesos administrativos, así como muchas otras modificaciones para continuar ofreciendo el servicio, ahora a distancia. Incluso se estableció un protocolo para el retorno a educación presencial una vez que las autoridades así lo dispusieran. Cabe señalar que la Unidad 241, cuenta con varias licenciaturas y posgrados, lo que hizo todavía más compleja la labor educativa. El texto da testimonio de las tensiones y desafíos que enfrentaron el directivo, los docentes y los alumnos para continuar la educación en medio de la pandemia.

Luis Roberto Martínez Guevara y María Cristina Amaro Amaro, analizan las vicisitudes de la Maestría en Educación Básica (MEB) en la Unidad 241, a partir de una investigación realizada con sus estudiantes, acerca de lo que ha significado la pandemia y la educación a distancia. Las significaciones que destacan son: crisis, estrés, cansancio, miedo, dificultades de conexión, tristeza, frustración, preocupación. Pero también aparecen otras significaciones como: desafío, aprendizaje, apoyo, orientación, mejora. Las palabras nos muestran el abanico de significaciones, ligadas a afectos, deseos y temores que se han movilizado en la pandemia y el proceso educativo en esas condiciones. Estas significaciones dan cuenta del impacto socio-psicológico que ha implicado para los estudiantes, pero también las respuestas de colaboración, empatía y consideración de los docentes.

Claudia Carolina García Gaitán reflexiona sobre los cambios que se requieren en los principios andragógicos en las nuevas circunstancias educativas que estamos viviendo. A partir de las narrativas y testimonios de los docentes sobre su práctica en estas nuevas circunstancias, el texto analiza, no sólo los testimonios sino también reflexiona sobre los cambios pedagógicos que se vislumbran como necesarios en estas circunstancias inéditas. La pandemia, no sólo es un *acontecimiento* como ya vimos, también es un *analizador* que ha permitido evidenciar las contradicciones, las desigualdades y los problemas que ya estaban presentes en todos los ámbitos sociales, pero que se exacerbaban con la contingencia. En este sentido también es un analizador que deja ver las dificultades educativas que se tenían y se incrementaron, pero a la vez, esto permitió vislumbrar cambios para superarlas.

El trabajo de Ángel Fernando Chávez Torres analiza las ventajas y desventajas de la educación virtual, a partir de la experiencia de los estudiantes de la Unidad 241. La investigación explora los sentidos que han tenido para los alumnos el cambio a la virtualidad: las dificultades que tuvieron, pero también las ventajas del empleo de la tecnología y la informática en el proceso educativo virtual. Esta investigación aporta información importante que debería considerarse, especialmente,

porque a partir de ahora, se vislumbra que, cuando se vuelva a la educación en las aulas, se hará de manera híbrida, combinando lo presencial con lo virtual, como una condición que llegó para quedarse.

Cristina Araceli Rodríguez Delgado y Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda, analizan las vivencias de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa en su *Taller de Prácticas Profesionales I y II*. La investigación se llevó a cabo a través de entrevistas que permitieron explorar sus experiencias en la relación de ellos con sus asesores, así como su vínculo con los niños y jóvenes con quienes realizaban sus prácticas. Los alumnos reconocen que su formación en estos espacios resultó muy enriquecedora, pues además de los contenidos, aprendieron a ser empáticos y pacientes, con sus maestros y sus estudiantes, desarrollaron la *escucha sensible y activa* con los otros, elemento fundamental que todo psicólogo debe tener.

La UPN en todas sus unidades se caracteriza por contar con una gran mayoría de estudiantes mujeres, el marcaje de género de las carreras vinculadas a la educación es sin duda un elemento que ha de considerarse en las investigaciones que se llevan a cabo en estos programas educativos. Erika Michelle González López aborda la dimensión de género en el desempeño de las estudiantes de esta institución. Realiza una investigación que muestra las dificultades que tienen las mujeres derivadas de las diferencias de género, que las coloca en una situación de desventaja frente a los varones, a partir de la cultura patriarcal que vivimos. Se analiza el uso y la distribución del tiempo, que mostró, entre otras cosas, las dificultades que implicaba para las mujeres continuar con sus estudios por los roles y tareas que socialmente se les encomienda (trabajo doméstico, crianza y conyugalidad). La investigación muestra que las labores vinculadas a su rol de género, se incrementaron enormemente con el confinamiento y a ellas se agregaron actividades escolares también exacerbadas.

Ángel Fernando Chávez Torres aborda las implicaciones del modelo educativo basado en las Tecnologías de la Información y Comunicación, destaca los errores comunes en los que pueden caer quienes emplean esta modalidad educativa, así como las virtudes que pueden desprenderse de un uso adecuado y creativo de estas tecnologías. Se trata de un trabajo muy interesante, no solo por las condiciones actuales en que se lleva a cabo la educación virtual, sino porque seguramente se mantendrá, en mayor o menor medida, una vez que se vuelva a las clases presenciales.

Cristina Yazmín López Vázquez analiza los Entornos Virtuales de Aprendizaje a través de las mediaciones tecnológicas, en sus implicaciones teóricas y prácticas.

Especialmente se pone atención en los cambios de los roles de profesores y estudiantes, así como en la manera en que se organizan las clases, se emplean las TIC's, se desarrollan las comunicaciones, las interacciones y sus implicaciones afectivas. No debemos olvidar que el proceso de enseñanza aprendizaje se organiza y se realiza a través de la relación educativa, de modo que en la educación virtual generó cambios en estos procesos, que son analizados por este trabajo.

Jorge de la Vega Carregha analiza la innovación educativa que ha significado el uso forzado de las TIC's en la actual contingencia, pero lo hace contextualizando la historia del desarrollo de estas tecnologías en el campo educativo. El texto permite mostrar los cambios educativos que se requieren para el empleo adecuado de las TIC's, con el objetivo de sacar el mayor provecho en la enseñanza y el aprendizaje.

El libro cierra con el texto de Rafael Benjamín Culebro Tello, quien a partir de las categorías de *fetiché, ilusión y cinismo*, analiza 19 diarios de estudiantes de pedagogía, donde narran las actividades de su proceso educativo en las condiciones de virtualidad. Destaca la mirada de los alumnos a la labor que realizaban sus docentes, las formas y las implicaciones de sus prácticas, los vínculos que generaban y los efectos que tenían. Sin duda resulta muy interesante este juego de miradas de los estudiantes sobre sus maestros, sus prácticas y el currículum, pasado por la narrativa en un diario, que favorece la aparición de la dimensión vivencial y subjetiva, atravesada por un esfuerzo de objetivación de lo relatado, con miras a mostrar la realidad. El dispositivo teórico-metodológico empleado en la investigación resulta innovador y muy enriquecedor. El análisis a partir de las mirillas de Mouffe, Peirce, Žižek, Larrosa, Freire y Coll (entre otros), es sumamente revelador en la dimensión ideológica de la práctica docente, como síntoma de las condiciones contradictorias que se mostraron de manera especial en la pandemia.

El libro *A la sombra del distanciamiento social. Reflexiones académicas de la comunidad universitaria* es un caleidoscopio que devela diferentes imágenes y aspectos de que lo que está ocurriendo en la educación superior, tomando como punto de reflexión la experiencia de los diversos actores y procesos educativos en la Unidad 241 de la UPN en San Luis Potosí, sin duda un texto que ya es un documento histórico para comprender los efectos educativos de la primera gran pandemia del siglo XXI.



INTRODUCCIÓN

RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO

Los principales motivos que giran en torno a este libro, son los que inspiraron a la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, de San Luis Potosí capital, a buscar espacios de expresión sobre las experiencias y construcciones académicas derivadas del distanciamiento social, en el contexto de la pandemia por el Sars-Cov2.

A meses de este distanciamiento, son notables las expresiones de los colegas directivos, coordinadores y responsables de programas, profesores de asignatura y estudiantes, que en los limitados espacios de las reuniones de organización por videoconferencia se podían apreciar, comentarios emotivos, logros titánicos, desalientos, de autodescubrimiento y resistencia; manifestaciones en búsqueda de un nicho de comprensión y entendimiento. Este espíritu de la comunidad universitaria es el eco a la sombra del distanciamiento social, ahogado en el vértigo del bombardeo político noticioso sobre la terrible sindemia que azota a las instituciones. La asfixia de la soledad, en el monólogo docente frente al «espejo negro», el terrible dolor experimentado al ser conscientes que cohabitamos en una sociedad inevitablemente vulnerable e hiperconectada; una docencia confrontada, al borde de la esquizofrenia, con su dones y males de décadas, conflictuada con la «nueva realidad», ingenua por conveniencia, pero indudablemente resiliente, líquida, adaptable y con un espíritu por redescubrir las prácticas universitarias.

La pandemia por Sars-Cov2, no es ni la más grande en propagación, ni la que más víctimas mortales ha dejado en la historia de la humanidad, sino la más sentida; esta percepción se construye al rededor del protagonismo de la Internet, las redes sociales, los medios de información tradicional y una sociedad basada en el consumo de estos medios. No es de extrañar que la medida tomada por las autoridades, para establecer el distanciamiento social en los espacios educativos, sea el empleo de medios a distancia: videollamadas, plataformas LMS, redes socia-

les, mensajeros instantáneos y recursos audiovisuales e interactivos basados en el *streaming*.

Este escenario motivó a la docencia a transformar las prácticas institucionales de la universidad, acelerar el paso a la digitalización de ambientes, recursos y formas de atención. La interacción se limitó al contexto de «la videollamada» y las experiencias de aprendizaje, tradicionalmente delimitadas al taller y el seminario, pasaron a una modalidad de autoestudio, lo que produjo una serie de fenómenos conexos a la docencia y la coordinación institucional. Los roles de estudiante y profesor se dislocaron, pasaron de ser alumnos a usuarios y audiencia; hasta cierto punto la relación entre éstos se democratizó, dando el poder al estudiante de elegir entre estar o simular estar; los docentes entraron a un espacio nuevo, con valores y reglas que desafían la regularidad institucional; sin embargo, los estudiantes siempre fueron nativos de este entorno, fenómeno que implicó un periodo de adaptación de los actores.

Este libro es una publicación que incorpora las diversas miradas en la voz de los profesores de hora clase, sus estudiantes y los responsables de hacer investigación en la UPN SLP; su finalidad es documentar las reflexiones inherentes a sus prácticas en el contexto del distanciamiento social. Está integrado por diez escritos, organizados de forma que el lector puede identificar tres momentos: las prácticas institucionales, las percepciones de los estudiantes en la mirada de sus profesores y las reflexiones académicas afines a las prácticas docentes.

Estas diez miradas están integradas por miembros de la comunidad universitaria, que desde múltiples marcos de referencia y métodos documentales traen al centro de la discusión las prácticas institucionales, las atenuantes en la formación de profesores, los principios *andragógicos*, la educación virtual en la mirada de los estudiantes, la tutoría y el acompañamiento en las prácticas profesionales, la división sexual en el desempeño estudiantil, las implicaciones y realidades de un modelo basado en tecnologías, los EVAs, las TICs y la *fetichización* de los espacios educativos a distancia.

En un primer momento José Javier Martínez Ramos describe el contexto social y cultural relativo al distanciamiento social, vivido desde la mirada del director de la Unidad 241; sus reflexiones giran en torno a la complicada situación de separarse de un modelo de atención presencial a distancia en el plano de la docencia y la atención a la comunidad universitaria. Continuando con esta línea, María Cristina Amaro Amaro y Luis Roberto Martínez Guevara emprenden un ejercicio docu-

mental sobre las condiciones en que se desarrolla el programa de Maestría en Educación Básica (MEB), la dinámica de las sesiones, los significantes y la experiencia de los maestrantes desde un ejercicio de implementación de redes semánticas y recuperación de testimonios.

Para el cierre de este primer momento Claudia Carolina García Gaitán reflexiona sobre los principios *andragógicos* y los sentires y vivencias de los estudiantes de la MEB a fin de identificar el proceso de adaptación al aprendizaje a distancia. Por medio del análisis de narrativas, indaga sobre las contribuciones de la propuesta didáctica en el proceso de aprendizaje a distancia.

El segundo momento de esta publicación lo encabeza Ángel Fernando Chávez Torres, con un reporte de investigación: conocer las ventajas y desventajas de la educación virtual mediada por una plataforma en el contexto de los programas de licenciatura; su reflexión la dirige hacia las prácticas de los docentes y su dificultad para alejarse de viejos hábitos, más de lo mismo pero en contextos digitales. Cristina Araceli Rodríguez Delgado y Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda usan la perspectiva de Guzmán y Saucedo, 2020 y Larrosa, 2006 para recuperar las vivencias de los estudiantes en las actividades de los seminarios: Taller de Prácticas Profesionales I y II que se cursa durante 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa.

Continuación de este segundo momento Erika Michelle González López, estudiante de la especialidad en Género de la UPN hace una reflexión en torno a la división sexual del trabajo en el desempeño estudiantil. Un trabajo que cuestiona a partir de las expresiones artísticas y verbales sobre las dificultades que enfrenta el alumnado de la UPN 241 para desempeñar el rol de estudiante en relación con el género. Para cerrar este momento Ángel Fernando Chávez Torres indaga sobre el argot empleado en los seminarios en línea como evidencia de los pequeños pasos de una verdadera revolución digital.

Finalmente, el tercer momento de este libro lo abre Cristina Yazmín López Vázquez con algunas reflexiones sobre el aprendizaje y sus formas en el contexto del distanciamiento social, la virtualidad como una caja negra que esconde una serie de incertidumbres y falta de preparación en el ámbito instruccional de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) por parte de los docentes. Continúa en el mismo tenor Jorge de la Vega Carregha, explicando que pese a la capacitación de los docentes sobre el manejo, aún queda un camino importante que recorrer sobre el diseño de contenidos y estrategias. Para cerrar el apartado, Rafael Benjamín Cu-

lebro Tello presenta el informe de un estudio de caso en el ámbito de los seminarios de la Licenciatura en Pedagogía a distancia, con la finalidad de proponer categorías alternativas (fetichismo, ilusión y cinismo) y analizar las prácticas docentes desde la vivencia de los estudiantes.

Esta publicación es un esfuerzo auténtico que recupera, de forma plural y diversa, las visiones construidas a la sombra del distanciamiento social en el contexto de las prácticas de una institución de educación superior. Lejos de la presunción academicista, el libro tiene la finalidad de transmitir el sentir de la comunidad universitaria y su cosmovisión sobre los fenómenos que se manifestaron, las implicaciones y los roles que se reconstruyeron; el deseo de los colaboradores que hicieron posible este proyecto, es establecer lazos de identificación con el lector para contribuir a la discusión desde la mirada de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

LA UNIDAD 241–UPN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA VISIÓN DESDE DENTRO

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el COVID–19 pasaba de ser una epidemia a una pandemia. De inmediato los gobiernos de diversos países se dispusieron a adoptar acciones para contener la enfermedad ocasionada por el virus SARS–CoV–2. Entre ellas se encuentran «medidas de higiene, suspensión de actos y eventos masivos, filtros sanitarios en escuelas, centros de trabajo y aeropuertos, así como la suspensión o restricción en la entrada y salida a su territorio o a algunas regiones del mismo» (SEP, 2020).

En consecuencia, el gobierno de México y, en particular, el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió un decreto por medio del cual determina la suspensión de clases –con el objeto de evitar la propagación del coronavirus– en nivel básico y medio superior a partir del viernes 20 de marzo del 2020, y fija como fecha de regreso el lunes 20 de abril del mismo año. Hasta este momento parecía que la pandemia sería controlada con rapidez (DOF, 2020).

Si bien es cierto que ya se contaba con información y orientaciones por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) acerca del brote de enfermedad por coronavirus (COVID–19) cuyo origen fue localizado en la provincia de Wuhan, China, el 31 de diciembre de 2019, quizá nadie tenía conciencia de la gravedad de la situación y de la transformación tan radical que se avecinaba en términos de desarrollo económico, social y los efectos que tendría en el Sistema Educativo Nacional, en donde se generó un giro educativo que trastocó de manera radical los principios y modelos educativos que, de tiempo atrás, permanecían inamovibles o con cambios cosméticos.

No fueron pocos quienes tomaron la indicación del titular de la SEP como una medida a corto plazo, en el sentido de que sólo se adelantaban las vacaciones de Semana Santa; se hablaba de que con esta estrategia se brindaría protección a

los niños y adolescentes en primer término y, por consecuencia, a la población en general, la cual sería suficiente para detener la pandemia si a ello se agregaban otras medidas, por ejemplo, la suspensión de eventos cívicos y deportivos en todas las escuelas, así como la instalación de filtros para el ingreso a los planteles educativos y salones de clase.

Sin embargo, el 16 de abril de 2019 el gobierno de México anunció nuevas medidas complementarias para hacer frente a la contingencia provocada por el COVID-19, entre éstas, la Jornada Nacional de Sana Distancia se prolongaría hasta el 30 de mayo, implicando reanudar actividades hasta el mes de junio y de manera gradual. Es decir, las clases presenciales se iniciarían en aquellos municipios donde la incidencia de la enfermedad fuera menor y, si la situación se presentaba favorable, se estaría regresando a las aulas a mediados de junio. Desde esta perspectiva se elaboraron protocolos para el regreso a clases en lo que llamaron la «nueva normalidad». Un nuevo decreto señala lo siguiente:

La necesidad de suspender los plazos y términos relacionados con los tramites y procedimientos administrativos que se llevan a cabo en la Secretaría de Educación Pública y también la necesidad de ampliar el periodo suspensivo como medida de seguridad sanitaria para mitigar la dispersión y transmisión de la enfermedad por coronavirus COVID-19. (SEP, Acuerdo 17/04/20).

Este periodo de contingencia, de situación emergente, para la Unidad 241 de la UPN, hoy se traduce en un año de complicaciones e incertidumbre; que si en su inicio nos hizo pensar en tomar medidas provisionales para hacer frente a la coyuntura, hoy nos lleva a la necesidad de analizar los efectos generados por el abandono del modelo presencial para estar en condiciones de configurar espacios alternativos de innovación y cambios de fondo en los programas académicos con el objeto de propiciar una transformación a profundidad, no solo en el quehacer docente, sino también en todo aquello relacionado con la estructura, esto, además de la organización y gestión de un nuevo modelo educativo y un proyecto académico que tomen en cuenta los retos y problemas de la universidad que se hicieron visibles en el contexto de la pandemia.

Es innegable que la implementación de clases en línea fue, en buena medida, producto de la improvisación y, organizadas con la premura que exigía el momento, lo cierto es que han puesto en jaque y al descubierto una serie de carencias que

no se habían hecho presentes. La preparación insuficiente de la docencia en cuanto al uso de las tecnologías para efectos educativos generó enormes dificultades e incrementó los procesos de exclusión y marginación en aquellos alumnos que no cuentan con los recursos necesarios; también ha puesto sobre la mesa el problema complejo sobre «el uso de las redes sociales, las formas de socialización, los hábitos y rutinas que constituyen el corazón de los aprendizajes sociales, al reentrenamiento y reconfiguración de las capacidades humanas» (Ordorika, 2020).

Aún no se alcanza a saber con certeza cuáles serán los impactos que tendrá la pandemia en las instituciones de educación superior, uno de los niveles más afectados por la crisis sanitaria, pero sí se puede hacer un recuento de los efectos disruptivos que han traído consecuencias que ponen en entredicho su funcionamiento tal y como lo conocemos hasta hoy.

En lo social, ahora se hace necesario enfrentar diferentes retos, por ejemplo, la desconfianza que genera en el estudiante concluir estudios con la incertidumbre de si éstos son los adecuados para enfrentar y resolver los problemas de una sociedad pospandemia. Además, se debe hacer frente a efectos negativos como la deserción, reprobación, problemas de salud y psicosociales generados por la cancelación de clases presenciales en aquellos grupos de alumnos en desventaja y que difícilmente van a poder sortear las exigencias de los estudios en línea; también se pone de manifiesto la necesidad de buscar estrategias que ayuden a contener el incremento en los procesos de exclusión y marginación de sectores históricamente vulnerables.

En el caso de la Unidad 241, la complejidad e incertidumbre sobre el riesgo de contagio, sumado a las diversas manifestaciones de docentes, administrativos y alumnos, han configurado un escenario plagado de tensiones, de opiniones discordantes y, en ocasiones, de franco rechazo a las disposiciones institucionales, donde se han visto expuestas como nunca las diferencias en la forma de enfrentar las medidas provisionales que se habían acordado para seguir atendiendo a los alumnos de los diferentes programas académicos cuando se pensaba que solo serían dos semanas de suspensión de clases presenciales.

De este momento en adelante, las decisiones que se tomaron son medidas a mayor plazo; son acciones que permiten continuar apoyando a través de diversas estrategias el aprendizaje de los alumnos, sin menoscabo en la calidad y de manera que no se vean perjudicados en la continuidad de los planes y programas de estudios.

MARCO DE REFERENCIA Y POSIBILIDADES DE USO EN EQUIPAMIENTO TECNOLÓGICO

La Unidad 241 de la UPN dispone de elementos de infraestructura física, medios tecnológicos, audiovisuales, bibliográficos, recursos materiales, humanos, económicos y de vinculación interinstitucional que permiten garantizar la operación de programas en línea con estándares de calidad. A partir del equipamiento que posee, es posible la utilización de plataformas educativas como Moodle, Chamilo, Classroom y otras. Sin embargo, el problema no radica precisamente en el equipamiento tecnológico instalado en la Unidad.

No es suficiente afirmar que todas las aulas cuentan con equipo audiovisual e Internet alámbrico, que en los cubículos de los docentes hay Internet y equipo de cómputo, que se tiene un aula de usos múltiples, sala de juntas y sala para exámenes profesionales igualmente equipadas y con Internet. Se puede agregar que la Unidad tiene capacidad para atender las necesidades de los alumnos, dos aulas de cómputo totalmente equipadas con veinticinco equipos cada una. También se puede decir que el personal de servicios escolares, administración y biblioteca cuentan con el equipamiento necesario y con sistemas de cómputo que hacen posible la operación de todo tipo de trámites en línea.

Todo lo anterior es posible gracias a que la Unidad 241–UPN tiene contratado un servicio de Internet, AXTEL a 200MB y, además, es beneficiaria del programa gratuito de Internet de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, especial para instituciones educativas públicas, también de 200 MB, suficiente para soportar el acceso de docentes, administrativos y estudiantes al servicio de Internet. Ambos servicios se utilizan para realizar sesiones de videoconferencias, proporcionar salida a la página institucional y a las plataformas educativas para programas diseñados bajo la modalidad en línea, y para acceder a Intranet desde fuera de la Unidad.

Aun así, el panorama que se presenta desde una visión integral de la Unidad no suele ser tan optimista. La pandemia, entre otras cosas, ha hecho patente la gran brecha que se abre en cuanto a la población estudiantil; un sondeo realizado con 142 alumnos de pedagogía, pero que es generalizable, arroja cifras preocupantes: solo el 75.3% cuenta con un equipo de cómputo en su casa; el 71.8% tiene contratado Internet en su hogar; la posesión de una cámara para videollamadas es privilegio de solo un 37.3% de los estudiantes; el 70.4% posee un teléfono celular, pero solo el 36.6% tiene posibilidad de pagar para el uso de Internet.¹

¹ Información obtenida de la encuesta aplicada a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, por parte de la responsable del programa, Lorena Flores López.

En cuanto a los docentes, la situación se presentó complicada, pues no todos contaban con Internet en su domicilio, ya que se tenía la idea de que en la Unidad existe el equipo e Internet gratuito y no era apremiante la necesidad de contratarlo en casa. A lo anterior, se suma que no todos tienen formación para el uso de la tecnología –se cargan sobre las espaldas cuarenta años de trabajo en la modalidad presencial–. El uso de plataformas, la elaboración de material para el trabajo en línea y qué decir del diseño instruccional, no estaban entre las prioridades de la labor docente.

Por otra parte, migrar hacia la atención en línea para los trámites administrativos, como el pago de cuotas por los servicios que presta la Unidad, la inscripción al inicio de cada semestre o trimestre según el programa, la certificación, la presentación de exámenes profesionales, listas de asistencia y actas de evaluación significaron no solo un cambio en la cultura institucional, sino también el rompimiento de una serie de inercias y la puesta al día de sistemas informáticos que hicieran posible realizar todo este trabajo desde casa.

CAMBIO DE RUTA, EL CAMINO HACIA LA INCERTIDUMBRE

Mediante el Boletín No. 141 emitido por la Secretaría de Educación Pública, se dan a conocer las fechas referenciales para el regreso a actividades e inicio del Ciclo Escolar 2020–2021 en los tres niveles educativos. En cuanto a la Educación Superior, éste señala que conforme a lo acordado con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el regreso a las universidades no se dará antes del 7 de septiembre, independientemente del tipo de periodo que tengan, ya sea trimestral, cuatrimestral, semestral o por veranos. Siempre y cuando el semáforo sanitario se encuentre en verde, las universidades e instituciones de educación superior regresarán a las aulas luego de la fecha sugerida, respetando su autonomía.

Con fundamento en lo anterior, en reunión de coordinadores, responsables de área y de programas se tomó el acuerdo de respetar las fechas establecidas para el inicio de cursos en línea, como ha venido sucediendo a la fecha con los programas de posgrado y licenciaturas de nivelación.

Lo anterior obliga a la Unidad 241–UPN a tomar las medidas que se consideraron pertinentes para continuar apoyando, a través de diversas estrategias, el aprendizaje a sus alumnos y, con una idea fija, fue necesario flexibilizar el proceso educativo en todos sus ámbitos, a su vez, manteniendo la calidad, la eficiencia y

buscando la manera de que los estudiantes no se vean perjudicados en la continuidad de su proceso de formación. En este sentido y para dar cumplimiento a las disposiciones oficiales, se realizaron innumerables reuniones con coordinadores y responsables de programas educativos.

Es a partir de consensos que se toman acuerdos como los siguientes: se respeta la propuesta de ajuste al calendario escolar de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología Educativa emitido con anterioridad; y las actividades vía remota se retomarán una vez que las y los profesores de los programas en reuniones de colegiado compartan sus experiencias, con el compromiso de entregar su plan de trabajo semestral al responsable de programa en el plazo de una semana.

La reprogramación o ajuste en las planificaciones del semestre deberán especificar las actividades que cada profesor considera indispensables o fundamentales para abordar los temas relevantes del programa, de manera que los estudiantes tengan acceso a los contenidos medulares de cada materia.

Se tomarán como base para la evaluación final las calificaciones que hasta el momento ha obtenido el estudiante y las actividades o el trabajo final que el docente considere indispensable para el logro de los aprendizajes que señala cada programa y que deberán entregar como evidencia de su desempeño.

Los calendarios de los programas de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, Licenciaturas de Nivelación Profesional, Maestría en Educación Básica, Maestría en Estudios de Género, Sociedad y Cultura y Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores mantienen sus calendarios escolares sin modificación alguna. El seguimiento de los cursos, seminarios o módulos continuará bajo la modalidad a distancia.

En un segundo momento, cuando es evidente que el regreso a las aulas es a largo plazo, con el objeto de dar cumplimiento a lo dispuesto por el gobierno a través de la Jornada de Sana Distancia, en cuanto a la suspensión de actividades no esenciales que involucren la concentración o movilidad de personas y como una medida de protección hacia estudiantes, docentes y la población en general, la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional se dispuso a ajustar el calendario para quienes deseen participar en el proceso de reinscripción e inscripción en sus diferentes programas académicos y adopta las medidas mencionadas en el siguiente párrafo.

Todo el trámite que se realice durante la contingencia se efectuará de manera virtual, siguiendo las instrucciones que se enuncian a continuación: enviar los do-

cumentos que marca la convocatoria digitalizados al correo de Servicios Escolares, una vez recibidos, Servicios Escolares emite la instrucción para realizar el pago en banco o instituciones comerciales que tienen este servicio; el estudiante enviará el comprobante de pago al correo de Financieros y, una vez validado, Servicios Escolares realizará el trámite de inscripción.²

LINEAMIENTOS DE ACCIÓN COVID-19 PARA INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Es necesario señalar que, al inicio de la contingencia, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) en coordinación con la Secretaría de Salud elaboran una serie de lineamientos para el funcionamiento de las Instituciones Públicas de Educación Superior. Dentro de las medidas de prevención de contagio destacan las siguientes:

- Colocar filtros en las diversas unidades académicas y administrativas para detectar personas con alguna infección respiratoria. A la par, suministrar jabón y, de ser posible, gel antibacterial con el 70% de alcohol etílico al ingresar o salir de dichas unidades académicas y administrativas.
- Suspender las actividades que impliquen eventos masivos, culturales, deportivos y académicos (conferencias, talleres, seminarios y congresos).
- Generar conciencia acerca de las medidas de higiene y la buena alimentación para fortalecer el sistema inmunológico.
- Solicitar a las personas que presenten síntomas de infección respiratoria permanecer en su domicilio, estar atentas de la evolución de su estado de salud y solicitar atención médica en caso de agravarse el padecimiento.
- Cualquier información que establezca un diagnóstico definitivo de COVID-19 deberá ser reportado por el o la estudiante o por los padres y tutores.

Algunas de las disposiciones tienen fechas específicas para su realización, como las programadas para la semana del 16 de marzo de 2020, en donde se señalan algunas medidas de organización académica y de comunicación:

- Contar con un repositorio nacional para que las IES puedan compartir los diversos materiales generados desde sus comunidades y sirvan a otras insti-

² Circular N. 3 emitida el 25/04/2020, en donde se dan a conocer los acuerdos tomados por los directivos y coordinadores de programas académicos y administrativos.

tuciones educativas. Los materiales tendrán que estar integrados con metadatos con la finalidad de que las búsquedas se realicen de forma adecuada.

- Consolidar canales de comunicación permanente con la comunidad (estudiantes, académicos, trabajadores) de cada Institución de Educación Superior para los avisos oficiales y acciones inmediatas.

De las medidas a observar en el período de «distanciamiento social» (20 marzo al 20 abril), se destacan las siguientes:

- Suspensión de actividad escolar presencial (en el caso de las universidades autónomas ésta será una decisión de sus órganos colegiados).
- Las actividades administrativas deben continuar privilegiando la vía remota o el esquema de guardias, establecidos por cada institución educativa. Los trabajadores administrativos y operativos de la tercera edad no deberán acudir a sus lugares de trabajo. Cada instancia generará condiciones para realizar labores desde el hogar de cada trabajador o trabajadora.
- Continuar por todos los medios de difusión con la campaña de las medidas preventivas y la concientización sobre la buena alimentación para fortalecer el sistema inmunológico.
- Mantener comunicación permanente con su comunidad para los avisos oficiales y acciones inmediatas.

Adicional a lo anterior, de acuerdo con cada Subsistema, se recomienda lo siguiente para el caso particular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN):

- Se ofrecerá información oficial a través de la página de información de la UPN.
- En las unidades donde sea factible se establecerán comisiones de salud.
- Las Unidades de Protección Civil apoyarán las acciones de medidas de prevención.
- Las áreas de recursos materiales darán seguimiento al abasto de productos de higiene personal y de limpieza inmediata.
- Las actividades administrativas continuarán recurriendo al uso de vía remota.
- Los directores y coordinadores de áreas tanto académicas como administrativas mantendrán sus actividades en las oficinas correspondientes.

- Se promoverá Educación a Distancia con el propósito de proveer un espacio educativo en donde los estudiantes y docentes puedan desarrollar sus actividades académicas y que, al mismo tiempo, encuentren en estos entornos una comunidad propia donde puedan comunicarse mediante el uso de herramientas que soporten y faciliten sus procesos de enseñanza–aprendizaje a través de la red.

Para dar a conocer el trabajo en línea se fomentará la comunicación entre los siguientes actores:

- Institución–comunidad, a través de la página principal de la UPN; el envío de correos masivos y redes socio–digitales para los estudiantes y del correo de usuarios para el personal académico donde se informe sobre el trabajo en línea: características, procedimientos, temporalidad y Manual para el Uso del Aula Virtual.
- Asesores–estudiantes; se utilizará la figura de tutor de manera que pueda atenderse el mayor número de cursos desde un enfoque que fomente el autoaprendizaje.
- Estudiante–estudiante; generar relaciones entre pares que permitan el trabajo colaborativo en línea.

PROTOCOLO PARA EL RETORNO SEGURO A LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y ADMINISTRATIVAS

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una vez indicado por las autoridades sanitarias y de educación correspondientes, emite un Plan Integral para el retorno seguro a las actividades académicas y administrativas en el marco de la «nueva normalidad», el cual será de observancia obligatoria para las Unidades UPN en la Ciudad de México y podrá constituirse como un documento de referencia para las Unidades, Sedes, Subsedes UPN y UP Descentralizadas en las Entidades Federativas (UPN, 2020).

Producto de esta disposición, el contenido del *Protocolo para el retorno seguro a las actividades académicas y administrativas en el marco de la nueva normalidad*, elaborado en la Unidad Ajusco, es adaptado a las condiciones particulares de la Unidad 241 de la UPN con el propósito de regular, en lo posible, su funcionamiento en términos laborales, administrativos y académicos. Forma parte de las condiciones

de trabajo y disposiciones establecidas en el marco de la contingencia detonada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19); por tal motivo, una vez que las autoridades de salud y educativas lo determinen, quedará sin efecto.

Como parte de las medidas de prevención e higiene personal, se dispone el uso de cubrebocas obligatorio, no saludar de beso, mano, brazo o codo; se recomienda el lavado de manos con agua y jabón, desinfectarse constantemente las manos con solución de gel a base de alcohol, no escupir en ningún espacio de la Unidad, cubrirse nariz y boca al estornudar o toser, no tocarse la nariz, boca y ojos. Además de procurar guardar las medidas de higiene y protección en el transporte público en el trayecto de la casa a las instalaciones universitarias.

En cuanto a la población vulnerable, debido a sus características o condiciones de salud, se acordó respetar la sugerencia de la Unidad Ajusco al conformar dos grupos: uno con aquellos considerados de *alta vulnerabilidad*, que comprende mujeres embarazadas o lactando, personas con obesidad, adultas mayores de 60 años de edad, que viven con diabetes e hipertensión, VIH, cáncer, trasplantes recientes, enfermedad hepática, pulmonar o trastornos neurológicos; y otro de personas con *vulnerabilidad media*, donde se incluyen personas que convivan en su hogar o tengan a su cuidado a menores de edad o a personas de alta vulnerabilidad.

Bajo este esquema, se dispuso que las personas del grupo de alta vulnerabilidad realizaran su trabajo desde casa, vía remota, mientras las y los de vulnerabilidad media alternaran su asistencia dos días por semana para el desempeño de sus labores, principalmente en las áreas administrativas. Para este fin se estableció un rol que permitiera proporcionar atención todos los días de la semana y dar mantenimiento a las instalaciones, de tal manera que los estudiantes y la infraestructura no se vieran afectados.

Se determinó que el horario de atención en las áreas administrativas fuera de lunes a viernes de 10:00 a 18:00 horas. Para la docencia en posgrado, el horario de atención es los viernes de 17:00–20:00 horas y sábado de 8:00 a 13:00 horas.

Fue necesario también adecuar los mostradores de aquellas áreas en las que resulta indispensable la instalación de micas de plástico y la señalización del distanciamiento social entre la persona usuaria y el personal que brinda atención. Toda la información sobre estatus de solicitudes, trámites y respuestas será remitida vía electrónica y telefónica. Servicios Escolares, por su parte, a partir del semestre 2020–2, reestructura su sistema para realizar vía remota los trámites indispensables al inicio de cada semestre, se presentan a continuación:

- Inscripción. Previa cita acordada por correo electrónico, una vez emitidos los resultados del proceso de selección o del examen de ingreso.
- Reinscripción. En línea, a partir de la notificación oportuna del procedimiento y las fechas.
- La tira de materias puede ser descargada e impresa por las personas interesadas desde cualquier computadora.
- Inscripción a extraordinarios. Para evitar aglomeraciones, por única ocasión, el periodo de registro será de cuatro días.
- Altas, bajas y trámites varios. El módulo de solicitud de trámite en línea continuará trabajando (serv_esc@upnslp.edu.mx).
- Titulación. Se atenderá únicamente a las personas egresadas que cuenten con cita para la entrega de documentos y la conformación de sus expedientes.
- Se aceptarán en solicitud presencial los trámites que no estén considerados en la presente lista.

En la Unidad 241, con el propósito de disminuir el riesgo y fomentar la prevención, se acondiciona una sola puerta para el ingreso peatonal, comisionando a una persona de vigilancia para mantener un filtro de verificación sanitaria, en donde se instala un tapete sanitizante, se aplica gel antibacterial, se solicita el uso de cubrebocas obligatorio y se toma la temperatura con un termómetro infrarrojo. Además, se establece un sistema de acceso controlado a la institución, consistiendo en otorgar cita al usuario en un horario específico para evitar aglomeraciones y limitar el acceso a la realización de trámites, con excepción solo en aquellos casos en que, por su naturaleza, se deban realizar de manera presencial. En todo caso, se evita la concentración de más de cinco personas y se establece la distancia de 1.50 metros entre persona y persona.

Con la finalidad de mantener las medidas de cuidado colectivo, no se permite el uso de salones, aula magna, sala de juntas y todo aquel espacio que implique la permanencia de alumnos y docentes. Se priorizan las reuniones virtuales de colegiado, equipos de trabajo y consejo académico. Coloquios, conferencias y eventos culturales se deberán organizar por medios virtuales; es decir, se suspende toda actividad presencial, académica, eventos culturales y deportivos que representen un riesgo para la salud. El trabajo en oficinas se realiza con no más de dos personas en cada área. En Biblioteca, Servicios Escolares, Coordinación Académica, Recepción

y Dirección se procura que las puertas permanezcan abiertas para permitir el libre paso y evitar el contacto con cerraduras. Se mantiene la presencia del personal de intendencia con la finalidad de mantener limpias y sanitizadas las áreas de trabajo personal.

Las actividades de docencia y asesoría seguirán respetando los horarios y fechas que marca el calendario escolar y la carga académica, todo ello en modalidad virtual a través de la plataforma Moodle, sugerida para uso institucional. De igual manera, con el propósito de apoyar al estudiantado en el reforzamiento de contenidos, no revisados a profundidad, por las condiciones impuestas por la pandemia, se implementarán cursos remediales, los cuales se desarrollarán al final de cada semestre, además de asesorías de trabajo recepcional para licenciatura y posgrado, así como aquellas en el marco de alguna asignatura; todo ello se realizará a distancia.

Los exámenes profesionales y de grado podrán llevarse a cabo tanto en modalidad a distancia como presencial, siempre y cuando en esta última se realicen con las medidas de distanciamiento social indispensables, por ello, solo se permitirá la asistencia de los miembros del sínodo que así lo deseen y la persona sustentante. Los exámenes presenciales no podrán ser públicos, a menos que se retransmitan en directo con previo acuerdo y autorización del sínodo. El presente criterio se conserva durante todo el semestre.

Las reuniones generales de personal docente, consejo académico, colegiados, o de cualquier otro tipo, se llevarán a cabo en plataformas digitales. Todas las actividades académicas, tales como presentaciones de libro, coloquios, foros, encuentros, eventos deportivos y culturales se desarrollarán sin público. En su lugar, aquellas que sean procedentes se transmitirán a través de plataformas y redes sociales institucionales; el departamento de cómputo brindará el asesoramiento y soporte técnico necesarios para ese fin.

La Coordinación de Difusión y Extensión Universitaria realizará la difusión oportuna de todos los protocolos, líneas y esquemas planteados en el presente plan frente a la «nueva normalidad». Los canales de comunicación, en orden de prioridad, son redes sociales y la página web de la universidad.

VOCES DISCORDANTES. EXPRESIONES ACADÉMICAS DE LA COMUNIDAD UPN

Al interior de la Unidad 241 de la UPN se han venido manifestando diferentes puntos de vista con respecto a cómo afrontar la pandemia sin menoscabo del rigor académico que exige dar cumplimiento a la tarea de formación de profesionales de la edu-

cación. En su momento, se hizo crisis la polémica en cuanto a los modos y formas en que se pretende dar continuidad a los programas académicos y, a su vez, lograr que los alumnos no vean suspendida o truncada su formación profesional. Para algunos docentes, cualquier acción emprendida en las condiciones actuales es producto de la improvisación y, por lo tanto, solo conduce a la simulación, situación que a la postre resulta en perjuicio de los estudiantes, un engaño, una farsa montada para hacer creer a la sociedad que el sistema educativo, a pesar de la pandemia, no cesa de cumplir con calidad y eficiencia su labor.

Para este grupo lo recomendable es suspender toda actividad en la Universidad y esperar las condiciones que permitan volver a las aulas y retomar los cursos desde donde fueron suspendidos. Desde su perspectiva, solo así se puede asegurar que la formación de estudiantes de licenciatura y maestría no sufra los estragos, producto de la aplicación de planes y programas mutilados, deformados, convertidos de la noche a la mañana en modelos de educación en línea, cuando su diseño está basado en una lógica presencial.

De esta posición se derivan algunas otras actitudes que llevan a tomar acuerdos lesivos para una parte importante de la docencia y que dan origen a protestas, tal es el caso de la decisión tomada por los responsables de los programas de Psicología Educativa y Pedagogía para el uso de las plataformas Chamilo y Moodle, respectivamente, cuando la idea era mantener solo una plataforma institucional.

La medida de disponer el empleo único de la plataforma Moodle no canceló las protestas, pues ahora el reclamo se centró en que los propios profesores tienen derecho a utilizar otros recursos para la estrategia de educación a distancia y no necesariamente dichas plataformas. Se cuestiona si la utilización de Moodle es una orden, una recomendación, una opción o, en suma, si hay libertad de elección a partir del principio de libertad de cátedra que constituye uno de los valores fundamentales de toda institución universitaria.

El anuncio de que habrá una «nueva normalidad» es también una afirmación que se cuestiona lo siguiente: ¿cómo sería eso?, ¿para quiénes?, ¿para los de alta vulnerabilidad?, ¿para los de baja vulnerabilidad? Sobre las formas de trabajo, a partir de ponderar condiciones de salud y de éstas, se cuestiona el hecho de conformar grupos que pueden seguir con el trabajo presencial y aquellos que no podrán hacerlo bajo ninguna circunstancia crea inconformidad y, al decir de algunos, formas de discriminación por razones de edad o por algún padecimiento que, bajo la normalidad acostumbrada, no ameritaban ninguna medida de segregación social.

Desde esta posición ideológica, otra de las situaciones cuestionables es la forma en que se ha «naturalizado y hasta romantizado la autoesclavitud», no es posible «que de nuestras quincenas todavía tengamos que pagar por electricidad y conexión a Internet»; si se considera como lo que es, elementos de trabajo (o medios de producción), debería pagarlos el patrón, en este caso, el Gobierno del Estado.

Desde la otra acera, las voces que se hacen escuchar son producto de reuniones de los colegiados. En ellos, la propuesta es adoptar medidas prácticas que aseguren el buen funcionamiento de la plataforma y el establecimiento de normas mínimas de comunicación docente–alumno, por considerar que los cuidados de estos aspectos resultan de vital importancia para el logro de los propósitos de los programas. En este caso, se exponen los acuerdos tomados por los integrantes del colegiado del programa de Licenciatura en Pedagogía que se constituyen como un ejemplo de una postura ideológica que no asume posturas críticas a la forma en que se ha venido manejando la pandemia en las instituciones de educación superior. Estos acuerdos se exponen a continuación:

- En caso de requerir apoyo técnico para el ingreso y/o uso de la plataforma Moodle durante el diseño de los cursos y durante el trabajo ya en el semestre, deberán comunicarse al correo computo@upnslp.edu.mx.
- No abusar de las videollamadas, pero sí establecer de manera periódica estos encuentros para fines de mejorar la comunicación, retroalimentación, dudas, explicaciones a detalle, o lo que se acuerde con cada grupo (es una necesidad que los alumnos solicitan que se cubra). En caso de videollamadas, realizarlas en el horario asignado para la clase en cuestión.
- En la comunicación con alumnos, identificar y ofrecer opciones de manera que se pueda acordar una forma viable para quienes no tengan acceso a computadora o wifi.
- Moodle se puede trabajar desde el celular sin complicación.
- El uso de Moodle no descarta el aprovechamiento de otros recursos o espacios que consideremos valiosos o necesarios para nuestras estrategias y objetivos didácticos de manera complementaria, siendo Moodle la plataforma institucional que los alumnos de LP utilizarán para todos sus cursos.
- Los alumnos recibirán sus cuentas al momento de reinscribirse, se realizarán pruebas con ellos en la plataforma para disminuir complicaciones al iniciar el semestre y arreglar, en lo posible, las fallas antes del arranque de sus cursos.

- En caso de que los docentes requieran de material de la biblioteca, aún durante el periodo vacacional, favor de solicitar el apoyo de la responsable del programa para que puedan atenderles y prestar los libros a domicilio; igual si necesitan ir a la UPN por material que tengan en físico en su oficina, hay personal autorizado que les puede permitir el acceso.
- En caso de necesitar que se digitalice algún material que tengan en físico, para poder trabajarlo en sus cursos, la responsable del programa puede solicitarlo aun estando en periodo vacacional.
- Al ingresar a la plataforma encontrarán la lista de todos los cursos del programa; para identificar el que corresponda, pueden elegir con el turno, semestre, grupo y nombre de la materia.
- Para el docente que desee tener a su grupo/s en WhatsApp, la responsable del programa puede crearlo para agregarlos y después salir.

EL FUTURO POSIBLE

Desde el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), la educación híbrida se presenta como una opción para enfrentar el actual problema social y sanitario, y para el futuro de la educación; sin embargo, eso no hace que resulte una alternativa atractiva para sustituir el modelo tradicional vigente hasta hoy. Si bien, es cierto que en los últimos meses se han realizado esfuerzos por implementar un modelo de educación no presencial, es necesario reconocer que la Unidad 241 no estaba preparada para incursionar en el trabajo en línea, tanto por la falta de competencia digital de muchos docentes como por el cambio que implica para los alumnos mudarse a un modelo de aprendizaje que les exige un rol más activo, autonomía, disciplina y responsabilidad.

Mucho se ha publicado y existen opiniones diversas sobre los efectos que se están produciendo y resultarán en diversos ámbitos de la educación a causa de la pandemia, en especial, en el logro de aprendizajes, por ejemplo, el impacto negativo en cuanto al desarrollo socioemocional, los efectos en la salud mental producto del encierro, los fallecimientos de familiares y personas cercanas, la deserción escolar, en muchos casos por la necesidad de recurrir a un empleo para paliar la situación económica de la familia, y algunos otros que están en la esfera de las políticas públicas.

Uno de los temas que se discuten en relación con el punto anterior es la posible reapertura de los centros educativos, de manera gradual, de tal manera que asegure el distanciamiento social con horarios escalonados de ingreso y salida de las escue-

las, y la búsqueda de estrategias para disminuir el número de estudiantes por aula, implicando reorganizar la distribución de espacios y horarios en cuanto al trabajo docente y administrativo.

Mucho se tendrá que trabajar para adecuar las instituciones educativas a los nuevos tiempos; queda claro que ya nada será como antes, existe un antes y un después de la pandemia. A las medidas que se tomen, tendrán que sumarse otras relacionadas con un proceso de reeducación, campañas permanentes y comunicación constante con estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y autoridades educativas. Los cambios que se están produciendo en la educación también son cambios socioculturales que provocan nuevas formas de convivencia social y en el proceso educativo.

Entre los cambios propuestos está el llamado «modelo híbrido de aprendizaje», representado como una alternativa para dar continuidad a las trayectorias educativas de los estudiantes. El modelo híbrido de educación no es otra cosa que la combinación planeada, coordinada de lo presencial y modelos aprendizaje virtual con el apoyo de la tecnología. A través de la combinación de modelos, se pretende generar espacios y experiencias de aprendizaje que contemplen dos características esenciales, es decir, que estén centrados en los estudiantes y basados en sus necesidades de aprendizaje.

La Unidad 241 de la UPN, por la experiencia acumulada en este año de crisis sanitaria, está en la búsqueda de soluciones que den viabilidad a los programas educativos; algunas con diseño para el trabajo en línea que no representen problemas en este periodo y algunas otras con diseño para el trabajo presencial en el que ha sido necesario implementar diversas soluciones de educación a distancia. Lo anterior nos presenta un panorama heterogéneo de modalidades educativas a distancia diseñadas en forma apresurada para atender la emergencia y que fueron aplicadas dependiendo de las condiciones y la disposición de recursos digitales con los que cuenta la Unidad.

Si a lo anterior sumamos la desigualdad en la conectividad y el limitado acceso de algunos profesores y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad digital, en cuanto a las soluciones de educación a distancia, el resultado es un escenario en el cual las carencias han determinado un panorama marcado por la exclusión y el riesgo de que se incremente el número de estudiantes que abandonan.

La forma en que enfrentamos el reto de impartir clases a distancia con docentes que desconocen el uso y manejo de las plataformas para educación en línea, la poca disponibilidad de materiales y herramientas digitales hacen que el escenario

se torne complejo. Si bien, es cierto que antes del COVID-19 la desigualdad y la inequidad social se reflejaban en el quehacer cotidiano de la Unidad, ahora el temor de que esta situación agrave la situación de los alumnos que no tienen equipo ni acceso a Internet se hace más presente y plantea con urgencia la elaboración de propuestas y la puesta en marcha de acciones que eviten la profundización de las desigualdades ya existentes.

REFERENCIAS

- DOF. (2020). *ACUERDO por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.* (SEP número 02/03/20, 16 de marzo de 2020).
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1–8. Recuperado de <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- SEP. (2020). *Boletín No. 196, El Secretario de Educación anuncia que en el futuro convivirán, el modelo de educación presencial y a distancia.* En la XLIX Reunión Ordinaria Virtual del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU, 22 de julio de 2020).
- SEP. (2020). *Boletín No. 141 que emite la Secretaría de Educación Pública, se dan a conocer las fechas referenciales para el regreso a actividades e inicio del Ciclo Escolar 2020–2021.* (SEP número 141, 01 de junio de 2020).
- SEP. (2020). *ACUERDO que se modifica el diverso número 03/03/20 por el que se suspenden los plazos y términos relacionados con los trámites y procedimientos administrativos que se llevan a cabo ante la Secretaría de Educación Pública.* (DOF número 17/04/20, 17 de abril de 2020).
- UPN. (2020). *Plan Integral para el retorno seguro a las actividades académicas y administrativas en el marco de la «Nueva Normalidad», el cual será de observancia obligatoria para las Unidades UPN.* México: UPN.



LA PANDEMIA 2020: ATENUANTES Y VICISITUDES DE PROFESORES EN FORMACIÓN

LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA
MARÍA CRISTINA AMARO AMARO

La experiencia de trabajo modular en posgrado generó la posibilidad de problematizar la práctica docente, permitiendo un replanteamiento en el abordaje formativo de los alumnos. Esta situación, aunada a las posibilidades humanas que generó el COVID-19 (virus con registro de aparición en diciembre de 2019 en China), derivó en la difusión de la información actual al proponer un ejercicio reflexivo desde el trabajo docente como formadores de formadores.

El programa académico al que se circunscribe la propuesta corresponde a la Maestría en Educación Básica (MEB) que se imparte desde el 2010 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (UPN, a partir de este momento). Ésta exige el trabajo en módulos; los seis módulos que completan el currículum se implementan en integración mediante tres bloques: teórico, metodológico y práctico. El periodo de trabajo con un mismo grupo es de tres módulos; esto es igual a 36 semanas de ejercicio docente, divididas en 12 semanas por módulo (UPN, 2010).

Esta circunstancia de colaboración provocó un desafío formativo interesante desde la *praxis* docente propia: reconocer la experiencia de un grupo de estudiantes de MEB con respecto a las vicisitudes específicas del estado de salud pública en el que se encuentra el municipio de San Luis Potosí desde marzo de 2020 a la actualidad y su relación con la experiencia de escritura académica, al ser un asunto fundamental en el proceso formativo de la maestría.

El escenario se dinamiza con los alumnos de MEB de la UPN que ejercen como profesionales de la educación en servicio. Con base en el reporte del Departamento de Servicios Escolares de la UPN para el periodo agosto 2020-enero 2021, se atiende a una población de 52 alumnos (13 hombres y 39 mujeres), distribuidos en cinco grupos: dos de la línea de especialización de Habilidades del Pensamiento

(HP), dos de Animación Sociocultural de la Lengua (ASL) y uno perteneciente a la línea de Resolución de Conflictos en el Aula. Sin embargo, solo los grupos de HP y uno de ASL pertenecen a la sede del municipio de SLP, los dos restantes trabajan en Matehuala, SLP.

LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA **MEB** DURANTE LA PANDEMIA

Actualmente, existe colaboración como profesores del Módulo V de la Maestría en Educación Básica (MEB), espacio formativo de noviembre de 2020 a marzo de 2021. El grupo está conformado por 11 estudiantes (seis mujeres y cinco hombres). Durante el mes de noviembre y la primera semana de diciembre se implementaron dos estrategias para reconocer cómo la pandemia (de marzo a diciembre de 2020) afectó sus entornos de vida y formación, y cómo fueron las experiencias que, desde la escritura académica, caracterizaron sus prácticas formativas.

Por consiguiente, se efectuó una sesión de 90 minutos a manera de diálogo reflexivo con el apoyo de la plataforma Meet. En ésta, los estudiantes pudieron expresar de manera voluntaria sus ecos y visiones con respecto a las proposiciones descritas. Además, se solicitó que realizaran una nube de palabras con el apoyo de la aplicación Word Art (ver <https://wordart.com/>) en las que configuraran sus experiencias en torno a dos situaciones vividas durante el periodo de la pandemia:

- α. Su experiencia como estudiantes de un programa de maestría.
- β. Su experiencia sobre la escritura académica.

La intención de emplear este campo de palabras a manera de redes semánticas fue aproximarse al estudio de los sentidos que manifiestan de manera natural (Valdez, 2005) sobre los eventos de escritura académica bajo la sombra del problema de salud pública que aqueja al mundo. Este tipo de ejercicios «permite tener una idea clara de la representación que se tiene de la información en memoria, que justamente hace referencia al significado que tiene un concepto en particular» (Valdez, 2005, p. 77).

El resultado de ambos ejercicios fue esclarecedor. Con respecto a la experiencia como estudiante durante el periodo de pandemia, el alumnado utilizó 32 vocablos con connotación positiva y 28 con un sentido negativo. Destaca la dimensión del aprendizaje y los desafíos que conlleva el reaprender un conjunto de prácticas sociales mediante el trabajo a distancia.

Otro eje interesante que destaca la posibilidad de aprendizaje de los alumnos fue el hecho de valorar la vida y los encuentros que se tuvieron con las personas con las cuales se comparte el espacio familiar u hogar. Así lo deja sentir Arturo¹ (32 años de edad) «la COVID trajo consigo nuevas posibilidades de adaptación desde la casa. Con ello tuvimos que aprender a manejar nuevas rutinas y creencias; sin embargo, esto provocó que seamos más sensibles a los demás y que pensemos más que la vida es efímera, por ende, requiere su cuidado y atención».

Sin embargo, existen palabras que se reiteran en un sentido negativo. La pandemia, establecen los alumnos, trajo consigo una carga excesiva de trabajo. Volvió a dejarse notar la importancia del trabajo que desempeñan los profesores en servicio y el bien común que aportan como gremio a la sociedad. Esta condición *sui generis* advirtió la incidencia de casos críticos de estrés, cansancio, miedo y frustración. En suma, una desesperación por atender las demandas de los estudiantes de educación básica y las propias dificultades que el confinamiento trajo consigo.

FIGURA 1. NUBE DE PALABRAS DE ESTUDIANTE DE LA MEB



Fuente: Elaboración propia.

Aquí un testimonio: «el confinamiento es un periodo de mucha ansiedad y angustia. Realmente me estoy volviendo loca con la combinación de trabajo y roles como

1 Los nombres fueron cambiados para respetar el anonimato de las personas que colaboraron.

En realidad, existe una preocupación generalizada entre los estudiantes por el agobio que provocó estar encerrados bajo el enfoque de la incertidumbre y la acumulación del tiempo en casa, aunada a la crisis que provoca en sí misma la pandemia, al ser incapaces de tener certeza sobre cuándo se volverá a la atención presencial en las escuelas o, en su defecto, por la indefensión que siente el alumnado de tener que prestar su hogar como espacio de trabajo con la vulnerabilidad que ello representa. Juan (54 años de edad) declara con pesar lo siguiente: «estamos hartos de tener que encender nuestras cámaras y que se vea nuestra privacidad. Los objetos y cosas que creíamos solo propias ahora con la pandemia se desnudaron; no podemos sentir esa libertad de llegar a tu casa y hacer lo que te plazca. Ahora debemos ser cuidadosos con todo, hasta lograr sensibilizar a los estudiantes para evitar después aparecer en las redes sociales, con un meme o un video por alguna situación que en medidas normales en las escuelas no hubiera pasado».

También está la desesperación que sienten ante las condiciones de la tecnología. Sobre ello, destaca el caso de las deficiencias durante la conexión a Internet. Resulta muy frustrante, dice Lourdes (36 años de edad) «saber que de pronto estás conectado y luego falla tu equipo o simplemente los estudiantes señalan problemas como los que nosotros experimentamos. Realmente es muy difícil estar así».

Así, el virus impidió continuar con un currículum prescrito desde el hogar. Un currículum que prepondera el saber más que el diálogo y el encuentro; esto es la escolarización como «acto de depositar, guardar y archivar conocimientos» (Freire, 1998, p. 73), además de implementar estrategias de acompañamiento que permitan el éxito aparente del cumplimiento efectivo de lo prescrito, condiciones curriculares que, por medio de programas de educación digital, dejan al descubierto la «promoción de la desigualdad social» (Díaz-Barriga, 2020, p. 22).

Esta desigualdad es mediada, en gran parte, por las condiciones sociales y económicas de las familias mexicanas -y potosinas- y porque el sistema educativo va a la zaga en el empleo del aprendizaje a través de la tecnología. Por consiguiente, «la escuela, distante de la sociedad, distante de la realidad, es incapaz de reformarse a sí misma; sigue trabajando con base en el mito de salvar el curso» (Díaz-Barriga, 2020, p. 24). Según Molina (2014), se expone lo siguiente:

El panorama de desigualdad que caracteriza a la mayoría de los países latinoamericanos hace que algunos estudiantes lleguen con una preparación académica que les permite

La capacidad de escribir pareciese ser natural. Acontece como algo propio al ser humano. Una acción transversal al sujeto sin aparente relevancia del origen social, cultural o geográfico. Dado que la escritura es ubicua, provoca que se manifieste prácticamente en toda actividad humana. Todo acto se documenta a partir de la escritura (Olson, 1998, citado en Navarro, 2018). Así, la «escritura es una tecnología reciente para construir conocimiento y comunicarse en sociedad» (Navarro, 2018, p. 14).

Sin embargo, es menester recordar que la escritura es «una práctica situada» (Barton y Hamilton, 2000, citado en Navarro, 2018), además conlleva un marco contextual específico desde lo social, político y cultural; también la contemplación de determinada situación de comunicación para lograr ciertas metas o fines desde una audiencia delimitada bajo las condiciones de emisión precisas, sobre ciertas concepciones y contenidos (mensajes), ello mediante diversos patrones y géneros discursivos (Navarro, 2018, p. 17).

FIGURA 6. NUBE DE PALABRAS DE ESTUDIANTE DE LA MEB



Fuente: Elaboración propia.

Existe una marcada asociación por considerar la escritura académica como una práctica que debe evitar el error. Entonces, la posibilidad de la escritura académica como recurso para el aprendizaje (escritura epistemática), o el empleo de la recursividad como estrategia de desarrollo de prácticas exitosas de escritura, se perciben fuera del alcance del estudiante. Sol (36 años de edad) lo explica de la siguiente manera: «al momento de escribir lo único que intento es evitar equivocarme. Siendo que así podré mejorar mis habilidades, aunque a los cinco minutos me sienta desmotivada por no lograr avanzar como quiero». Aunado a este comentario, Martín (30 años de edad) expone como «inútiles, insuficientes y monótonas» sus experiencias de escritura académica al momento. Así lo expresa en la siguiente imagen.

FIGURA 7. NUBE DE PALABRAS DE ESTUDIANTE DE LA MEB



Fuente: Elaboración propia.

Para casi todos los alumnos resulta frustrante el acto de escribir. Máxime cuando se escribe desde algún género discursivo y bajo ciertas convenciones lingüísticas. Escribir académicamente resulta difícil, pues se trata de un encuentro con habilidades que son ajenas a los estudiantes, tales como: la dedicación, el tiempo y la precisión para elegir de la mejor manera posible las ideas y palabras apropiadas.

CONSIDERACIONES FINALES PARA MOVILIZAR LA REFLEXIÓN

El COVID-19 acentuó la necesidad de educarnos y permitió evidenciar las desigualdades que se provocan en la educación superior, debido a «la estructura del sistema educativo jerárquico y centralizado, engarzado con las finalidades educativas del capitalismo neoliberal» (Plá, 2020, p. 34). En este sentido, conviene analizar las prácticas educativas y pedagógicas hegemónicas que se suscitan en la UPN, mediadas por la escritura académica y atadas a marcos de desempeño ligados con hábitos alineados con las posiciones del mercado que estableció el capitalismo en su versión neoliberal.

«El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación superior será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre» (Barrón, 2020, p. 71). Visión de Universidad *ad hoc* con el proceso de humanización, pero alejada de las condiciones existentes en el territorio condicionante y pandémico del estudiante de la UPN, a partir de sus procesos y experiencias de escritura académica.

Otro aspecto relevante del contexto refiere al papel de la salud de las personas como eje detonante de desarrollo educativo, mediante la incidencia de la trayectoria formativa; una transformación más amistosa, en la cual los proyectos educativos sean considerados desde la otredad, desde la mirada polivalente en la que se escuchan muchas voces (polifonía) ligadas por medio de la identidad de un sujeto que es sensible a lo comunitario.

En fin, la universidad como espacio educativo y político debiese responsabilizarse de proveer las condiciones oportunas para que los estudiantes sean autorreflexivos, con un sentido humano, tendientes a generar aprendizajes que comulguen con el cambio social y las atenuantes personales que se experimentan con agudeza en la actualidad.

REFERENCIAS

- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H.

- Casanova (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp.19-29). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/UNAM.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33.
- Molina, V. (2020). Teleconferencia sobre los «Centros de Escritura». En *El marco de las Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad*. Recuperado el 22 de octubre de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. Alves y V. Bortoluzzi, (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/UNAM.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamientos de operación del Posgrado en Educación Básica*. México: UPN.
- Valdez, J. (2005). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.
- Valenzuela, J. (2015). Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas. En Autor (Coord.), *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 15-57). Barcelona: NED Ediciones.

PRINCIPIOS ANDRAGÓGICOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA
CON ESTUDIANTES DEL POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

CLAUDIA CAROLINA GARCÍA GAITÁN

Para cada individuo el cambio representa distintas percepciones y sentires; en la mayoría de los casos se experimenta una sensación de incertidumbre; sin embargo, después de la crisis, para otros se visualiza una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento. Por lo tanto, valdría la pena cuestionarse lo siguiente: ¿en el ámbito educativo era necesario un cambio? Ello, a raíz del periodo de contingencia y aislamiento social que se atraviesa actualmente. A consecuencia de esto, se implementó el aprendizaje a distancia en los diversos niveles educativos del país. En este sentido, el presente texto tiene la finalidad de reconocer los principios andragógicos desde los sentires y vivencias de los estudiantes del segundo año del posgrado de la Maestría en Educación Básica (MEB), en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, para identificar los aciertos y desaciertos durante la pandemia del COVID-19 en el proceso de adaptación al aprendizaje a distancia.

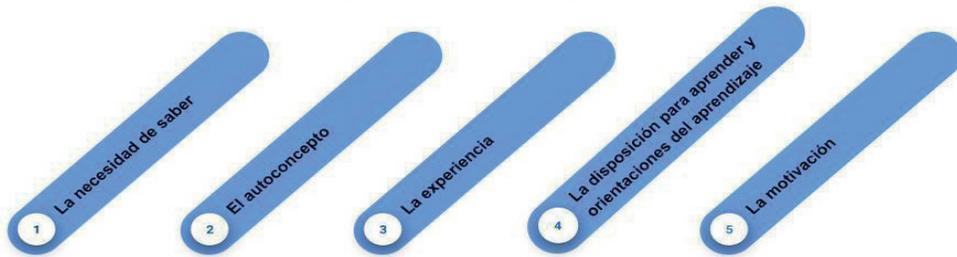
Para el análisis de las reflexiones se hizo uso de la sistematización de la experiencia a través de dos producciones de once profesores de Educación Básica del segundo año del posgrado. La primera fue una narrativa elaborada en el inicio del ciclo durante el mes de septiembre del 2020, en ésta compartieron sus sentires y su percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. La segunda fue un testimonio en relación con sus apreciaciones y experiencia como estudiantes de la maestría, cinco meses después del aislamiento, en febrero de 2021. Las reflexiones de este texto se generan desde las tres interrogantes siguientes: ¿cuáles fueron los sentires y experiencias de los estudiantes al inicio del segundo año del posgrado de la MEB en tiempos de pandemia?, ¿de qué manera la propuesta didáctica de la titular contribuyó al proceso de adaptación al aprendizaje a distancia?,

¿cuáles son los aciertos y desaciertos de los principios andragógicos durante el periodo de pandemia?

LOS PRINCIPIOS ANDRAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE

El concepto de *andragogía* fue utilizado por primera vez por Alexander Kapp (1833) para referirse a la educación con adultos, por medio de la cual se espera que el mismo adulto se integre en el ambiente donde se desempeña, utilizando efectivamente el aprendizaje. Para Knowles (2001) la educación de adultos permite tomar conciencia de las experiencias relevantes en el proceso de construir una identidad; además, reconoce seis principios que constituyen el aprendizaje de los adultos.

FIGURA 1. PRINCIPIOS ANDRAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE



Fuente. Premisas de la teoría andragógica (Knowles, 2001)

En relación con la *necesidad de saber*, el modelo de Knowles destaca la importancia que tiene para el estudiante reconocer el significado del aprendizaje, es decir, por qué debe aprenderlo y cómo puede aplicarlo. El término de *autoconcepto* se atribuye al individuo responsable de su vida y de sus decisiones, lo cual conlleva al autoaprendizaje.

Retomar la *experiencia* desde la andragogía representa un factor relevante en el proceso de aprendizaje porque el adulto toma conciencia del significado que poseen sus vivencias y del cúmulo de conocimientos con el cual cuenta hasta el momento. En la *disposición de aprender y en las orientaciones de aprendizaje*, «la andragogía asume que los adultos están preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de hacer frente a situaciones de su vida real» (Sánchez, 2015, p. 98).

El principio de *motivación* reconoce cuatro factores que intervienen en esto: los adultos quieren ser exitosos, sentir el control de su aprendizaje, aprender algo de

valor con una actitud placentera en el proceso (Knowles, 2001). Además, sugiere las siguientes características para lograr motivarlos: «destreza para transmitir ese saber, entusiasmo y compromiso con los grados de emoción, estímulo y energía, empatía con las necesidades y expectativas de su alumno, y claridad, vista desde el lenguaje y organización en su proceso como enseñante» (Morales y Leguizamón, 2018, p. 167).

Desde la perspectiva de la andragogía, la experiencia posee un sentido relevante en el proceso de aprendizaje de los alumnos adultos, debido al conjunto de conocimientos implicados en la profesionalización de la práctica docente que enfrentan durante su estancia en el posgrado. Además del significado y la utilidad en la vida práctica, se requiere de factores y orientaciones que los motiven, que despierten una necesidad de aprender y contribuyan a la construcción del autoconcepto.

Por otra parte, Lindeman (1984) enuncia cinco supuestas claves sobre el aprendizaje de los adultos: a) los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará, b) la orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida, c) la experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de los adultos, d) los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse, e) las diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad (Knowles, 2006, p. 44).

Ambas posturas reconocen la experiencia como un recurso valioso en el aprendizaje de los adultos y priorizan la necesidad de generar reflexión a partir de situaciones reales. Actualmente, hacer frente a las circunstancias que atraviesa el ámbito educativo a raíz de la pandemia por COVID-19 representa una de las mayores preocupaciones para los docentes de Educación Básica que cursan el posgrado en la UPN, Unidad 24. En este sentido, el panorama anterior se convierte en una oportunidad para motivar la sistematización de la práctica que haga posible el aprendizaje y, con ello, contribuir a la profesionalización de los maestrantes.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. NARRATIVAS Y TESTIMONIOS

La recuperación de la práctica docente en la situación de pandemia requiere un proceso sistemático que permita explicitar el desarrollo del programa de maestría, así como las posturas y acciones educativas que hacen posible su comprensión y mejoría. Realizar la sistematización permite compartir elementos relevantes del proceso de aprendizaje y hacer posible la reflexión. López (2002, citado en Audirac, 2017) define el proceso de sistematización como la transformación auténtica, organizada y radical

de la manera en que cada docente experimenta, entiende, acepta y vive su propia práctica cotidiana. Desde la perspectiva de Fierro (1999), la sistematización de la práctica docente implica un proceso constante de reflexión, para renovarla, descubrir y comprender el docente que se es actualmente.

Durante el ejercicio de reflexión, Audirac (2017) propone cinco etapas desde la operatividad del modelo de sistematización, entre las cuales se encuentran las siguientes: experiencia, bibliografía, redacción teórica y reflexiva, evidencias y testimonios, además, el compromiso y la acción. Esta última, referente a las propuestas que indicarán la transformación de la práctica docente.

Los estudiantes que cursan la MEB en la UPN, Unidad 241, son profesores que trabajan en los niveles que conforman la Educación Básica en México; para fines de titulación y profesionalización deben elaborar un proyecto de intervención que les permita transformar una problemática identificada a partir de un diagnóstico pedagógico de la práctica docente desempeñada. Sin embargo, las circunstancias de la pandemia generaron una situación de incertidumbre al cuestionarse de qué manera implementar el proyecto de intervención a la distancia con las escuelas cerradas. Esta preocupación aunada a las condiciones laborales que cada uno experimenta durante la pandemia por COVID-19 está plasmada a través de la sistematización de la práctica docente en una producción narrativa y en la elaboración de testimonios.

Para recuperar las reflexiones de los estudiantes del posgrado, la titular de uno de los Bloques de estudio hizo uso de la sistematización de la práctica a través de la construcción de una narrativa que comunicara el sentir de los estudiantes al inicio del segundo grado del posgrado y de sus testimonios cinco meses después del aislamiento a causa de la contingencia.

¿CUÁLES FUERON LOS SENTIRES Y EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES AL INICIO DEL SEGUNDO AÑO DEL POSGRADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA?

El segundo año del posgrado de la MEB en la UPN, Unidad 241, inició en la modalidad virtual durante el mes de septiembre bajo las condiciones de aislamiento social a raíz de la pandemia por COVID-19. Se solicitó a uno de los grupos, conformado por 11 estudiantes, realizar una narrativa que permitiera expresar sus sentires y reflexiones al estar viviendo la contingencia durante su estancia en la maestría. Después de cinco meses, se volvieron a recuperar sus percepciones con la finalidad de identificar el proceso de adaptación al aprendizaje a distancia por medio de testimonios. Cabe

mencionar que ambos textos se recabaron de la plataforma Moodle, herramienta digital utilizada en la universidad.

En las narrativas elaboradas por los estudiantes se reconocen emociones de temor e incertidumbre, incluso se encuentran preocupados por el desarrollo del proyecto de intervención al atravesar el curso de un posgrado. Algunos, desde la perspectiva laboral, es decir, profesores que se desenvuelven en el nivel de Educación Básica comparten su postura en relación con la estrategia propuesta por la Secretaría de Educación Pública «Aprende en casa»¹ y señalan la importancia de los padres de familia en las circunstancias que atraviesa el ámbito educativo. Cabe mencionar que las reflexiones están orientadas, en mayor medida, a las vivencias de la práctica docente que desempeñan en congruencia con los principios andragógicos. La situación de pandemia generó una necesidad del saber para hacer frente a las implicaciones del aprendizaje a distancia.

En la Tabla 1 se concentra, de manera sintética, cada una de las narrativas de los 11 estudiantes del posgrado. Esto permite reconocer que su preocupación, al inicio de la pandemia por COVID-19, tiene relación, en mayor medida, con las implicaciones para desempeñar su práctica docente.

TABLA 1. SENTIRES, EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES AL INICIO DE LA PANDEMIA

No.	Narrativa docente - septiembre 2020
1	Siente preocupación por el uso de la tecnología para el desarrollo de la práctica docente, temor por no contar con la capacitación adecuada y falta de certeza en el aprendizaje de sus alumnos. Además, se encuentra en un estado de incertidumbre por la implementación del proyecto de intervención.
2	Considera que la estrategia propuesta por la SEP «Aprende en Casa», dista de ser funcional para todos los centros educativos por las características particulares de cada contexto.
3	Concibe la necesidad de explorar y buscar nuevas estrategias de comunicación y enseñanza que le conlleva a salir de una zona de <i>confort</i> . Asimismo, reconoce desconocer la situación de sus alumnos, le preocupa cómo educar a los padres de familia y cómo va realizar el proyecto de intervención bajo circunstancias de aislamiento.

1 Programa que se transmite por televisión, propuesto por la Secretaría de Educación Pública, con el fin de mantener las clases en México durante la pandemia por COVID-19 para la Educación Básica.

- 4 Reflexiona su primer clase en línea con alumnos del grado que atiende, reconoce que fue una gran experiencia llena de emociones, sintió miedo por las fallas técnicas que se presentaron, pero una gran satisfacción por la participación de alumnos y padres de familia al conectarse. Cree que el aprendizaje a distancia es un gran tema que se puede desarrollar y le interesa seguir aprendiendo sobre los medios a utilizar para seguir generando un aprendizaje.
- 5 Considera que los padres de familia son los principales protagonistas del proceso educativo durante el aprendizaje a distancia. Percibe de forma positiva la implementación del proyecto de intervención porque representa una oportunidad para favorecer la autonomía en los alumnos.
- 6 Siente desorganización de hábitos en las distintas áreas de su persona, sin embargo reconoce la necesidad de desarrollar habilidades digitales para hacer frente a la nueva modalidad de trabajo, además percibe dificultades en la elaboración de las planeaciones didácticas de los docentes que se encuentran a su cargo.
- 7 Le preocupa la posible situación de actos violentos por parte de los padres de familia al trabajar con los alumnos en el intento de explicar algún tema. Expresa la necesidad de promover las habilidades socioemocionales durante el diseño de su proyecto de intervención.
- 8 Manifiesta una sensación de frustración y estrés por tener que lidiar con la estrategia «Aprende en Casa». Además se vio en la necesidad de aprender a utilizar plataformas digitales. Le preocupa de qué manera desarrollar un enfoque inclusivo a la distancia.
- 9 Cuestiona el proceso de evaluación y comparte posturas debatibles entre sí, es justo o injusto, por los diversos recursos con los que cuenta cada estudiante. Comienza a sentir adaptación a la nueva normalidad de trabajo en las escuelas de educación básica. Reflexiona en el papel significativo que poseen los padres de familia en el ámbito educativo.
- 10 Percibe la situación actual como oportunidad para demostrar que su función directiva puede contribuir no sólo a la construcción de un conocimiento pedagógico, sino también didáctico, que oriente, guíe y acompañe el trabajo de los docentes, ayudándolos a construir una pedagogía crítica y reflexiva.

- 11 Le ha resultado difícil aceptar que en estos momentos la mediación del aprendizaje de sus alumnos no reside totalmente en su persona o en el plantel escolar, sino que además, ésta proviene de un sistema de telecomunicación que ha sido parte crítica de su forma de pensar, como es la televisión. Expresa su preocupación por los alumnos que no están atendiendo en ningún sentido las instrucciones de trabajo y la falta de seriedad por parte de los padres de familia. Siente que los docentes se han visto forzados a utilizar más las herramientas digitales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de las narrativas docentes encontradas en <http://meb.upnslp.edu.mx/my/> (2020).

Con base en las narrativas de los maestrantes al inicio del segundo año del posgrado concentradas en la Tabla 1, se reconocen, en su mayoría, cuatro aspectos que sintetizan sus reflexiones, sentires y vivencias: a) la necesidad de aumentar sus habilidades para el uso de las herramientas digitales, b) lidiar con la influencia de los padres de familia en el aprendizaje a distancia, c) desacuerdo con la estrategia de la SEP para hacer frente al periodo de contingencia, es decir, «Aprende en casa»; y d) reconocer en el proyecto de intervención una oportunidad para favorecer las diversas problemáticas educativas que se reflexionan en el posgrado.

Durante el mes de febrero se solicitó a los estudiantes escribir su testimonio en un foro a través de la plataforma Moodle; en éste comunicaron sus experiencias, sentires, percepciones y valoraron la propuesta didáctica de uno de los Bloques de estudio del posgrado, cinco meses después de la modalidad virtual. En la Tabla 2 se concentraron de manera sintética los testimonios; en ésta se observa que, a diferencia del mes de septiembre, los estudiantes atravesaron por un proceso de adaptación.

Se reconoce que, a diferencia del inicio del posgrado, su preocupación estaba dirigida hacia las implicaciones de la pandemia por COVID-19 desde cada una de las funciones que realizan en el nivel de Educación Básica, sin embargo, cinco meses después, relacionan su situación laboral con el curso del desarrollo del posgrado y ven en el proyecto de intervención, un documento recepcional que se construye durante la MEB en la UPN, Unidad 241, una oportunidad para hacer frente a los desafíos que atraviesa su práctica docente y, con ello, la tan mencionada «nueva normalidad».

Lo anterior representa uno de los hallazgos relevantes de esta comparativa porque hace evidente el cambio de perspectiva en la mayoría de los estudiantes del

posgrado al pasar de un estado de incertidumbre, ansiedad y estrés a un escenario para la creación de propuestas de educación que respondan a las necesidades que atraviesa el ámbito educativo en estos momentos.

TABLA 2. SENTIRES, EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES CINCO MESES DESPUÉS DE LA PANDEMIA

No.	<i>Testimonio estudiante del posgrado (febrero 2021)</i>
1	La adaptación le Implicó cambios como estudiante y persona. Asume que sigue siendo necesaria la socialización. Sin embargo, ahora se siente fortalecido porque el aprendizaje se ha favorecido con el uso de la tecnología, así como la reflexión.
2	Ahora reconoce experiencias gratificantes al utilizar la tecnología, sin embargo, considera que hace falta el contacto presencial. Reconoce que el trabajo en equipos durante las clases del posgrado promueve la participación activa.
3	Le ha representado un desafío lidiar con las características contextuales en las que se desempeña como docente, sin embargo, identifica mayor adaptación a la «nueva normalidad» y atribuye que los alumnos siguen aprendiendo.
4	Considera que las estrategias propuestas en el posgrado le motivan y permiten la reflexión y el análisis de su experiencia docente. Actualmente, percibe cambios positivos, sin embargo, también ha vivido el estrés.
5	Reflexiona que ha sido complicado porque se tiene que lidiar entre las responsabilidades del hogar y como estudiante del posgrado. Considera que partir en las clases del posgrado desde la experiencia de la práctica docente permiten favorecer la reflexión y diálogo durante la clase virtual.
6	Ha sido una oportunidad de aprendizaje y ahora se considera tranquila y satisfecha con el trabajo a distancia. Percibe las clases virtuales del posgrado: dinámicas, interesantes, diversificadas y creativas. Considera que la relación con la práctica docente en las actividades propuestas promueve la reflexión y comprensión de los temas.
07	Actualmente se considera familiarizada y organizada. Considera que las estrategias que se desarrollan en las clases del posgrado son dinámicas, diferentes y generan reflexión de la práctica. Le agrada el juego interactivo, el trabajo en equipos y las tareas que tienen relación con la experiencia docente.

- 08 Reconoce beneficios en el aprendizaje virtual y percibe que la dinámica de la clase del posgrado ha favorecido la reflexión de la práctica docente y le genera la necesidad de pensar en mejorar las estrategias que utiliza con sus alumnos.
- 09 Identifica una oportunidad de aprendizaje y de adaptación entre los diversos actores educativos, considera que es importante contemplar la modalidad virtual y el uso de plataformas digitales aún al término de la pandemia.
- 10 Ahora se reconoce un alumno autogestivo y organizado en el proceso de aprendizaje. Reflexiona en la importancia de la realimentación durante la clase virtual del posgrado, así como claridad en las preguntas que se plantean, Considera que la diversidad de estrategias propuestas, favorece el significado de los contenidos revisados.
- 11 Comenta sentirse bien, aunque le resulta cansado estar todo el día detrás de una pantalla. Sin embargo, ahora se observa una persona, estudiante y docente más analítica, crítica y reflexiva. Considera que las actividades propuestas en la clase virtual del posgrado son favorables cuando son generadas a partir de situaciones problemáticas o de cuestionamientos, desde perspectivas contextualizadas o realidades sentidas El trabajo colaborativo y la intención creativa de algunas de las actividades y estrategias, también le remonta a un aprendizaje donde se ponen a prueba sus habilidades sociales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de las narrativas docentes encontradas en <http://meh.upnslp.edu.mx/my/> (2021).

Los testimonios que se recuperan en la Tabla 2 se agrupan, en su mayoría, en las tres siguientes reflexiones: a) la situación de pandemia permitió favorecer sus habilidades digitales y ahora se hace uso de la tecnología en la práctica docente, b) reconocen la importancia de reflexionar desde la experiencia para el logro de competencias en las clases del posgrado y c) en la modalidad virtual el trabajo organizado en equipos les resulta agradable y favorece la interactividad entre ellos.

¿DE QUÉ MANERA LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA TITULAR CONTRIBUYÓ AL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL APRENDIZAJE A DISTANCIA?

Desde una mirada comparativa, resulta interesante observar cómo y cuáles de las percepciones, sentires y reflexiones sufrieron un cambio meses después de la pandemia. Se reconoce, en la mayoría, pasar de un estado de incertidumbre, temor y dificultad a una situación de adaptación que permitió la creación de nuevos hábitos, así como

el desarrollo de habilidades, destacando el uso de herramientas digitales. Ha sido complejo lidiar con la «nueva normalidad» a consecuencia del confinamiento social, pero uno de los aspectos que ha hecho posible favorecer el proceso de adaptación es despertar el interés de los estudiantes, motivarlos a continuar el posgrado, estimular su proceso de reflexión desde la experiencia, diversificar las estrategias didácticas y acrecentar la interactividad a través del trabajo colaborativo; además, con todo ello se hace posible el logro de competencias en los profesores que realizan un posgrado en la UPN, Unidad 241.

En este sentido, desde los principios andragógicos, «tal experiencia acentúa las diferencias individuales, además proporciona unos recursos para el aprendizaje, crea predisposiciones que dan forma al nuevo aprendizaje y generan bases para la identidad del alumno» (Knowles, 2001, p. 154). Por ello, resulta relevante referir que el aprendizaje con los adultos, en este caso, los estudiantes del posgrado, requiere de propuestas didácticas que aumenten los espacios para la reflexión y el análisis, asimismo, requiere poner en práctica la empatía y tomar en cuenta la situación socioemocional que atraviesan, ya que, como lo expresan en sus propias palabras (Figuras 2 y 3), a raíz de la pandemia por COVID-19, también han atravesado por emociones diversas.

FIGURA 2. FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS

“La pandemia vino a fracturar nuestras vidas. La pandemia vino a exponer nuestra fragilidad humana, a causarnos múltiples heridas y a mostrar la diversidad de crisis”

“Soy madre de familia tengo que agregar el tiempo dedicado para asesorar a padres de familia, buscar apoyo para entender y conocer un poco más de las ventajas de la educación a distancia y tecnologías que pudiera implementar en mi práctica educativa. El trabajar en plataformas que ni yo entendía su funcionamiento, el estar disponible hasta 12 horas al día y que mi propio trabajo que llevaba anteriormente 8 horas ahora eran hasta 12”

“Otro punto que tiende a apuntalarse como la cereza del pastel en esta situación, es el estar cursando el segundo año de maestría, desde el cual se llevan a cabo las clases todo el tiempo detrás de un ordenador, en donde nuestro campo visual solo corresponde ahora a unos cuantos centímetros del artefacto digital que está frente a nosotros, durante tres horas como se hacía de forma cotidiana, donde los docentes y toda la estructura de la Universidad Pedagógica Nacional que la respaldan consideran que es lo mismo”

Fuente: Narrativas en <http://meb.upnslp.edu.mx/my/> (2020).

FIGURA 3. FRAGMENTOS DE LOS TESTIMONIOS

"Ha sido una oportunidad de aprendizaje, en donde la adaptación a los cambios sociales requiere superar retos, actitud positiva ante el ámbito laboral que en la mayoría de este tiempo se nos ha llamado a participar en webinars, reuniones virtuales, conferencias, entre otras actividades que muestran relación con el proceso de ser estudiante de la MEB"

"Desde aprender el uso de nuevas aplicaciones y tecnologías, hasta reflexionar de mi actuar en la escuela, por lo que cursar en esta maestría ha permitido poco a poco profesionalizarme, no por el hecho de obtener un grado académico, si no por el conocimiento nuevo que he adquirido y que lo he puesto en práctica en mi escuela para mejorar el servicio educativo público que se ofrece, y ante esta situación ha sido por el excelente desempeño de la titular de esta asignatura"

Fuente: Testimonios en <http://meb.upnslp.edu.mx/my/> (2021).

Como conclusiones, la situación de pandemia en el ámbito educativo representó una necesidad para los diversos agentes de adaptar, innovar, actualizarse y tomar decisiones en el desarrollo de la práctica docente. Conocer el sentir de los estudiantes que cursan un programa de posgrado en la UPN, Unidad 241, permitió identificar la situación emocional desde las diversas perspectivas y respuestas ante las circunstancias que, de manera particular, a cada uno le toca lidiar. Se mantienen propositivos y con una actitud dispuesta al cambio, sus estudios de maestría continúan en curso. Sin embargo, han tenido que modificar hábitos y reorganizar la dinámica cotidiana para atender su situación laboral, personal, profesional y familiar.

Los aciertos observados desde la mirada de la andragogía fueron los siguientes: considerar la experiencia como uno de los recursos más valiosos para la reflexión; asimismo, aumentar la participación en los foros durante las sesiones en línea y en los canales de comunicación, lo cual hizo posible el desarrollo de un trabajo desde un enfoque colaborativo a pesar de la distancia; también la motivación a través de la diversidad de estrategias y/o recursos que se propusieron en la modalidad virtual, entre las que se encuentran textos reflexivos, preguntas generadoras, foros de discusión, debates, uso de interactivos y aplicaciones digitales que contribuyeron al proceso de adaptación a las circunstancias en las que ahora se lleva a cabo la maestría debido a la pandemia.

Las dificultades técnicas que se presentan por la modalidad virtual, la vulnerabilidad por pérdida de familiares, contagios, el exceso de trabajo debido a los horarios prolongados que ha implicado laborar a la distancia, la falta del contacto presencial, el cansancio por pasar gran parte del tiempo frente a un dispositivo digital, así como las adecuaciones que cada estudiante debe considerar para implementar

su proyecto de intervención representan algunos de los desaciertos de la pandemia por COVID-19 que se vive.

REFERENCIAS

- Alonso-Chacón, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.16-1.2>
- Audirac, C. (2017). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas.
- Cortés, E. (2011). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía-el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- Morales-Pacavita, O., y Leguizamón, M. (2018). Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. *Praxis y Saber*, 9 (19), 161-181. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7926>
- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* (Tesis doctoral). Universidad Cardenal Herrero -CEU.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LA MIRADA
DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCENARIOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS

ÁNGEL FERNANDO CHÁVEZ TORRES

El 2020 fue un año que se guardará en la mente de todos, la contingencia sanitaria causada por el COVID-19 obligó a todos los sectores económicos a reinventar sus procesos para seguir operando. En el caso educativo, la imposibilidad de reunir a más de 20 personas en un espacio cerrado provocó que las clases presenciales se suspendieran en todo el país, colocando a la educación en una encrucijada difícil de resolver.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 241, optó por utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como su principal herramienta didáctica, adoptando el uso de una plataforma digital y apostando por un modelo virtual de aprendizaje. Sin embargo, el personal docente y la propia institución no estaban preparados para un cambio tan vertiginoso; el estudiantado que estaba al otro extremo, preparándose profesionalmente, también se encontró con ese proceso de adaptación acelerado, pues tuvo que cambiar la forma presencial de recibir clases por una modalidad virtual para seguir avanzando en su carrera profesional.

La siguiente investigación tiene como fin conocer las ventajas y desventajas de una educación virtual desde las voces de las y los alumnos que experimentaron, por un semestre de Educación Superior, la modalidad virtual mediada con una plataforma digital. El objeto de estudio se centró en la experiencia del estudiantado, con el fin de generar conocimiento acerca de las implicaciones pedagógicas, económicas, sociales y técnicas de la implementación de una educación virtual con miras a construir un marco de referencia para la mejora de los procesos educativos virtuales.

Para esto, se llevó a cabo una investigación bajo el paradigma cualitativo con un diseño descriptivo desde un modelo fenomenológico. Se estableció una muestra

con alumnas y alumnos pertenecientes a la carrera de pedagogía o de psicología educativa, que cursaron el semestre bajo la modalidad virtual durante la pandemia del COVID-19. Se utilizó el cuestionario abierto como método de recolección de información mediante un formulario digital organizado desde las categorías de Tello (2010), para la evaluación de cursos formativos en línea, además, se analizaron los resultados con base en el modelo de Krueger (1998) mediante el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti.

Las conclusiones a las cuales se llega impactan directamente en reflexionar sobre la forma en la cual se ha realizado la educación virtual, además de las implicaciones económicas, sociales y pedagógicas de su implementación, evidenciadas en la experiencia de las y los estudiantes. Se justifican las medidas necesarias para implementar, en un futuro, desde la parte pedagógica y la parte del alumnado, esto si se busca consolidar el modelo virtual como modalidad viable de educación. Se manifiestan las competencias desarrolladas al trabajar bajo ambientes virtuales de aprendizaje en el alumnado con el propósito de, finalmente, encontrar las necesidades a nivel institucional para transitar hacia una verdadera revolución educativa.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA INMERSIÓN CASI OBLIGATORIA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Resultaría muy complejo pensar en el mundo actual, en donde las funciones digitales y las nuevas tecnologías estuvieran ausentes. Simplemente, al tomar un momento para pensar cuántas veces usamos una herramienta digital para realizar alguna actividad dentro de nuestra vida cotidiana, nos daríamos cuenta de qué tanto se han incrustado las tecnologías digitales hasta el punto de ser dependientes de ellas en casi todo lo que hacemos día con día; ya no solo como medio de comunicación, sino también como medio de producción.

Cada uno de los sectores económicos se ha visto beneficiado al mejorar sus sistemas de producción o sus formas de dar servicio mediante innovaciones mediadas por herramientas digitales, ello, aunado a la facilidad de transferencia de datos por la red a velocidades que hace algunos años apenas estábamos imaginando. En el ámbito educativo, podría aseverar que la educación pública en México es uno de los sectores en donde la tecnología no ha llenado del todo el gusto de los servidores que se desempeñan en este sector. Resulta un tanto alarmante pensar en el daño que podríamos estar causando a futuro a los estudiantes de todos los niveles educativos, tomando en cuenta que la educación mar-

cará la base de la intromisión del estudiante a la vida productiva o al desarrollo de la plenitud (depende desde qué mirada se observe o qué filosofía se tenga).

Es claro que la vida alrededor al estudiante se está alejando exponencialmente de las habilidades y conocimientos que se generan en la educación al día de hoy. Bien decía John Dewey, que la escuela no debería ser la preparación para la vida, sino que la escuela debería ser la vida misma o, como lo mencionan Coll y Moneo (2011), «la educación escolar debe servir para dar sentido al mundo que rodea a los alumnos, para enseñarles a interactuar con él y a resolver los problemas que les plantee, y en ese mundo las TIC son omnipresentes» (p.43); tomando en cuenta dichas reflexiones, aún estamos lejos de realizar esta mencionada proeza.

El miedo al cambio, confundido tal vez por la incertidumbre de perder una estabilidad y por un estado de confort construido por muchos años por parte del docente y de las instituciones, se rompió drásticamente ante una situación de carácter mundial. La epidemia del virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19, por las medidas de confinamiento imposibilitó la forma tradicional de educación que se tenía desde que se inventó la instrucción pública. Este evento puso a la educación en una encrucijada muy complicada y obligó a cambiar la mirada que se tenía de las tecnologías en la educación, convirtiéndolas en una de las herramientas más socorridas para poder seguir impartiendo el servicio educativo.

La UPN, Unidad 241, con sede en la ciudad de San Luis Potosí, se vio afectada al igual que todas las instituciones del país ante la necesidad de no regresar a las aulas para impartir cátedra del modo en el cual se había estado haciendo desde su fundación. Ello trajo consigo una serie de acelerados cambios en la forma de seguir dando servicios educativos a la comunidad estudiantil, teniendo de única opción el inclinarse por una educación totalmente virtual, hasta ese momento ajena e impensable dentro de las formas de operación y, sobre todo, dentro de los programas que se impartían. Dicho cambio abrupto trajo consigo incertidumbre y una adaptación acelerada a la nueva forma de dar clases por parte de docentes y de alumnos.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y EL *E-LEARNING* COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Si bien, la educación virtual no es un método educativo nuevo, se presta mucho a confundirse con el término de educación a distancia, no solo en el uso del término, sino también en la forma en la cual se lleva a cabo. Desde un término epistemológico, la educación a distancia inicia al momento en el cual se inventa la imprenta porque ya era posible, en términos pedagógicos, hacer prescindible el estar en un

espacio físico para recibir cátedra de un maestro o tutor; esto en términos únicamente de reproducción o transferencia de conocimientos de un portador a un receptor.

En términos de educación a distancia desde una mediación pedagógica, en México comenzaron programas con el fin de llevar la educación a la mayor distancia posible, como lo mencionan Navarrete-Cázales y Manzanilla-Granados (2017), a continuación:

En México, la educación a distancia inició por la necesidad de alfabetizar a las poblaciones rurales. En 1941, se creó la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos; de igual forma se ofrecían los denominados «cursos por correspondencia» a los alumnos que vivían en lugares muy apartados que no podían asistir a la escuela y que por su difícil acceso tampoco era posible su construcción. (p.67).

Como bien lo narran los autores, la educación a distancia tiene mucho más tiempo que la integración de las TIC a la educación y, principalmente, su función consistía en lograr instruir por medios impresos, independientemente del lugar en donde se estuviera.

La diferencia de educación a distancia y educación virtual radica en el medio más que en el fin y se relaciona con la mediación a través de la tecnología digital; así lo menciona Gros (2011) en la siguiente cita.

La educación a distancia puede o no utilizar tecnología, pero lo más importante es garantizar el estudio independiente sin necesidad de que haya una intervención continua del docente. En el caso del *e-learning*, se comparte la no presencialidad del modelo, pero el énfasis se produce en la utilización de Internet como sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación. La interacción y la comunicación son una parte fundamental de los modelos de *e-learning*. (p13).

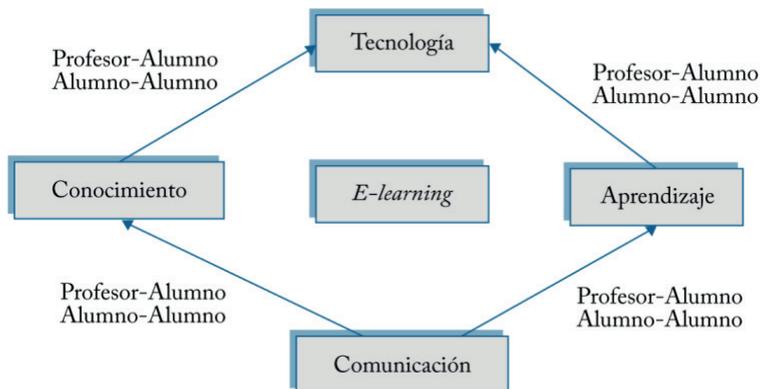
De esta forma, la educación virtual requiere de un entorno virtual en el cual exista una comunicación y colaboración entre estudiantes y docentes, lo cual permita una mayor interacción y mediación pedagógica a diferencia de una educación a distancia, la cual solo se utilice para comunicación entre docentes y estudiantes sin necesidad de coincidir en un espacio físico. La educación virtual permite un proceso de construcción de conocimiento al estar orientada no solo hacia la comu-

nicación en espacios virtuales, sino también hacia la interacción y el uso de recursos multimedia que le permiten al estudiante desarrollar un conocimiento mediado por la tecnología.

Este nuevo paradigma educativo llamado aprendizaje electrónico (*e-learning* por su traducción en inglés) es definido como «la vinculación entre la formación, el aprendizaje y los entornos virtuales, es decir, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)» (Yanes, 2016, p.169), o como lo define Baelo (2009): «el desarrollo de experiencias formativas no presenciales de carácter interactivo, abierto y flexible, que tienen en las TIC, y principalmente en la red Internet, el soporte fundamental para su desarrollo» (p.88).

El *e-learning*, entendido entonces como un nuevo paradigma educativo, carece de ser únicamente una herramienta digital y trasciende hacia modalidades complejas de enseñanza y aprendizaje; está orientado especialmente en generar espacios virtuales de interacción entre docentes y estudiantes y entre el alumnado (Benito, 2009); por ende, corresponde a una nueva estructura pedagógica que lo soporta más allá del triángulo pedagógico desarrollado por Jean Houssaye en 1988, o el triángulo interactivo de Cesar Coll e Isabel Solé. En este sentido, Cabero y Gisbet (2005) muestran una estructura didáctica basada en el *e-learning* que difiere de los modelos tradicionales.

ILUSTRACIÓN 1. INTERACCIÓN EN EL *E-LEARNING* DE CABERO Y GISBET (2005)



Fuente: Benito (2009).

Dicha estructura exige una forma diferente de concebir la educación y se orienta hacia la construcción del conocimiento, enfatizando el autoaprendizaje basado en la teoría socioconstructivista mediada por ambientes virtuales de aprendizaje, poniendo al estudiante como el centro de atención a su vez que las actividades cobran mayor peso pedagógico. Ello trae implicaciones de tipo didácticas por parte de los profesores, así como estrategias y hábitos de estudio diferentes por parte del estudiante; de esta forma, «el tutor ya no es un mero transmisor de conocimiento, sino más bien un facilitador del mismo. Esto supone que tendrá que utilizar técnicas y asumir competencias hasta ahora desconocidas» (Benito, 2009, p.2).

Este cambio paradigmático en la metodología y en los procesos pedagógicos y de construcción de conocimiento trae consigo una serie de ventajas de gran relevancia, también desventajas que hacen que el cambio hacia dicha modalidad sea demorado. Dentro de las ventajas, Cabero (2006) hace un listado de los beneficios del *e-learning* en proceso de formación, entre los cuales se encuentran los siguientes: pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información, facilita la actualización de la información y de los contenidos, flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante; facilita la autonomía del estudiante, ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para los estudiantes y para los profesores, permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes y ahorra costos y desplazamiento.

Como se puede analizar, los beneficios van más enfocados hacia potenciar los procesos pedagógicos y, reflexionando sobre ello, pareciera entonces que este paradigma pudiera resolver muchos de los desacuerdos generados entre las teorías del aprendizaje y los modelos educativos tradicionales.

Sin embargo, así como se han demostrado múltiples beneficios de la formación a través de la educación virtual, también existen desventajas palpables. Cabero (2006) extrae de forma muy precisa lo siguiente: la educación virtual requiere más inversión de tiempo por parte del profesor, requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo, puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno, requiere más trabajo que la convencional, se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional, depende de una conexión a Internet y que ésta sea rápida, tiene profesorado poco formado, no hay experiencia en su utilización y, una de las más notorias en México, existe una gran brecha digital.

Desde las implicaciones del estudiante, no solo conlleva a desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo, sino que la brecha digital en nuestro país imposibilita el pensar en estos modelos como el futuro inmediato. La carencia de servicios económicos y la situación económica de los estudiantes son factores imprescindibles que afectan directamente el aprovechamiento de dicha modalidad, opacando así las múltiples ventajas ofrecidas en materia de formación y proceso de enseñanza y aprendizaje.

El *e-learning*, poco a poco, ha tomado fuerza dentro de las opciones educativas de instituciones y del alumnado que ven una oportunidad de estudio sin la necesidad de compartir su residencia con la de la institución, en donde se imparte el curso o carrera a cursar, rompiendo así la barrera física de la educación.

EL ESTUDIANTE DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Es evidente que nos encontramos en un momento de transición entre lo analógico y lo digital y que, si bien, en el ámbito educativo se aceleró dicho cambio a raíz de la imposibilidad de seguir con clases presenciales debido a la pandemia del COVID-19, lo que ya sabíamos de antemano es que estábamos ante una nueva generación de estudiantes, a quienes Prensky (2010) bautizó como nativos digitales; estudiantes inmersos en un mundo tecnológico, imposible de prescindir desde su mirada, comprendido desde la psicología cultural Vigotskyana, en donde los significados que se construyen y se consolidan como conocimiento se realizan a través de la interacción con el mundo que nos rodea; en este caso, un mundo rodeado de tecnologías digitales y redes de interacción social a través de Internet.

Para Monereo y Pozo (2008) estamos ante un cambio de época, hemos entrado a una auténtica revolución silenciosa, puesto que el ser humano se está modificando sin darse cuenta de ello. Para los autores antes mencionados, dicho cambio cobra relevancia en los estudiantes de esta generación por la forma en la cual están viviendo actualmente.

Es comúnmente aceptada la tesis de que las herramientas con que manejamos nuestro entorno, no solo transforman el mundo que nos rodea, transforman las prácticas de quien las utiliza y, consecuentemente, transforma las formas de proceder y procesar los pensamientos que sustentan dichas prácticas. Si además esas herramientas están en el centro de nuestros procesos de comunicación y aprendizaje, como ocurre con las TIC, no es exagerado decir que su uso extenso, persistente y permanente puede formatear

nuestra mente como en su momento, lo hicieron otras herramientas comunicativas y de aprendizaje como el lenguaje oral o la escritura. (p .110).

Esta reflexión lleva indudablemente a repensar la forma en la cual un estudiante que ha vivido inmerso entre tanta tecnología digital percibe la educación y la metodología didáctica empleada por el profesorado, así como el pensar qué tanto está preparado para llevar una formación 100% virtual.

El modelo educativo virtual, por su metodología basada en un enfoque centrado en las actividades, se diferencia de la enseñanza tradicional enfocada en los contenidos, también cambia los roles del personal docente y de los estudiantes. En este caso, como la intención es conocer más a profundidad al estudiante, me centraré en el rol y en el perfil del estudiante virtual. Será importante analizar cómo dicho rol cambia con respecto al enfoque centrado en los contenidos, para lo cual utilizaré un cuadro comparativo entre estos dos roles desarrollado por Sancho y Borges (2011).

ILUSTRACIÓN 2. DIFERENCIAS ENTRE EL APRENDIZAJE CENTRADO EN CONTENIDOS Y EL APRENDIZAJE CENTRADO EN LAS ACTIVIDADES

Aprendizaje centrado en los contenidos	Aprendizaje centrado en las actividades
El estudiante suele ser reactivo y pasivo, a la espera de lo que diga o decida el docente.	> Los estudiantes tienen una implicación activa en su aprendizaje, sin esperar que el docente decida por ellos.
El margen de decisión del estudiante es pequeño.	> Mucha libertad para los estudiantes y espacio para las propias decisiones en cuanto a ciertos elementos importantes de su aprendizaje.
Se fomenta un aprendizaje individual.	> Se fomenta un aprendizaje en colaboración con los compañeros.
Los estudiantes no tienen muchas oportunidades para aprender autónomamente.	> Los estudiantes tienen ocasiones de ser autónomos en su aprendizaje.
Competencias memorísticas y de replicación de contenidos.	> Competencias relacionadas con procesos, con una orientación a resultados, y a la búsqueda, selección y manejo de información.
La educación personal y profesional a menudo está restringida a periodos determinados de la vida.	> Educación personal y profesional a lo largo de la vida.

Fuente: Gros (2011).

El enfoque centrado en las actividades, propio de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), supone un cambio en la autonomía del estudiante, exigiendo como principal característica que su rol se centre en el autoaprendizaje, además de la colaboración entre iguales y, sobre todo, en desarrollar la capacidad de la búsqueda, selección y manejo de información, competencia que hasta ahora solo se comentaba y, hasta cierto punto, no era relevante a diferencia de otras aptitudes. Esto no había cobrado tanta relevancia como lo está haciendo ahora debido a que, de cierta forma, no tenía una utilidad tan marcada en las clases magistrales con un enfoque de corte transmisivo, en donde cada estudiante solo fungía de receptor de información dentro del modelo educativo tradicional.

Las competencias que un estudiante requiere para desarrollarse dentro de un entorno virtual también han sufrido cambios. Sancho y Borges (2011) mencionan que «es necesario que el estudiante sea consciente de qué competencias precisa para cumplir su rol» (p.44) y, desde mi perspectiva, no solamente el estudiante, sino también el docente que llevará las actividades con el propósito de la formación del alumno. Tomando como referencia esto, desglosaré a continuación las cuatro competencias que el estudiante virtual requiere para su completo aprovechamiento dentro de los AVA, tomando como referencia lo que Sancho y Borges (2011) establecen.

- **Competencia en el manejo instrumental de su entorno digital de aprendizaje.** Esta competencia tiene que ver con poseer facilidad para manejar la plataforma con cierta comodidad, en donde la alfabetización digital y el manejo de las TIC son de gran importancia.
- **Competencia cognitiva en entornos digitales.** Esta competencia implica discriminar información o saber encontrar en bastas cantidades de información la que es útil para su curso o necesidad.
- **Competencia relacional.** Implica que el alumno pueda colaborar en entornos digitales con sus compañeros y su profesor, esta competencia cobra relevancia en el sentido de disminuir el aislamiento por la distancia al no estar en un mismo espacio físico.
- **Competencia metacognitiva.** Es la capacidad de reflexionar y autoevaluar su desempeño; en este sentido la competencia metacognitiva cobra gran peso en la educación virtual debido a que implica un esfuerzo autodidacta por parte del estudiante. Además, tener claros los propósitos y evaluar su propio desempeño es crucial para su aprendizaje en línea.

Otra de las competencias que es de vital importancia para el éxito o el fracaso de la educación virtual es la *competencia de gestión del autoaprendizaje*; si el estudiante no logra gestionar sus espacios y organizar sus tiempos para llevar a cabo las diferentes actividades propuestas, probablemente se sentirá agobiado con el paso del curso; en este sentido y tomando en cuenta que el estudiante debe fungir un rol más enfocado a su autoaprendizaje, la organización de sus propios espacios y tiempos le permitirá un mejor desempeño.

Desde esta perspectiva, la necesidad de conocer la experiencia vivida por parte del estudiante en el momento histórico de la pandemia del COVID-19 cobra relevancia en el sentido de poder escuchar su sentir, tomando en cuenta que no se tenía contemplado el encontrarse inmerso en una educación bajo esta modalidad. Esto permite evaluar el impacto de la educación en línea desde la mirada de una nueva experiencia, diferente, tal vez, a la información generada por estudiantes, que posean experiencia en programas formativos virtuales o que dentro de sus mismas preferencias opten por un sistema bajo esa modalidad. La oportunidad de conocer la mirada de las y los alumnos que no habían trabajado de forma virtual, mediados por una plataforma LMS, otorga información de relevancia para encontrar debilidades y fortalezas dentro del modelo, pensando desde una mirada progresista y de innovación dentro de la institución con el propósito de mejorar los procesos educativos que se ofertan dentro de ésta.

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 241

Para poder conocer el impacto educativo, las carencias didácticas presentadas por el cambio abrupto de modalidad educativa, así como las ventajas y desventajas de la educación virtual soportada por el LMS Moodle desde una mirada empírica y experiencial, se buscó rescatar la experiencia en voz del alumnado de nivel superior, el cual tuvo que cambiar de una modalidad presencial a una modalidad virtual de forma obligatoria en su proceso formativo dentro de la institución; ello, con el propósito de construir un marco de referencia para el diseño y la implementación de futuros espacios virtuales de formación en la institución, además de poder escuchar el sentir de las y los estudiantes inmersos en un cambio drástico educativo.

Para lograr dicho objetivo fue importante desglosar una pregunta que orientara el análisis. La pregunta fue la siguiente: ¿cuál es la experiencia vivida por los estudiantes de nivel superior de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241,

al cursar un semestre bajo la modalidad de educación virtual mediada por la plataforma de Moodle?

De esta forma, el objetivo general establecido consistió en conocer la experiencia del alumnado de la UPN, Unidad 241 de San Luis potosí, al cursar un semestre bajo la modalidad virtual mediada por la plataforma de Moodle, a través de un cuestionario abierto que permita construir un marco de referencia para la mejora de los procesos educativos dentro de la institución.

La investigación cobra relevancia en el sentido de que brinda información precisa desde la mirada del usuario, tomando en cuenta el enfoque de la educación virtual centrado en las actividades y en el estudiante, y no tanto en el contenido como se fundamenta en la educación tradicional. Aunado a esto, cobra también relevancia registrar el sentir del sector educativo desde la visión del consumidor, posicionando como relevante el contexto histórico en el cual se realiza dicha investigación. El conocer la experiencia del proceso educativo del estudiante en medio de una pandemia global abre la brecha de la reflexión y la empatía, permite posicionarnos en su lugar y conocer las carencias y necesidades que se viven en el país en materia de recursos para la gestión del aprendizaje y la educación pública, además de saber si el alumno está preparado para el salto generacional en materia educativa y conocer si estamos preparados social, económica e institucionalmente para transitar hacia una educación virtual, dando paso a una verdadera revolución en la educación, o saber si aún estamos lejos de poder consolidar el camino que nos lleve a dejar los pizarrones y las bancas dentro de cuatro paredes.

MÉTODO

La indagación se realizó desde un paradigma cualitativo con corte descriptivo, utilizando el marco referencial interpretativo de la fenomenología, puesto que según Fuster (2019) «este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia.» (p.207); en este sentido, se busca la comprensión de la experiencia vivida por el estudiantado en ambientes virtuales de aprendizaje, por ello, dicho método promueve el análisis desde este enfoque.

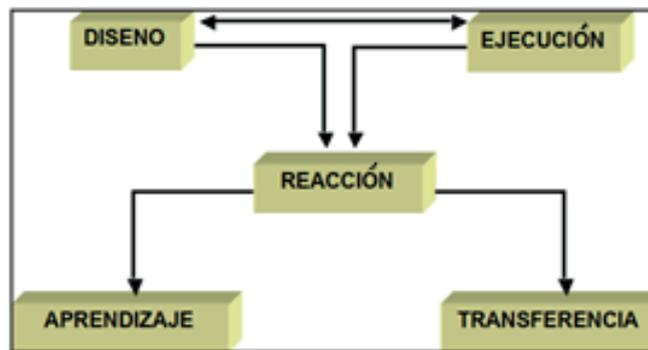
Para Van Manen (1999, citado en Fuster, 2019) la fenomenología tiene el objetivo de transformar la experiencia vivida en una expresión textual, de tal forma que el texto pueda usarse como reflexión del significado construido a través de la experiencia; Manen refiere que se preocupa por explorar las realidades vivenciales

poco comunicables y que es primordial entender que el acceso a esas realidades no observables se consigue por medio de una «comprensión interpretativa».

Con el fin de recuperar la información se utilizó la técnica del cuestionario abierto, el cual «constituye una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada» (Álvarez-Gayou, 2019, p.150). La elección de dicho instrumento se debió a la imposibilidad de realizar entrevistas presenciales por el confinamiento sanitario y para llegar a más alumnos que tuvieron la experiencia de la educación virtual.

Para la estructura del instrumento de recolección de datos se utilizaron, como referencia, las categorías de análisis para evaluar la calidad de los cursos formativos impartidos a través de Internet, desarrolladas por Tello (2010), quien retoma las aportaciones de Kirkpatrick (2000) y Marqués (2000) de las cuales, adaptándolas al propósito buscado, se usaron las siguientes cinco categorías:

ILUSTRACIÓN 3. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE CURSOS FORMATIVOS, PROPUESTA POR TELLO



Fuente: Tello (2010).

- Diseño. – Refiere al apartado técnico, funcional, estético y pedagógico de la plataforma.
- Ejecución. – Corresponde a la información sobre la aplicación del curso con respecto a las necesidades presentadas en el alumnado al momento de cursarlo.

- Reacción. – Atañe a conocer el sentir general del usuario, formado desde esta modalidad, a partir de los diferentes aspectos generales del curso.
- Aprendizaje. – Conciene a interpretar el nivel de aprovechamiento de los cursos realizados.
- Tráferencia. – Se enfoca en conocer la visión prospectiva del conocimiento construido a través del curso.

A partir de esta clasificación, se realizó el cuestionario abierto conformado de 20 preguntas abiertas clasificadas por su categoría.

El método de aplicación del instrumento se llevó a cabo a través de la herramienta Forms del paquete de herramientas de Google Docs, el cual posibilita la gestión de cuestionarios o encuestas de forma digital, además de que cuenta con la facilidad de compartirse de manera rápida y de recopilar la información recabada de forma práctica y organizada.

La estrategia de aplicación consistió en compartir el enlace por medio de correo electrónico y por mensajería a través de redes sociales para su realización.

PARTICIPANTES

Los participantes seleccionados para esta investigación debían tener la característica de estar cursando la carrera de licenciatura en pedagogía o en psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, ambas ofertadas por la universidad, originalmente bajo un modelo presencial. Otra característica de la muestra era que cursaran el semestre durante el confinamiento ocasionado por la pandemia, utilizando la plataforma institucional de Moodle. De esta forma, se obtuvo el registro de 16 estudiantes de los dos programas curriculares que coincidían con las características necesarias para fines de esta investigación.

La edad de los estudiantes de la muestra oscila entre los 18 y los 23 años, por ello, se pueden clasificar como «nativos digitales», del modo que lo conceptualiza Prensky (2010), pues tienen la característica de que «han nacido y se han formado utilizando la particular ‘lengua digital’ de juegos por ordenador, vídeo e Internet» (p.5).

Es importante también especificar que los estudiantes de la muestra estuvieron inscritos en un programa de educación pública, tomando en consideración la diferencia que pudiera existir entre sectores privados por el nivel de infraestructura proporcionado por las instituciones, así como el nivel adquisitivo necesario para estar inscrito en un sector de esta índole.

En el análisis y la codificación de la información recabada se usó el *software* Atlas.ti bajo la metodología de la interpretación de datos mediante la secuencia de Krueger (1998, citado en Álvarez-Gayou, 2019) exceptuando los pasos 4 y 5 que se refieren a la verificación del participante y la confrontación con un colaborador; por fines propios de la investigación, no fue posible la realización de dichos pasos.

RESULTADOS

Diseño

La categoría del diseño buscaba encontrar en la voz de los estudiantes las ventajas y desventajas que veían en torno al uso y la interacción con la plataforma de Moodle, así como la facilidad o dificultad de usar una plataforma LMS, tomando de punto de referencia que las y los participantes no tenían experiencia en el uso de ellas como soporte principal de su formación.

Dentro de las desventajas que expresa el alumnado, se encuentran respuestas más enfocadas a la conexión de Internet, por ejemplo: «*la poca conexión estable*» (Estudiante («E» desde ahora) 1, Ítem («I» desde ahora) 1, *Cuestionario digital* («CD» desde ahora) , (8/12/2020) «*a veces no dejaba entrar, se tardaba en mandar trabajo*» (E4, I1, CD, 8/12/2020), «*no se actualiza, depende mucho del Internet*» (E13, I1, CD, 8/12/2020). Estas respuestas permiten observar la brecha digital que aún marca una de las principales barreras para que los modelos virtuales logren dominar la educación, tomando en cuenta que el diseño de la plataforma radica en el soporte a través de Internet.

Desde el lado de las ventajas del diseño, los estudiantes resaltaban la organización de las actividades, realizando aseveraciones como las siguientes: «*el manejo de los temas de forma ordenada*», (E3, I1, CD, 8/12/2020), «*qué rápido estaban las tareas para encontrar la información*» (E4, I1, CD, 8/12/2020), «*la organización*», (E9, I1, CD, 8/12/2020), «*el envío de las tareas que estaban organizadas por categorías*» (E13, I1, CD, 8/12/2020), «*las actividades estaban organizadas en cada asignatura*» (E15, I1, CD, 8/12/2020), «*que estaban organizadas las actividades y las calificaciones de acuerdo a cómo los profesores iban integrando su materia y sus actividades*» (E16, I1, CD, 8/12/2020).

Realizando el análisis de estas opiniones, se encuentra una de las mayores ventajas que ofrece la plataforma de Moodle, la cual se trata de la organización periódica de las actividades de cada curso, lo que le permite al alumno encontrar con facilidad los trabajos a realizar; también comentaron sobre la libertad de acceso que

ofrece Moodle al externar lo siguiente: «*que podía acceder a todas las actividades las veces que yo quisiera o las veces que lo necesitaba*» (E14, I1, CD, 8/12/2020), y «*puedo llevar un orden de mis actividades a realizar y checar las veces que sea necesario*» (E4, I1, CD, 8/12/2020).

Si bien, la plataforma de Moodle tiene la versatilidad de la organización de las actividades, como los estudiantes externaron la mayor ventaja en su diseño, también fue interesante saber que la forma en la cual el docente organizaba el curso impactaba en la facilidad de interacción, pues estudiantes también externaban lo siguiente: «*pienso que la plataforma está bien, pero el diseño que le dieron algunos profesores no estuvo del todo bien, me confundía un poco por las fechas o había todo el contenido del semestre y no por unidades o por semanas o algo así*» (E7, I3, CD, 8/12/2020), «*realmente solo se trata de las actividades que ponen los profesores porque la plataforma es muy buena, pero hay profesores que no están tan relacionados con la misma plataforma y ponen actividades con fechas diferentes o muy revueltas*» (E16, I3, CD, 8/12/2020). Estos comentarios permiten dirigir la mirada hacia el proceso didáctico de cada docente y cómo éste impacta en el diseño del curso y en la experiencia de los estudiantes en la formación virtual, aun cuando la plataforma otorga facilidades de organización curricular.

Por otro lado, se podía notar en voces del alumnado la falta de uso de las herramientas de la plataforma que ayudaran a su aprendizaje: «*que nos den mejores herramientas para comprender los temas*» (E10, I3, CD, 8/12/2020). Reflexiono, entonces que por más productiva, intuitiva o innovadora que resulte una plataforma, la forma en que los docentes hacen uso de ella, empatándola con su metodología, ya sea transmisiva, conductista o constructivista, impactará profundamente en la experiencia vivida por el alumnado; esto hace que se corra el riesgo de formar una falsa idea de que el modelo educativo virtual es igual presencial, solo que soportado por herramientas digitales.

Analizando las diferentes aportaciones de los estudiantes en cuestión al diseño de la plataforma, pareciera que la organización curricular es el mayor fuerte visto desde los alumnos. La facilidad de encontrar las actividades permitía que la experiencia fuera más sencilla; Alonso y Blázquez (2016) mencionan que «el alto grado de autonomía, autorregulación y disciplina en el aprendizaje que ha de desarrollar el alumno no presencial se verá altamente facilitada cuando el profesorado le proporcione información amplia y clara sobre la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje» (p.39). Sin embargo, la forma en la cual los docentes or-

ganizaban los cursos y las actividades contrastaba las ventajas observadas desde la organización de las actividades.

Ejecución

La categoría de la ejecución tenía el propósito de encontrar las necesidades presentadas al pasar por un proceso formativo mediado por un ambiente virtual de aprendizaje, con el fin de conocer las implicaciones por parte del usuario en un proceso pedagógico mediante dicha modalidad, sobre todo, en el sentido emocional, económico, social y cognitivo, contrastándolo con el perfil y el rol de un estudiante virtual de Sancho y Borges (2011).

La primera subcategoría que surge a raíz del análisis de las respuestas es la de la organización del tiempo y la gestión de espacios para el autoaprendizaje, referente también a la competencia metacognitiva (Sancho y Borges, 2011), vista desde la parte del autodidactismo y la gestión del tiempo para ello. El estudiantado externaba respuestas como las siguientes: «*se me complicó las fechas de entrega, me llegué a confundir e incluso tenía desconfianza por saber si se entregó mi tarea*» (E2, I4, CD, 08/12/2020), «*tareas, porque también tengo un hijo que me demanda a estar con él en clases, más aparte sus tareas*» (E5, I4, CD, 08/12/2020), «*la conexión a Internet, y de organización de tiempos*» (E8, I4, CD, 08/12/2020).

Si bien, al analizar el comentario del Estudiante 2, se puede ver la implicación de las competencias para la educación virtual como una barrera, refiriéndome a la organización del tiempo desde la competencia metacognitiva y la competencia en el manejo instrumental de su entorno digital de aprendizaje (Sancho y Borges, 2011) al mostrar la incertidumbre de saber si la tarea había sido enviada o no.

Es evidente que, al cambiar del rol de un alumno presencial a un alumno virtual, el estudiante se enfrentaría a nuevos retos pues, como mencionan Sancho y Borges (2011), «*ser estudiante en un entorno virtual es un rol que no ha existido antes, del cual no tenemos modelos anteriores*» (p.42), lo cual hace aún más compleja su rápida adaptación.

El modelo virtual exige un cambio en las técnicas de estudio y gestión de espacios para el aprendizaje por parte del alumno al depender cognitivamente de estar en un espacio físico determinado y enfocado a su educación, dejando la organización de tiempos y espacios a la propia institución en la que estudia. Los comentarios del Estudiante 5 y 8 permiten también ver la dificultad de la gestión del tiempo, otro estudiante menciona lo siguiente: «*clases de verdad, no estamos*

acostumbrados a un aprendizaje autónomo» (E8, I5, CD, 08/12/2020). En este sentido, la dificultad de autogestionarse se ve mermada por la costumbre de la educación presencial, dejando ver la falta de desarrollo de dicha competencia; así como Villanueva y Casas (2010) mencionan que «para quien se enrola en un curso a distancia, la experiencia engloba todo un reto, ya que se necesitan competencias específicas; aprender a aprender no es un proceso sencillo ni disponible para todos» (p.129).

Otra subcategoría que emerge tras el análisis de los resultados es la brecha digital y económica del estudiante virtual, la cual puede palpase analizando comentarios como los siguientes: «*la falta de conexión apropiada»* (E3, I4, CD, 08/12/2020), «*falta de Internet»* (E7, I4, CD, 08/12/2020), «*el Wifi muchas veces no respondía»* (E9, I4, CD, 08/12/2020), «*el Internet, que la plataforma era lenta y que los maestros subían tareas y a mí no me aparecía el apartado»* (E13, I4, CD, 08/12/2020); éstos denotan una clara desventaja en la materia económica de la implementación de la educación virtual, causada por la falta de infraestructura por parte de las y los estudiantes.

«*El tener solo una computadora y compartirla con mi hermana me resultó un poco imposible, ya que muchos trabajos los dejé de hacer para que ella pudiera seguir con sus tareas»* (E6, I5, CD, 08/12/2020).

«*Cuando iniciamos con las videollamadas a través de este medio tenía dificultades de conexión y se escucha distorsionado las voces»* (E2, I5, CD, 08/12/2020).

Si bien, la pandemia del COVID-19 trajo consigo una infinidad de situaciones nunca antes analizadas en todos los sectores sociales y económicos, algo que dejó ver de forma muy clara es la carencia de servicios de comunicación en México a nivel social, haciendo evidente la posición del país en el mundo en materia de acceso a servicios por parte de la población, lo cual genera, nuevamente, una separación social en la educación, la cual no se había visto desde la creación de la SEP, en la que aquel con mayores recursos es beneficiado con una educación de mayor calidad.

En cuestión de las respuestas de los estudiantes con respecto a su proceso formativo, hay opiniones encontradas, pues hay comentarios negativos a dicho proceso y también los hay positivos, sobre todo, en cuestiones de actitud, viéndolo como una oportunidad de aprender cosas nuevas. Sin embargo, en casi todas las respuestas positivas se coincide en que los alumnos externaban una necesidad de mejorar.

«*Me parece bien, pero creo que hay que complementar con otras formas de comunicación»* (E15, I6, CD, 08/12/2020).

«*Me parece muy buena estrategia, aunque sí debe de haber una explicación de cómo usarla»* (E15, I6, CD, 08/12/2020).

«Yo creo que no estamos preparados para algo así, ya que nunca estuvimos preparados, pero dentro de todo llegó a 'funcionar'» (E6, I6, CD, 08/12/2020).

«Pues dentro de lo que cabe, buena, siento que hay muchas plataformas que nos pueden ayudar al aprendizaje, sin embargo, hay que conocer y saber el uso de ellas adecuadamente, y es algo que les falta a los profesores» (E7, I6, CD, 08/12/2020).

Así, puedo reflexionar que, en lo general, las y los alumnos tuvieron dificultades, las cuales generaron desagrado por la modalidad; sin embargo, es imposible aislar este sentir de otros factores ya analizados, por ejemplo, la organización de los cursos por parte del docente, la escasez de servicios y los procesos de autogestión del aprendizaje. A raíz de este dato, surge la siguiente pregunta de reflexión: ¿qué tanto cambiaría la aceptación de la modalidad virtual en los estudiantes si se contara con servicios estables, personal docente capacitado para la educación virtual y la competencia desarrollada del aprendizaje autónomo?

Si bien, esta categoría permitió ver la dificultad en cuestión ante lo que requiere un estudiante para aprovechar de mejor manera un proceso formativo desde esta índole, también permitió ver las dificultades de optar por una educación virtual como principal modalidad de escolarización en el país, esto, debido a cuestiones económicas y de capacitación. Sin embargo, es indudable que estamos ante una transición educativa a la cual considero que será imposible regresar después de lo vivido en la pandemia y la forma en que se llevó a cabo la educación durante ella.

Reacción

Dentro de la categoría de reacción, tomada de la clasificación de Tello (2010), la cual busca conocer el sentir general del usuario formado desde esta modalidad, contemplando diferentes aspectos del curso realizado bajo la modalidad virtual, se logró recuperar datos importantes que permiten sentar las bases en relación con las implicaciones educativas de una modalidad virtual, esto si se busca seguir apoyándose en este modelo.

Esta categoría fue desglosada en subcategorías para su mejor análisis; una de ellas es la emoción generada durante el proceso, sobre la cual resulta interesante ver cierto tipo de comentarios, por ejemplo, «sí es medio cómodo, pero estresante» (E4, I7, CD, 08/12/2020), «estrés» (E5, I7, CD, 08/12/2020), «me hace sentir raro porque no acostumbro a tanta tecnología» (E6, I7, CD, 08/12/2020), «frustración» (E8, I7, CD, 08/12/2020), «amor y odio» (E9, I7, CD, 08/12/2020), «estrés» (E13, I7, CD, 08/12/2020). Éstos permiten ver claramente que el alumnado no se encontraba

cómodo emocionalmente bajo esta modalidad y, tomando en cuenta la situación global causada por el COVID-19, es evidente la carga emocional que éste vivió al adaptar sus procesos educativos a modos diferentes de los acostumbrados o de los mentalizados; y si aunamos a esto las necesidades que presentaron con respecto a la categoría de ejecución antes analizada, podríamos entender perfectamente su estado de ánimo ante su proceso formativo.

Otra subcategoría que surge del análisis de los resultados corresponde al desarrollo personal del estudiante. A través de las diferentes preguntas enfocadas en rescatar el nivel de reacción con respecto a la formación virtual, un alto porcentaje de alumnos manifestó que desarrollaron habilidades de autoaprendizaje durante el paso de su formación en el semestre.

«*Más autonomía del estudiante para manejar horarios*» (E1, I8, CD, 08/12/20).

«*Que te enseña a ser autónomo y más independiente*» (E9, I8, CD, 08/12/20).

«*Tengo más tiempo, puedo organizar mis tiempos, soy más responsable y autónoma, ahorro más dinero porque no uso para el camión en el que me iba para la universidad, puedo repasar los temas*» (E14, I8, CD, 08/12/20).

«*Autonomía y regulación de tiempos*» (E1, I12, CD, 08/12/20).

«*Me aportaron en mi creatividad, imaginación, autoaprendizaje, autonomía, seguridad, confianza, entusiasmo*» (E2, I12, CD, 08/12/20).

Las y los estudiantes vieron un desarrollo en sus competencias de aprendizaje autónomo. Esta situación contrasta con el análisis generado en la categoría de ejecución, donde también surgen la falta de gestión de tiempo y las competencias de autoaprendizaje como unas de las competencias mencionadas por Sancho y Borges (2011). No obstante, debido a la forma en que fueron realizadas las preguntas del cuestionario, deduzco que el estudiantado presentó dificultades para gestionar su tiempo al enfrentarse con esta nueva modalidad, sin embargo, con el paso del semestre, fue adaptándose hasta el punto de comenzar a desarrollar dicha competencia.

Esta reflexión permite aseverar que, así como cualquier otra competencia, con base en la teoría socioconstructivista, para que el alumnado pueda desarrollar competencias antes no fundamentales por la modalidad educativa tradicional, será necesario seguir fomentando el trabajo bajo esta modalidad. Esto quiere decir que, con la finalidad de que el estudiante esté preparado para la modalidad virtual, el camino es enfrentarlo directamente a ella hasta lograr su completa adaptación.

La última subcategoría que surge a partir del análisis de los resultados es la del enfoque didáctico de la educación virtual. A través de las diferentes respuestas

generadas por los estudiantes y su sentir ante el proceso formativo que estaban viviendo, se hizo evidente la forma en que se presentaban las actividades en cada uno de sus cursos, generando información relevante en torno al enfoque didáctico utilizado por parte de las y los docentes en la implementación de la educación virtual.

Para Alonso y Blázquez (2016) es importante pensar en la metodología utilizada para el diseño de los cursos en la educación virtual; dentro de las metodologías o enfoques que refieren, se encuentran los siguientes: la metodología democrática centrada en la construcción del conocimiento basado en las interacciones dialógicas entre la comunidad de aprendizaje; la metodología tecnológica enfocada en trabajar con base en objetivos y competencias generados a través de la interacción con la plataforma; la metodología centrada en la actividad, la cual construye el conocimiento a través de las actividades generadas por el profesor; y la metodología tradicional o transmisiva, también llamada enfoque centrado en el contenido, el cual tiene por objetivo interiorizar el conocimiento con base en documentos teóricos para después evaluar su retención o dominio.

Desde el punto de vista socioconstructivista, el modelo que permite la construcción del aprendizaje a partir de esta teoría cognitiva es el centrado en la actividad, en donde la importancia se ajusta a lo que las y los estudiante desarrollan mediante la realización de diversas actividades previamente planeadas por el docente. Esto implica que dichas actividades tengan un diseño instruccional pensado de igual forma para desafiar cognitivamente, utilizando sus conocimientos previos y desequilibrándolos a partir de la realización de las actividades planteadas.

Dentro de esta subcategoría de análisis enfocada al enfoque utilizado, los resultados se cargaban hacia un enfoque de corte más transmisivo.

«Pláticas extensas sobre el mismo tema de forma monótona» (E1, I11, CD, 08/12/20).

«Exceso de tareas» (E7, I11, CD, 08/12/20).

«Un poco, las lecturas en una materia solo las ponían ahí y no sabía ni de qué tema trataba» (E9, I11, CD, 08/12/20).

«No exceder en tareas y, que aunque fuera antipedagógico, tener videollamada con los docentes por lo mínimo una vez a la semana» (E7, I13, CD, 08/12/20).

«Más didactas, clases más amenas e interactuar y no que solo hablen y hablen» (E11, I13, CD, 08/12/20).

«Que el profesor tuviera más empeño en las clases y tareas» (E5, I13, CD, 08/12/20).

Estos datos rescatados de diferentes ítems del cuestionario pueden dar cuenta del sentir de los alumnos con respecto al enfoque didáctico presenciado en el desarrollo de las diferentes materias; en éstos sale a relucir el enfoque centrado en el contenido, dando importancia a la cantidad de trabajos pedidos y en la forma transmisiva del conocimiento, en la cual el discurso unidireccional es el recurso más usado, además de la ausencia de explicaciones por parte del docente, en donde el texto bibliográfico proporcionado para la revisión del estudiante se posicionaba como el único objeto generador del aprendizaje.

Este hecho permite ver que la forma tradicional educativa se ha bajado a un ambiente tecnológico, lo cual genera que las interacciones con el contenido a tratar no sean las más adecuadas. Cabero (2006) menciona que éste es un error común en la transición de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y expone lo siguiente:

Por otra parte, un error que siempre hemos cometido con las nuevas tecnologías, y que ha llevado a que las mismas no desarrollen todas las posibilidades que presentan para la creación de nuevos entornos formativos, es el deseo de trasladar sobre ellas principios aplicados, de la enseñanza presencial o de tecnologías más tradicionales. (p.4).

Este dato permite entrelazar nuevamente los resultados obtenidos en categorías pasadas y deducir qué parte del sentimiento negativo del estudiante de la educación virtual también fue impactado por el enfoque implementado por el docente, a quien es necesario también exponer como afectado dentro de la situación vivida por la pandemia, al tener que hacer un cambio drástico de modalidad, ocasionando que solo se transfiriera su estilo de enseñanza hacia una plataforma, lo cual difumina las múltiples ventajas que tiene un MLS como Moodle.

Es importante mencionar que hemos errado al bajar fotográficamente la forma en la cual se trabajaba de forma presencial hacia el aprendizaje en línea, donde los tiempos, las actividades y las interacciones difieren completamente de cómo se utilizaban dentro de las cuatro paredes de la educación presencial. Si queremos que la educación virtual se consolide y pueda desarrollar un aprendizaje significativo en las y los alumnos, tendremos que transitar hacia un cambio de paradigma, buscando un enfoque más centrado en las actividades.

APRENDIZAJE

La categoría de aprendizaje refiere a interpretar el nivel de aprovechamiento de los cursos realizados; para dicha categoría se usaron los ítems 14, 15 y 16 del cuestionario, de los cuales se pudieron desglosar dos subcategorías, la de desempeño y la de aprendizaje, éstas permitieron un análisis mucho más profundo.

La subcategoría de desempeño surgió a raíz de los comentarios del estudiantado con respecto a cómo percibieron su nivel de desempeño al cursar un semestre bajo una modalidad virtual. Dentro de lo más relevante, se rescata una actitud positiva, mencionando nuevamente un incremento en sus habilidades de aprendizaje autónomo, así como una actitud positiva en función de lo que se solicitaba en cada uno de los cursos y el interés por reforzar los temas buscando los materiales proporcionados en la plataforma en opciones externas.

«No tuve un buen desempeño por la situación económica de mi familia, pero traté de echarle ganas, me llevo muchos aprendizajes buenos en este curso a pesar de todas las limitantes que tuve» (E6, I15, CD, 08/12/20).

«Considero que bueno, pero solo con algunas materias. Trataba de buscar información por otros lados, pero siento que el docente era quien me podría orientar. Solo nos daba indicaciones» (E7, I15, CD, 08/12/20).

«Traté de cumplir con todas mis actividades y video-sesiones, inclusive buscar otras alternativas para lograr comprender las actividades» (E7, I15, CD, 08/12/20).

Analizando las respuestas anteriores tomadas como muestra, se puede ver la disposición del estudiante por mejorar su aprendizaje al utilizar otras fuentes y otros medios. Este dato puede atribuirse desde dos perspectivas: la personal, en donde influye su estilo de aprendizaje y su determinismo por comprender los temas buscando su propio método; y el didáctico, en donde se podría ver que las actividades o acciones en la organización del curso no eran lo suficientemente completas para lograr el aprendizaje pleno del tema, lo cual ocasiona la búsqueda de otra forma de instrucción, poniendo nuevamente en foco de análisis la forma en la cual se llevaron a cabo los cursos desde la parte pedagógica.

En la subcategoría de aprendizaje, los resultados se cargaron hacia un aprendizaje satisfactorio desde la mirada de las y los alumnos. Las respuestas coincidieron, en la mayoría de los casos, en que hubo un buen aprendizaje: *«muy bien, considerando la situación creo que mi noción de los conocimientos está bastante amplia» (E3, I16,*

CD, 08/12/20) , «siento que mis aprendizajes fueron muchos, pero no los suficientes dentro de mis objetivos» (E6, I16, CD, 08/12/20), «satisfecha, pero no conforme» (E7, I16, CD, 08/12/20), «8/10, en algunas materias sentí que aprendí más que en otras» (E16, I16, CD, 08/12/20), «bien, algunos temas eran fáciles de aprender, pero depende de cómo el maestro implemente el saber» (E13, I16, CD, 08/12/20).

Nuevamente, aquí es interesante contrastar la forma en la cual se percibe el aprendizaje mediado por una plataforma. Sobre los dos primeros estudiantes, su percepción de avance en aprendizajes estaba basada más en su propia convicción de aprender más, mientras que en las respuestas restantes se hace énfasis en que el aprendizaje está relacionado con la forma en la cual el docente lleva a cabo el curso. Sin embargo, en los dos casos impera el sentimiento de que hubo frutos en cuestión a nivel de aprendizaje, pese a las circunstancias que entorpecían la formación, las cuales ya se analizaron anteriormente.

TRANSFERENCIA

La categoría de transferencia tiene originalmente el objetivo de evaluar el conocimiento aplicado en el campo laboral del estudiante después de concluir un proceso formativo virtual (Tello, 2010). No obstante, para fines de esta investigación y tomando en cuenta que la muestra seleccionada aún se encontraba en semestres intermedios de las carreras de licenciatura en pedagogía y en psicopedagogía, traté de conocer su visión a futuro con respecto a las habilidades desarrolladas gracias a su experiencia con la modalidad virtual, trasladándola hacia el futuro campo laboral para el cual se encontraban formándose.

Dentro de esta categoría, los estudiantes externaban que conocieron más herramientas tecnológicas para el aprendizaje mediante respuestas como las siguientes: «mayor conocimiento sobre el apartado tecnológico» (E1, I18, CD, 08/12/20) y «seguir con el uso de herramientas tecnológicas» (E3, I18, CD, 08/12/20). Éstas respuestas permiten entender que, además de llevar una formación bajo esta modalidad, se les permitió encontrar una forma diferente de desarrollar el aprendizaje, tomando las carreras enfocadas en los ámbitos educativos que se estaban cursando.

Considero este punto de vital importancia para el tiempo histórico en el cual nos encontramos actualmente, en donde la competencia digital y la alfabetización digital han ganado terreno en cada uno de los sectores productivos y económicos de la vida en sociedad. Ante esto, la UNESCO también anticipa la necesidad de

transitar hacia modelos con mayor peso tecnológico, si buscamos preparar a los estudiantes para un mundo laboral altamente competitivo.

En este contexto, es vital que todos los países desarrollen las competencias con miras a anticipar la evolución de las necesidades en competencias digitales para el trabajo y la vida. Los responsables políticos y las otras partes interesadas deben prever las evoluciones futuras con miras a orientar y definir las prioridades en materia de acciones políticas. (UNESCO, 2018).

Desde este marco mundial, resulta de alta relevancia que el estudiante pueda desarrollar competencias tecnológicas sin importar que no se encuentre dentro de un campo laboral técnico o informático. Puedo asegurar que la tecnología pasó de ser un área del conocimiento a ser un campo trasversal, el cual está impactando en cada uno de los sectores productivos; aterrizándolo al campo educativo, es un error aislar los avances tecnológicos de los procesos de formación en la educación, a menos de que sigamos reproduciendo el mismo modo de enseñanza que ha prevalecido durante décadas, uniéndonos a seguir hundiendo la educación en materia de renovación.

Aún se tiene la creencia de que los alumnos o nativos digitales (Prensky, 2010) ya tienen competencias tecnológicas de forma innata, lo cual los pondría en ventaja con respecto a las personas de edad adulta que nacieron en un tiempo en el cual la tecnología aún era un tema futurista. No obstante, hemos confundido el dominio de las herramientas digitales para uso cotidiano con la competencia necesaria de un estudiante virtual. Sancho y Borges (2011) definen esta discrepancia de la siguiente forma:

Ser competente en herramientas digitales no implica necesariamente ser competente en aprender en un entorno digital. La tecnología no define a un estudiante virtual, ser estudiante virtual es ser competente en un conjunto de acciones que tienen que ver con lo que hemos visto antes. Se trata de saber qué hay que hacer al estudiar en un entorno digital, se trata de saber qué esperan los demás de ti y qué puedes esperar de los demás, se trata de saber qué actitud, qué expectativas y qué comportamiento son los más adecuados para aprender en un entorno telemático. (p.42).

De esta forma, el pensar que los alumnos, por ser nativos digitales, tendrán ya las competencias necesarias para sacar el máximo provecho de una educación

virtual sería igual a pensar que toda persona que sabe leer tiene la competencia de comprender textos de cualquier índole para su propio aprendizaje. Esto posiciona al alfabetismo digital educativo en un punto de mayor importancia.

Otro análisis de vital relevancia y que surge a raíz de los resultados obtenidos de la categoría de transferencia fue el de la perspectiva que tienen las y los estudiantes con respecto a la proyección futura de la implementación de herramientas digitales en el oficio de su futura profesión. Dentro de los resultados obtenidos, se observó que ven a las plataformas virtuales o LMS como herramientas tecnológicas con un futuro mucho más prominente en el ámbito educativo.

«En mi opinión la tecnología es una excelente herramienta para que los estudiantes puedan adquirir todo el aprendizaje de la misma manera puedan aprender a utilizar estas herramientas digitales que les aportará en su vida personal, laboral y educativa» (E2, I19, CD, 08/12/20).

«Si un alumno se dedica de verdad, mucho potencial» (E3, I19, CD, 08/12/20).

«Tiene un buen potencial, pero no creo que nosotros la sepamos usar al 100%» (E6, I19, CD, 08/12/20).

Si bien, existe una congruencia con ver el potencial de la herramienta, también es interesante ver el comentario del Estudiante 6, mencionando que tiene un buen potencial, pero no cree que lo estemos usando al 100%, lo cual refleja la situación en la que se utilizó la plataforma virtual como un recurso emergente y no como un recurso sobre el cual se conocían todas las ventajas de su implementación. No obstante, gracias a la contingencia sanitaria a nivel mundial, fue posible conocer estas herramientas y, ahora, con la experiencia vivida por parte de los alumnos, su visión pudo proyectarse hacia el uso de estas herramientas cuando salgan al campo laboral.

Para concluir, las plataformas LMS cuentan con características cada vez más versátiles y llamativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto las ha posicionado como las más usada a nivel universitario en el mundo debido a su facilidad de crear herramientas que permiten la construcción de un ambiente virtual de aprendizaje, visualizando un futuro prometedor a nivel de procesos educativos; esto no solo a nivel superior, sino también a nivel de educación básica.

Sin embargo, la brecha digital se presenta como la principal barrera de los estudiantes para acceder a una formación de calidad. La conexión a Internet supone aún un servicio que tienta el término de elitista; el poder adquisitivo es un factor divisor en materia educativa. Esto salió a la luz tras la necesidad de usar herra-

mientas digitales y conexiones por medio de Internet, como únicos recursos para continuar dando un servicio educativo a causa de la contingencia provocada por el COVID-19, la cual se vive en la actualidad.

Desde estos términos, concluyo en que aún estamos lejos, como país, de alcanzar una revolución tecnológica en la educación. Además, se evidenció en los estudiantes que sufrieron la incertidumbre económica de ver su educación obstaculizada por falta de recursos, que si se quiere en verdad brindar un servicio de igualdad, será necesario pensar en el Internet como un servicio básico y ya no como un servicio optativo. En estos términos, hasta que no exista igualdad de conexión a la red, no se logrará la igualdad en materia educativa.

La principal ventaja en materia de diseño de la plataforma Moodle, sin duda, es su facilidad para organizar los cursos, además de su accesibilidad para gestionar las entregas de acuerdo con las necesidades de cada alumno, sin embargo, esta cualidad se ve mermada por la falta de capacitación de las y los docentes, quienes se encontraron en el mismo tenor de descubrimiento, al igual que las y los estudiantes, provocando que se acrecentara la dificultad por entender y organizar las actividades por parte del alumnado.

Si se busca seguir trabajando en un futuro bajo esta modalidad, resulta necesario buscar no solo un cambio en las formas y organizaciones curriculares, sino que también es necesario ir dejando las tradiciones magisteriales de la enseñanza tradicional, las cuales se vieron obligadas a modificarse; no obstante, el cambio fue hacia un modelo idéntico únicamente desarrollado a través de una plataforma. Es pertinente decir, entonces, que el cambio sigue estando en el enfoque didáctico usado y no tanto en la herramienta tecnológica empleada.

Es evidente que para que se logre una consolidación de la educación virtual, impera la importancia de saber cuáles son las competencias necesarias como estudiante. Podríamos pensar que estamos posicionados ahora como cuando se nos pedía que desarrolláramos competencias para la escritura o la matemática. La gestión del tiempo y el manejo de la tecnología toman un valor cada vez mayor hasta el grado de posicionarlos como habilidades básicas para el futuro.

Las y los alumnos que vivieron este proceso formativo atravesaron por dificultades, haciendo que su experiencia no fuera de su agrado, no obstante, la ausencia de las competencias necesarias para la educación virtual en cada estudiante fue un factor que pudo generar dicha inconformidad, ello, aunado a la escasez de servicios y al modelo pedagógico optado por el profesorado. Si se toma con seriedad el tema

y se empieza a trabajar en los procesos didácticos mediados por un ambiente virtual de aprendizaje, tal vez las y los estudiantes comiencen a balancear su preferencia por seguir en una modalidad presencial u optar por una virtual. Por el momento, queda mucho camino por recorrer.

Las y los estudiantes tuvieron también complicaciones al momento de gestionar su propio aprendizaje, sin embargo, lograron ver avances en competencias que no habían desarrollado de manera consciente, dejando en claro que si se busca la mejora de los procesos formativos en educación virtual, el camino a seguir consiste en continuar implementando el trabajo por medio de plataformas LMS y seguir analizando su ejecución. De este modo, el alumnado podrá desarrollar competencias propias del modelo y el personal docente podrá ir fortaleciendo sus procesos educativos bajo estas modalidades.

Es evidente la falta de enfoque didáctico con respecto a los modelos centrados en la actividad; hemos confundido la educación virtual con la educación a distancia y se ha desarrollado la creencia de que la educación virtual es la misma que la presencial, pero, simplemente, a través de pantallas y dispositivos, esto es un completo error. La educación virtual tiene un propio proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos y en objetivos, así como sus propias metodologías que le permiten construir conocimiento a través de la tecnología. Si se realizan las mismas prácticas, no esperemos que los resultados sean muy prometedores; de esta forma, es necesaria la generación de espacios de formación para el manejo adecuado de modalidades virtuales en educación si se busca que se logre un impacto pedagógico real en un futuro.

La visión de aprendizaje en los estudiantes fue buena pese a todas las desigualdades y barreras que enfrentaron. Sin lugar a duda, existe la posibilidad de que se consolide mejor el aprendizaje en los estudiantes si se logra una mejora en los procesos formativos desde el diseño de las actividades y, así, visualizar al modelo virtual como un fuerte contrincante de la milenaria forma de dar clases que aún persiste.

La alfabetización digital es un punto crucial surgido a partir del sentir del alumnado y que se vio favorecido al enfrentarse con un proceso formativo basado en estas herramientas. El primer paso para que cobre relevancia dicho término es entender que la tecnología ya no solo es una rama de la ciencia, sino que ya forma parte de los usos y costumbres culturales, sociales y laborales de cada sector productivo. Entender que en un mundo laboral en donde impera la capacidad de estar siempre al tanto de los nuevos avances en términos tecnológicos pone en evidencia

que la alfabetización digital, debería estar en la agenda de cada persona que busque establecerse en cualquier sector de la población.

Queda de manifiesto que no tiene relación la edad de las personas con el dominio de la tecnología, y que el término de nativos digitales no es un indicador determinante en cuestiones de dominio digital, así como se manifestó en las dificultades externadas por el manejo de la plataforma, lo cual hace evidente que el simple hecho de haber nacido rodeado de formas de comunicación y entretenimiento digital no asegura el desarrollar habilidades digitales. Por ello, cobra relevancia, en términos educativos, el entender que desde la filosofía de la formación para la vida resulta aún más importante brindarle al alumno herramientas con las cuales en realidad se tope en la vida cotidiana, abonando así a acortar la distancia entre la escuela y la realidad.

Finalmente, con respecto a la pregunta que orientó la indagación, ¿cuál es la experiencia vivida por los estudiantes de nivel superior de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 al cursar un semestre bajo la modalidad de educación virtual mediada por la plataforma de Moodle?, concluyo en que fue una experiencia complicada, estresante y ardua en todos los sentidos. No obstante, también fue evidente la disposición hacia la mejora personal; si bien, la educación virtual no desplazó a la presencial en términos de opinión, es evidente que se logró construir nuevos procesos y nuevas habilidades gracias a la experiencia. Ello deja de evidenciar que si se les da mayor importancia a estos modelos, probablemente las y los alumnos tengan una mejor aceptación al uso de plataformas como Moodle en sus procesos formativos y, sobre todo, podrán ser la punta de lanza que impulse una nueva forma de ver la educación.

Rescatar la voz del estudiantado permitió un acercamiento para entender las carencias del sistema educativo público desde la mirada del consumidor, ver lo lejos que aún estamos de consolidar la modalidad virtual como un referente de alto potencial educativo, reflexionar sobre la empatía y permitió ver lo elitista que puede llegar a ser un programa formativo si no se piensa en el estudiante. Sin duda, la pandemia abrió nuevos caminos poco explorados y, con seguridad, habrá una educación antes de la pandemia y después de la pandemia. Nos encontramos ante un momento histórico, un momento en el cual por fin puede ser posible una verdadera revolución educativa y dejar las viejas usanzas que servían en su momento, las cuales no han cambiado pese a que todo alrededor ya dista mucho de como lo era antes.

Está en nosotros como profesionales de la educación exigir ese cambio, no

desde las autoridades, sino desde nuestro actuar. De poco sirve que existan plataformas novedosas o herramientas innovadoras si el personal docente sigue haciendo lo mismo de siempre y pensando que las y los alumnos son los mismos cada año. Ya es justo un verdadero cambio educativo en donde por fin se empate la vida con la escuela. Gracias a una contingencia sanitaria de carácter mundial, las puertas de este cambio ya se comenzaron a abrir.

REFERENCIAS

- Alonso, L., y Blázquez, F. (2016). *El docente de educación virtual. Guía Básica*. México: Narcea.
- Álvarez-Gayou, J. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós educador.
- Baelo, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 87-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36812381007>
- Benito, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador. *RUSC. Revista Universidades y Sociedad del Conocimiento*, 6(2), 1-9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78012947004>
- Bisquerra, A., y Pérez, E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 61-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70601005>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Revista Universidades y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78030102>
- Coll, C. y Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Donoso, T. (2004). Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica. *Revista de Psicología*, XIII(1), 9-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=264/26413102>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Gros, B. (2018). *La evolución del e-learning: del aula virtual a la red*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331455826005>

- Hernández, M., y Hernández, J. (2018). El autoaprendizaje en el posgrado no escolarizado. En V. Torres (Ed.), *Tecnologías educativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 61-104). Ciudad de México: Editorial Fontamara.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 109-132). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Muñoz, C. (2017). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: OXFORD.
- Navarrete-Cazales, Z., y Manzanilla-Granados, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 65-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134152136004>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. México: Cuadernos SEK 2.0.
- Sancho, T., y Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 27-50). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Tello, I. (2010). Modelo de evaluación de la calidad de cursos formativos impartidos a través de Internet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(1), 209-240. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331427212010>
- UNESCO, (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Villanueva, G., y Casas, M. (2010). E-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. *Signo y Pensamiento*, XXIX(56), 124-138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86019348008>
- Yanes, J. (2016). *Las TIC y la crisis de la educación. Algunas claves para su comprensión*. Biblioteca digital virtual EDUCA. Recuperado de <https://openlibra.com/es/book/download/las-tic-y-la-crisis-de-la-educacion>

VIVENCIAS DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UPN 241 DURANTE LA PANDEMIA

CRISTINA ARACELI RODRÍGUEZ DELGADO
ALEYDA YAMILET FANDIÑO OJEDA

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019, la aparición del virus SARS-CoV-2, surge como una enfermedad infecciosa llamada COVID-19, la cual se fue extendiendo a escala mundial y fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo del 2020. En México, se reconoce a esta epidemia como el resultado de una enfermedad grave de atención prioritaria y se establecen actividades de preparación y respuesta a partir del 23 de marzo del mismo año (DOF, 2020).

La pandemia ha provocado diversos cambios, consecuencias y, además, la mayor interrupción en los sistemas educativos:

Ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y mediano bajo (ONU 2020, p. 2).

Lo anterior hizo visible un hecho que ya se conocía, el cual en algunos casos se atendía, en otros no se le prestaba atención y, en el mejor de éstos, las intervenciones se iban dando muy despacio, ganando terreno para lograr mayor equidad y participación educativa de una gran parte de la población; sobre todo, la que históricamente se ha considerado vulnerable (mujeres, indígenas, personas con discapacidad, refugiados y desplazados); lo cual ha agravado la desigualdad y exclusión en todo el mundo, pero, sobre todo, en países con ingresos bajos y medianos.

El cierre de las escuelas trajo consigo efectos en niños y jóvenes, por ejemplo,

inseguridad alimentaria, inestabilidad económica y violencia contra las mujeres y niñas (ONU, 2020), además de la deserción escolar debido a las medidas que se tomaron, como la de no interrumpir la educación. Por su parte, la UNESCO refiere lo siguiente:

A medida que el COVID-19 obliga a cerrar escuelas en 185 países, Plan International y la UNESCO advierten acerca del posible aumento en las tasas de deserción escolar que afectará de manera desproporcionada a las niñas adolescentes, arraigará las brechas de género en la educación y llevará a un aumento en el riesgo de explotación sexual, embarazo precoz y matrimonio precoz y forzado (2020, párr.1).

Las instituciones de Educación Superior tuvieron que decidir cómo atenderían a los estudiantes matriculados, una opción para ello fue el uso de la tecnología, sin embargo, un nuevo reto apareció y las llevó a cuestionarse si se contaba con la infraestructura tecnológica y técnica para tal estrategia. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 de San Luis Potosí, México, ya se contaba con la experiencia de tener licenciaturas de manera virtual, pero la plataforma no es administrada por la institución y tampoco el contenido académico fue diseñado en esta institución. No obstante, se optó por trabajar con la plataforma Moodle debido a su familiaridad y se vio como opción durante un semestre en la Maestría en Estudios de Género, Sociedad y Cultura (MEGSyC), esto, previo a que comenzara la pandemia.

A partir de las condiciones institucionales, los docentes han enfrentado una serie de retos con la utilización de plataformas y medios digitales para la enseñanza con los mínimos conocimientos de éstos en educación. Además de que el reto más importante ha sido entender cómo relacionar los contenidos y la tecnología con los aspectos pedagógicos y didácticos. Al respecto, la UNESCO IESALC (2020) refiere que la exigencia tecnológica en las universidades implica la creación de procesos, disposición, capacidades y habilidades de las personas; por ejemplo, el profesorado tuvo que pensar en soluciones creativas actuando y aprendiendo al mismo tiempo, además de comprender que el diseño de los cursos debía modificarse.

Los efectos de la pandemia en los estudiantes han sido múltiples también, y profundizaremos en ellos dado que se considera al estudiante como sujeto de experiencia que se construye en y a través de las vivencias y las experiencias en el campo educativo, en este caso en su formación en Educación Superior.

El sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente (Guzmán y Saucedo 2020, p. 1032).

La vivencia, por su parte, es definida como un proceso de interiorización y exteriorización que la persona hace, pero no de manera lineal, sino que se trata de lo que percibe del exterior, se lo apropia y, al verbalizar la comprensión de eso recibido, lo hace a partir de la subjetividad cultural (Guzmán y Saucedo, 2020). Por su parte, las experiencias se refieren a «lo que me pasa» o «lo que nos pasa», esos acontecimientos, eso que vivimos y la manera en que se vive (Larrosa, 2006).

Lo que nos ocupa en este momento es saber cómo vamos en el camino de la formación a lo largo de este tiempo ante la situación de la pandemia; por ello, resulta importante identificar y describir las vivencias de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa en su último año de profesionalización en espacios de prácticas profesionales. El Taller de Prácticas Profesionales I y II se cursa durante el 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa y corresponde a la tercera fase del Programa de la Licenciatura, lo cual implica el fortalecimiento de las competencias profesionales de los estudiantes, así como el desempeño de las actividades en escenarios relacionados con la Psicología Educativa.

Prácticas Profesionales está conformada por una asignatura de carácter obligatoria y seriada: «El Taller de Prácticas Profesionales I y II». Durante el 7° semestre, los estudiantes acuden durante tres días a la semana, cubriendo un total de 15 horas semanales hasta cubrir 210, mientras que en el 8° semestre cubren 18 horas semanales hasta completar 288 horas. Los estudiantes acuden bajo la supervisión de un profesor de la UPN, Unidad 241, y de un responsable en la Institución Receptora de Prácticas Profesionales (IRPP).

De acuerdo con el Manual de Operación de las Prácticas Profesionales (2018), el objetivo general de las Prácticas consiste en fortalecer las competencias profesionales de los estudiantes mediante su participación en escenarios laborales, desempeñando actividades de distintas áreas de intervención del Psicólogo Educativo. Los objetivos específicos están orientados a reafirmar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la carrera, desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes propias a la intervención, aproximarse a posibles escenarios laborales donde se puedan desempeñar profesionalmente y fortalecer

la vinculación entre las Instituciones Receptoras de Prácticas Profesionales y la UPN, Unidad 241 (UPN, 2009).

Es de suma importancia para la UPN 241 que los estudiantes acudan a contextos reales, por ello, se gestiona y establece una vinculación con Instituciones Públicas y/o Privadas. Los niveles en los que se realizan las Prácticas Profesionales son de Educación Básica, Media Superior y Superior, así como Instituciones de Gobierno y Asociaciones Civiles, con la finalidad de que le permitan a los estudiantes y futuros psicólogos intervenir y fortalecer las habilidades del quehacer del psicólogo educativo.

En el mes de febrero del año 2020, la generación 2017-2021 I (8°) Turno vespertino inició Prácticas Profesionales. Este grupo estuvo en la transición de trabajar un mes y medio de manera presencial en las IRPP y, a mediados de marzo, comenzar a trabajar a la distancia. Los estudiantes pasaron por la fase de inducción y llegaron a conocer la IRPP, se les asignaron funciones y actividades, y comenzaron a llevarlas a cabo para identificar necesidades en las cuales pudieran intervenir. Cuando inició el trabajo a distancia fue complicado continuar con las mismas funciones y actividades encomendadas debido a que las instituciones presentaron diversas necesidades, por ejemplo, la falta de comunicación con alumnos, padres de familia, personal docente y administrativo; por ello, se dio prioridad a solucionar la necesidad de continuar dando clases a la distancia y se implementaron acciones como el trabajar en plataformas digitales, crear grupos de WhatsApp y grupos de Facebook.

Una de las situaciones manifestada por los estudiantes es que disminuyó la comunicación con sus enlaces, algunas actividades se suspendieron temporalmente, como el proceso de tutorías, dejaron de trabajar con los alumnos y padres de familia de manera directa, se comunicaban vía telefónica, realizaron reuniones por Zoom, se crearon grupos de WhatsApp y las necesidades que habían identificado en marzo del 2020 ya no eran las mismas o, bien, no existía forma de intervenir.

Por otro lado, la generación 2017-2021 II (7°) Turno matutino inició su fase de inducción a las IRPP de manera virtual en agosto del 2020. Este grupo de estudiantes no tuvo ningún acercamiento de manera presencial con la Institución, salvo por algunas cuestiones administrativas para su incorporación. Por ello, la comunicación de los estudiantes con sus enlaces fue vía telefónica, reuniones a través de Zoom y grupos de WhatsApp. Algunas situaciones manifestadas por los estudiantes fueron la falta de comunicación con sus enlaces y la necesidad de capacitarse sobre temas vinculados al manejo de las emociones, el estrés, la pérdida y el duelo.

Para las profesoras que impartieron el Taller de Prácticas Profesionales I y II este trabajo a la distancia implicó realizar cambios en su trabajo, por ejemplo, estrategias de autoaprendizaje, capacitación en la práctica, utilización de sus propios recursos para continuar su trabajo como docentes, adaptación a las características del curso que se imparte como las relacionadas con el desarrollo de competencias profesionales en el estudiante por medio de la práctica, llevar a cabo sesiones virtuales de clase, llamadas telefónicas de manera frecuente con estudiantes y enlaces, creación de grupos de WhatsApp, gestión de cursos y conversatorios, reuniones periódicas entre profesoras para identificar necesidades, y adecuaciones constantes en la planeación establecida debido a la demanda de vivencias que manifestaban los estudiantes.

Durante el periodo de marzo a diciembre del 2020, las profesoras del Taller de Prácticas Profesionales I y II fueron testigos de diversas situaciones por las cuales pasaron los estudiantes de ambas generaciones y que marcaron la pauta para esta investigación, pero ¿cuáles fueron las vivencias de los estudiantes de Psicología Educativa al llevar a cabo sus prácticas profesionales durante la pandemia?

METODOLOGÍA

El método de la investigación fue cualitativo de tipo descriptivo, debido a que se pretende dar cuenta de una situación específica en un contexto determinado mediante técnicas que permitan obtener las propias palabras habladas y/o escritas de las personas participantes del estudio y, de esta manera, obtener datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1987).

El instrumento de recopilación de datos fue la entrevista semiestructurada que se caracteriza por hacer ciertas preguntas a los entrevistados, pero se permite plantear otras preguntas; es decir, pueden ser modificadas o ampliadas a medida que transcurre la entrevista (Álvarez-Gayou, 2003); es una estrategia que no está sujeta a temas o a indagar rígidos y preestablecidos, sino a profundizar en temas que se perciban relevantes y que el mismo informante señale durante el curso de esta entrevista; desde luego, sin olvidar la pregunta de investigación y el objetivo alrededor de los cuales gira toda la conversación o diálogo.

Se elaboró una guía de entrevista para tener presentes los temas importantes o claves a explorar; estos giraron en torno a las vivencias y retos al realizar las siguientes acciones: 1) cursar 7º semestre de la carrera, 2) realizar prácticas profesionales en la IRPP que elegiste, 3) desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes

relacionadas con la psicología educativa; 4) cursar Taller de Prácticas Profesionales y 5) mantener un estado de bienestar físico, social y emocional.

Los participantes en la investigación fueron diez estudiantes de 7° y siete de 8° semestre de la materia Taller de Prácticas profesionales I y II de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 de San Luis Potosí, México. Las Prácticas Profesionales se llevaron a cabo en Instituciones Públicas de Educación Básica en el Nivel de Primaria (3 estudiantes), en Educación Media Superior (3), en Educación Superior (8), en un Organismo Público Autónomo (1) y en una Asociación Civil (2).

Sus edades oscilan entre los 22 a 51 años de edad; tres estudiantes tienen 22 años de edad (17.6%), uno tiene 23 (5.9%), tres cuentan con 24 (17.7%), uno es de 26 (5.9%), dos de 27 (11.8%), tres tienen una edad de 29 años (17.6%), uno de 33 (5.9) y uno de 51 años de edad, el cual representa el (5.9%). De estos estudiantes, el 70.6% radica en San Luis Potosí, el 17.6% en Soledad de Graciano, el 5.9% es de Mexquitic y el 5.9% radica en Villa de Hidalgo. El 64.7% de la muestra ha manifestado estar soltero, el 23.5% casado y el 11.8% en unión libre; con respecto a sus familias, el 70.6% no tiene hijos, mientras que el 29.4% sí tiene. En referencia a los estudios inconclusos de otra carrera profesional, una estudiante manifestó haber realizado otra carrera profesional mientras cursaba la Licenciatura en Psicología Educativa, misma que terminó, pero está en proceso de titulación.

Así pues, durante las prácticas profesionales, el 76% no tenía un trabajo remunerado, mientras que el 23.5% de la muestra sí contaba con ello. Además, durante el periodo de prácticas, los estudiantes manifestaron haber realizado las siguientes funciones: Tutoría y Orientación educativa (12 respuestas), diseño de estrategias de aprendizaje (9), elaboración de material didáctico y difusión mediante medios digitales y en redes sociales (8), elaboración y/o implementación de talleres y/o pláticas (7), participación y/o colaboración en las adecuaciones curriculares/ajustes razonables (5), diseño y/o implementación de proyectos de intervención psicológica y/o educativa (5), diseño y/o colaboración de la planeación de la enseñanza (4), diseño y/o implementación de propuestas de atención a la diversidad y educación inclusiva (4), diseño y/o implementación de situación vinculada a la lectura, escritura y matemáticas (3), y diseño y aplicación de la evaluación psicopedagógica (2). Se destaca, además, que los estudiantes podían elegir más de una opción en sus respuestas.

Por otro lado, los estudiantes de 7° y 8° semestre mencionan que para llevar a cabo sus prácticas profesionales en el semestre de agosto-diciembre del 2020 con-

taron con los siguientes recursos: de acceso a los medios digitales (17 respuestas), materiales (13), financieros (5) y otros como el apoyo familiar. Se destaca que tuvieron la elección de responder a más de una opción. Para finalizar, se les cuestionó con respecto a los recursos que no lograron tener y que eran necesarios para llevar a cabo sus prácticas profesionales; respondieron los siguientes: el Internet, laptop, cursos, estar presencialmente, trabajo presencial y cambios en la nueva normalidad.

El procedimiento que se siguió para la recopilación de datos recabados del 01 al 07 de diciembre del 2020 consistió en informar a los estudiantes de la investigación su objetivo, características de su participación, la confidencialidad omitiendo nombres u otra información que ponga en riesgo a la persona, así como el uso académico y profesional de los datos. La entrevista semiestructurada se llevó a cabo utilizando medios electrónicos por la situación de la pandemia, atendiendo a las indicaciones para evitar riesgos a la salud. La plataforma utilizada fue Meet, un servicio de video de Google, además, se contó con la posibilidad de que se grabara una vez que el participante diera su autorización.

El análisis de datos en la investigación cualitativa es considerado un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo (Taylor y Bogdan, 1987). Para analizar los datos de esta investigación se utilizaron tres tareas básicas de análisis: la reducción de datos, la disposición de datos y la extracción y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999).

RESULTADOS

Los datos obtenidos de las entrevistas a los 17 estudiantes de Prácticas profesionales I y II se centraron en las vivencias percibidas de sus contextos sociales de prácticas, desde lo que sucedió y lo que anhelaban que sucediera.

Tanto López y Rodríguez (2020) como la UNESCO IESALC (2020) registran que lo primero que vivieron los estudiantes ante el cierre de las universidades y la implementación de estrategias virtuales fue un reajuste a su vida cotidiana con la cuarentena y el confinamiento vivido a lo largo de este periodo; esto ha traído consigo experiencias de problemas como depresión, ansiedad, dificultades para conciliar el sueño y demasiado estrés en el seguimiento de sus responsabilidades personales, familiares y escolares, además del factor económico familiar y personal que ha impactado mucho a los universitarios.

Al respecto, los estudiantes describen un cambio complicado, complejo y, además, drástico, de la educación presencial a la educación en línea o virtual, el cual

implicó dificultades, pero también aprendizajes. Primero, advierten abandono o distanciamiento de los docentes para dar seguimiento a sus clases en el periodo de marzo a junio; situación que cambió en el periodo de agosto a diciembre porque se tuvo mayor organización y actividades de acompañamiento en diferentes medios por parte de los docentes. Al respecto, describen dificultades para usar plataformas, comunicarse y para prestar atención a dispositivos electrónicos, así como la sensación de tener que aprender a usarlos a marchas forzadas.

En los escenarios de prácticas profesionales tuvieron que adaptarse al salón virtual o trabajar a la distancia; ante esto se vislumbra un distanciamiento social, ya que no podían interactuar de cerca con los alumnos, padres de familia y enlaces. Cuando inició la pandemia, algunos tuvieron dificultades para establecer una comunicación asertiva, «no tenía los números de los maestros», «no era lo mismo comunicarme de manera directa que marcarles» (E17P1), «los enlaces o maestros estaban ocupados» (E15P1), «las pláticas por WhatsApp eran diferentes» (E14P1). Por lo contrario, hay estudiantes que, aunque tuvieron dificultades de comunicación cuando inició la pandemia, buscaron estrategias para fortalecerla o, bien, regularse emocionalmente. «Aprendí a ser más paciente con ellos y conmigo misma» (E17P8), «se creó ese vínculo de confianza porque ambas estábamos aprendiendo» (E12P4) y «había retroalimentación hacia nuestro trabajo, eran críticas constructivas, asertivas y nos daban consejos» (E16P6).

Otro factor también relevante es que los estudiantes han tenido que adaptarse al seguimiento de sus cursos de manera virtual, lo cual ha implicado, por un lado, habilidades de autoaprendizaje, organización en tiempos y prioridades, y, por otro, los recursos e infraestructura para el acceso a sus cursos. Al respecto, una estudiante refiere lo siguiente: «siento que fue frustrante para mí, porque estábamos acostumbrados a presencial y este cambio tan drástico que tuvimos que de repente todo en línea y prácticamente teníamos que estudiar nosotros solos» (E3P1). Además de que todos coinciden con que la carga de trabajo fue mayor por las actividades escolares (clases, prácticas profesionales y servicio social), familiares y personales, lo que provocaba retos para organizarse, además de la percepción de que pasaban todo el día frente a la computadora, lo cual es cansado y estresante. Algunos buscaron espacios para organizarse dentro de sus hogares, estructurar un horario para incluir todas sus actividades, utilizar un calendario, escribir en el diario del psicólogo, buscar antologías de materias pasadas para recordar contenidos y utilizaron libretas especiales. Un estudiante

refirió lo siguiente: «establecer horarios de trabajo con mi familia, aquí solo había una computadora y un celular» (E16P10).

Otros definitivamente concluyen que no están de acuerdo con esta modalidad de trabajo, no aprenden igual o perciben que no aprovecharon el semestre y las prácticas profesionales hubiesen sido mejor de manera presencial, así lo refiere una estudiante: «me quedé con las ganas de saber qué es ir a prácticas presencialmente. Ahora es acostumbrarse a trabajar así y aprender a sobrellevar la situación y a ver otras alternativas para trabajar» (E7P2).

Sin embargo, los estudiantes reflexionan que sus aprendizajes y el desarrollo de sus habilidades profesionales se vieron potenciadas al identificar que las actividades, la relación con sus enlaces, sus funciones y las personas con quienes trabajaron les llenaron de vivencias positivas. Por ejemplo, una estudiante comenta lo siguiente: «aprendí a reflexionar e identificar necesidades, el aprender a empatizar también tanto con los enlaces como con los alumnos, porque detectamos muchas cosas, pero el alumno tal vez no está preparado para trabajar eso, hay que respetar procesos y eso no nos enseñan en la carrera y esto lo va aprendiendo uno en la práctica» (E5P3); a otra estudiante le reconocieron sus habilidades: «mi enlace me decía ‘es que eres muy buena observando y eres muy buena escuchando’» (E14P6).

En general, algunas habilidades, actitudes y aptitudes que adquirieron y/o fortalecieron fueron la responsabilidad, ser autónomos, ser empáticos, trabajar en equipo, automotivarse y motivar a otros, la escucha activa, colaborar, participar de manera constante, innovar, crear ambientes de aprendizaje, crear contenido digital a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), diseñar actividades lúdicas de manera creativa, trabajar con bases de datos y analizarlas a través de la estadística, ser propositivos, lectura más rápida y selectiva de los documentos electrónicos; además de habilidades para relacionar la teoría con la práctica y las habilidades de la escritura, dado que la forma de comunicarse fue por correo electrónico, mensajería instantánea o por plataformas. También fortalecieron habilidades personales como la confianza en sí mismos para ver su reflejo en la cámara, confianza en la utilización de las herramientas y plataformas digitales, así como la confianza en los conocimientos propios para lograr las acciones encomendadas.

De igual manera, algunos estudiantes identifican que al ingresar a espacios de prácticas profesionales son vistos por sus enlaces y los agentes involucrados en la IRPP como expertos en la materia, lo cual implica cubrir las expectativas de la escuela y sus enlaces, esto generó mayor desgaste y estrés. Un estudiante describe

lo siguiente: «pasamos de ser estudiantes a formar parte de la plantilla de docentes» (E13P1), otro estudiante menciona lo siguiente: «tuve que expresarme con palabras más profesionales» (E11P1). Todo esto implicó adquirir mayor responsabilidad por estar situados en funciones como especialistas egresados, además de un sentido de corresponsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes con la institución receptora, «tuve una actitud de responsabilidad porque me siento comprometido con la institución y ya quería hacer lo que me pedían, dar igual a lo que me dan» (E4P3), así lo describe un estudiante.

Además, los estudiantes refirieron que cursar el Taller de Prácticas Profesionales implicó el acompañamiento personalizado por parte de las asesoras; fueron ejemplos de empatía y se trabajó de manera colaborativa, se dieron asesorías, la comunicación fue asertiva y de manera horizontal, siempre hubo retroalimentación y el contenido de la materia fue efectivo; inclusive una estudiante describió que «el contenido fue también muy favorable, las pláticas interesantes y nos las dieron en el momento adecuado» (E17P9), esto coincide con otras participaciones al mencionar que se realizaron ajustes a los contenidos de la materia con la finalidad de atender a las necesidades individuales y de las IRPP. Un estudiante, por su parte, argumenta que «el taller fue nuestra base» (E16P13).

No obstante, refieren que el tiempo dedicado a la materia no es el suficiente, «hace falta más tiempo para el taller de prácticas profesionales porque no da tiempo de explicar las experiencias y se requiere retroalimentación constante para llevar mejor nuestros procesos» (E3P4); pese a ello, siguiendo los lineamientos del Manual de Operación de las Prácticas Profesionales, la profesora que imparte la asignatura es la responsable de dar seguimiento a los estudiantes, es quien evalúa las prácticas profesionales, los orienta sobre el diseño y desarrollo de su plan de trabajo, los asesora con base en las necesidades de la IRPP, promueve espacios de reflexión orientada a la práctica y dialoga constantemente para atender y resolver las necesidades (UPN, 2018). Un estudiante cierra este análisis diciendo que «el acompañamiento para mí en mi persona me ha hecho crecer» (E12P15).

Uno de los grandes retos que describen los estudiantes al llevar a cabo sus prácticas en las condiciones actuales fue lograr empatía con los niños y jóvenes con quienes se relacionaban en cursos, sesiones individuales de acompañamiento o tutoría ante la interacción mediada por una pantalla; fue un reto el lograr establecer la comunicación, confianza, la escucha, pero, sobre todo, la confianza de establecer

esa relación. Aunado a ello, se implicó que el propio estudiante de psicología lograra mantenerse tranquilo, centrado en su función y no en sus propias vivencias, haciendo una diferenciación entre lo que la otra persona vive y las propias vivencias, manteniendo a distancia sus propios sentimientos y frustraciones.

Así lo describe un estudiante: «debí trabajar primero conmigo mismo porque si yo estoy estresado, no debo entrar así con el otro chico, mi emoción tengo que dejarla ahí, tengo que aprender yo mismo cómo mediarlo un poco, porque eso afecta al momento de estar con la otra persona» (E4P2). Lo anterior llevó a los estudiantes a buscar formas de darse tiempo, relajarse con actividades que les agradan como leer, jugar videojuegos o, simplemente, descansar de la computadora y de las actividades académicas.

Por último, es importante resaltar que, a lo largo de este tiempo de cuarentena, los estudiantes vivieron diferentes procesos emocionales y de condiciones educativas, laborales y sociales. Vivieron momentos de frustración, tristeza, desánimo, depresión, ansiedad, estrés y bloqueos por la situación, dejando ver factores de riesgo que experimentaron, como el que refiere una estudiante: «desencadenaba en mis problemas gastrointestinales, migraña y problemas hormonales» (E12P16), algunos otros dejaron de hacer ejercicio, dejaban de comer o, por lo contrario, comían en exceso. También algunos estudiantes se aislaron y, de acuerdo con uno de ellos, «las redes sociales ahora las buscaba como una necesidad de comunicación» (E11P7).

Sin embargo, se percibe un proceso de reflexión y de resiliencia para salir adelante mediante diferentes factores de apoyo, por ejemplo, los mismos compañeros de grupo o de prácticas, así lo refieren dos estudiantes: «mucha carga emocional ¡no sabía qué hacer! Y lo que decidimos mis compañeras y yo fue como armar pequeños grupos de estudios en materias en las que no entendíamos, entonces nos conectábamos después de la clase y así fue como fuimos saliendo más de esta frustración, ya compartimos nuestros sentires y a la vez nos poníamos de acuerdo con nuestras materias y nos explicábamos entre nosotros, entonces eso hizo que fuese menos pesado el semestre para nosotros» (E5P5). Pero también tuvieron factores de protección propia como la autorreflexión y automotivación para seguir adelante; así lo relata una estudiante: «surgen muchos sentimientos encontrados, en lo personal y educativo, siempre en mí estuvo, ya falta menos, ya falta menos, no pierdas el objetivo. Animarme porque sí es difícil o complicado porque uno estaba acostumbrado a un tipo de ritmo y esto de la pandemia nos cambió totalmente» (E8P5).

CONCLUSIONES

Ha sido un reto para las instituciones de Educación Superior, para los profesores y los alumnos el adaptarse ante la pandemia para continuar sus estudios y hacerlo de la mejor manera, con aprendizajes relevantes y significativos para su formación y sus competencias profesionales. Velázquez, Valenzuela y Murillo (2020) mencionan que, aunque la mayoría de las escuelas de Educación Superior puedan adaptarse a un sistema virtual con el fin de llevar a cabo la enseñanza, aún presentan un talón de Aquiles, y es cuando las escuelas profesionales realizan prácticas profesionales. Como se ha podido detallar en este escrito, los estudiantes que realizan prácticas profesionales buscan espacios de formación que les permitan desarrollar y fortalecer las distintas habilidades que durante su trayectoria profesional adquirieron, sin embargo, ante la pandemia muchas de éstas se obstaculizaron, lo cual generó un impacto en su desarrollo profesional.

Es importante para la UPN 241 replantearse las formas de enseñar y aprender de manera virtual, así como el fortalecimiento de la malla curricular que guíe las competencias de los estudiantes hacia la tercera fase del Programa de la Licenciatura en Psicología Educativa y el desempeño de las actividades en escenarios laborales. Finkelstein (2020) señala que, tradicionalmente, las universidades se han centrado en la formación de contenidos disciplinares y han dejado de lado las cuestiones prácticas y aplicadas al saber profesional. Schon (1998, citado en Finkelstein, 2020) argumenta que la aplicación de conocimientos técnicos garantiza la resolución de problemas a las prácticas profesionales, además de continuar gestionando actividades extracurriculares que atiendan las necesidades educativas de los estudiantes como lo son las vinculadas a su quehacer de psicólogo educativo y al mantenimiento de un bienestar físico, social y emocional. Como bien señala Ordorika (2020), para las instituciones de Educación Superior es un reto institucional garantizar la salud de los estudiantes, profesores y trabajadores.

Esta investigación contribuyó para identificar y describir las vivencias que los estudiantes llevaron a cabo en sus prácticas profesionales de la manera como se describió, en la cual, aún con la añoranza de que fueran presenciales como sus expectativas dictaban, ellos tuvieron aprendizajes, reflexiones, pero, sobre todo, desarrollaron habilidades que valoran y les han sido significativas tanto profesional como personalmente al superar de manera resiliente lo que les ha tocado sentir, pensar y decidir.

Como menciona Barrón (2020), «el principal reto que debe conducir la mi-

sión y el sentido de la Educación Superior será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre» (p. 71). Por tanto, son relevantes las vivencias de los estudiantes para dar guía y orientación a las instituciones de Educación Superior y, en especial, a la UPN 241, con el fin de fortalecer la vinculación con instituciones que brinden espacios de experiencias y de vivencias con impacto en el desarrollo de competencias profesionales para el estudiante en Psicología Educativa.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En IISUE (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). México: UNAM, IISUE. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- DOF. (2020). *Acuerdo del consejo general del instituto nacional electoral por el que se determina como medida extraordinaria la suspensión de plazos inherentes a las actividades de la función electoral, con motivo de la contingencia sanitaria derivada de la pandemia del coronavirus, COVID-19*. (DOF número 01/04/2020, abril de 2020). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590949&fecha=01/04/2020&print=true#:~:text=El%2011%20de%20marzo%20de,recomendaciones%20para%20su%20control
- Finkelstein, C. (2020). *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia*. Universidad de Buenos Aires: CITEP. Recuperado de [AcaDocs_D11_La-enseñanza-en-la-universidad-en-tiempos-de-pandemia-2.pdf](#) (uba.ar)
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67),1019-1054. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14042022002>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia, Aloma. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>.
- ONU. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 29(194), 1-8. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Taylor, J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO, y IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- UPN. (2009). Programa del Taller de Prácticas Profesionales I y II. México: UPN.
- UPN. (2018). *Manual de Prácticas Profesionales para los programas de Licenciatura UPN 241*. México: UPN.
- Velázquez, L., Valenzuela, C., y Murillo, F. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquin*, 23(2), 203-205. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>

IMPLICACIONES DE LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO EN EL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL

ERIKA MICHELLE GONZÁLEZ LÓPEZ

Las demandas económicas y la búsqueda de la igualdad han hecho que las mujeres se incorporen en el ámbito laboral y educativo, los cuales anteriormente solo estaban ocupados por hombres. Sin embargo, esto no ha significado que exista igualdad de género, pues al estar posicionándose en espacios públicos, se vive otra realidad dentro del espacio privado; se reproduce la subordinación femenina y la dominación masculina, la cual representa una dificultad para el desenvolvimiento personal de las mujeres.

Diversos estudios realizados a nivel nacional por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su Atlas de Género (2015) han demostrado que existen brechas de género en cuanto a la distribución del tiempo en el trabajo remunerado y no remunerado entre mujeres y hombres. Esto constata que el uso del tiempo dentro de los hogares en la realización de actividades domésticas y en el cuidado de menores y personas de la tercera edad sigue siendo una labor relacionada con las mujeres.

La división sexual del trabajo prevalece cuando las mujeres y hombres tienen asignados sus roles y actividades en función de su sexo. A pesar de los avances en materia de igualdad de género, dentro de los hogares, las mujeres, adolescentes y niñas continúan con una doble jornada de trabajo a diferencia de los varones, lo cual, en palabras de ellas, resulta ser complicado y agotador; pero, sobre todo, esta carga asignada socialmente repercute en que las mujeres no tengan las mismas oportunidades que los hombres para desarrollarse académica y laboralmente.

El objetivo central de este artículo consiste en presentar las dificultades que enfrentan las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 241, del laboratorio de fotografía, con relación al uso del tiempo y la división sexual del trabajo dentro de sus hogares, ello, como obstáculos que dificultan el desempeño académico acentuado por el confinamiento social en el año 2020 provocado por el virus SARS-CoV-2.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La categoría de género es necesaria para analizar y comprender la situación vital de las mujeres y de los hombres, así como la condición femenina y masculina; en palabras de Lagarde (2018), es necesario «comprender cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad» (p. 32). El confinamiento social derivado de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 acentuó las diferencias que ya se evidenciaban en cuanto a la distribución del tiempo y la organización no solamente de actividades domésticas, sino de cómo se conjugan las actividades laborales y escolares entre mujeres y hombres dentro del ámbito privado.

La perspectiva de género ayuda a comprender que mujeres y hombres tienen una asimétrica distribución de trabajo en el hogar y, ahora, la condición de confinamiento lo hace más evidente. La división sexual del trabajo se refiere a «la asignación diferenciada de tareas, papeles, prácticas, funciones y normas sociales» (Brito, 2019, p. 63) relacionada con el sexo de las personas; esto repercute en profundas desigualdades e injusticias, pues las mujeres resultan tener una doble o triple jornada a diferencia de los hombres, lo cual lleva a perpetuar la subordinación femenina.

Esta división sexual de trabajo se puede observar en los usos del tiempo. Los estudios realizados por el INEGI han demostrado las evidentes brechas de género entre mujeres y hombres en el uso de tiempo semanal, y en el trabajo remunerado y no remunerado como el doméstico, el cuidado de menores y de personas de la tercera edad, lo cual expone las presentes desigualdades en el contexto mexicano.

La sociedad contemporánea ha avanzado a tal grado de que las mujeres se han incorporado en los espacios públicos considerados únicamente para varones, por ejemplo, el educativo, el laboral, el político, entre otros. Ya no se les ve únicamente como seres domésticos igual que en el pasado, pero esto no significa que exista igualdad porque «no ha significado una redistribución equitativa de las tareas en el seno del espacio doméstico con los hombres, y éste es un fenómeno claramente apreciable en los ámbitos académicos» (Buquet, 2016, p. 32). En las Instituciones de Educación Superior (IES) académicas, administrativas y estudiantes vivencian estas brechas en el uso del tiempo diariamente.

Las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) permiten valorar cómo se viven estas diferencias en la universidad, analizando a la totalidad

de la población con respecto a los usos del tiempo, pues consideran **que** «el uso del tiempo aparece como uno de los fenómenos que mejor caracterizan el orden de género en la universidad» (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 18), de manera que estos estudios son un referente para comprender los usos del tiempo desde la categoría de género.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 241, en su oferta educativa, además de licenciaturas, maestrías y doctorado, ofrece cursos optativos para el desarrollo integral del alumnado; dentro de estos cursos se encuentra el laboratorio de fotografía, en donde cada semestre ingresan estudiantes, egresados y público en general. La temática trabajada durante el semestre que comprende de agosto a diciembre del año 2020 se centró en los sentimientos generados por el confinamiento social. Las estudiantes, en especial, externaron la soledad y el agotamiento dentro de sus hogares debido a toda la carga excesiva de trabajo.

A partir de las expresiones artísticas y verbales de esta población en específico se llegó a la siguiente reflexión: ¿por qué las estudiantes, en especial, externaban este agotamiento?, asimismo, se favoreció el planteamiento de la pregunta que direcciona esta investigación: ¿cuáles son las dificultades que enfrenta el alumnado de la UPN 241 para desempeñar el rol de estudiante en relación con el rol de género en su familia?

METODOLOGÍA

Se optó por una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo. Desde esta orientación fue posible conocer las dificultades que enfrenta el alumnado en el desempeño de su rol como estudiante, esto, a través de la recuperación de sus experiencias para comprender cómo interviene la categoría de género en la vida de las y los estudiantes en el periodo de confinamiento social originado por la pandemia.

Se empleó la técnica del cuestionario para la obtención de la información por medio de la herramienta de formularios que ofrece Google debido a que el trabajo escolar se realizó a distancia. Las preguntas estructuradas consistieron en planteamientos referidos al uso del tiempo y el rol de estudiante y familiar.

El propósito de este artículo consiste en dar a conocer las dificultades que enfrenta el alumnado de la UPN, Unidad 241, en el desempeño de su rol de estudiante a través de la experiencia, esto, con la finalidad de comprender cómo interviene la categoría de género en la vida de las y los estudiantes en el periodo de confinamiento social originado por la pandemia.

Para la recolección de datos se consideró al alumnado del laboratorio de fotografía de la Universidad Pedagógica (UPN), Unidad 241 del estado de San Luis Potosí. En el grupo conformado por nueve mujeres y dos hombres, las edades oscilan entre los 22 y 40 años. La búsqueda de la información se realizó en el mes de febrero de 2021 y se privilegió la confidencialidad de la información.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se organizaron en dos categorías referentes al uso del tiempo y roles familiares para analizar cómo éstas afectan en las actividades escolares en la modalidad en línea.

USOS DEL TIEMPO

Comprender el uso del tiempo del alumnado ayuda a entender la distribución, organización y gestión de éste para la realización de las actividades académicas dentro de sus hogares y valorar cómo la categoría de género repercute de manera asimétrica entre mujeres y hombres.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

Una de las preguntas fue la siguiente: ¿cómo distribuyes el total de tu tiempo de un día en las actividades que realizas desde tu hogar? La totalidad de participantes externaron no solamente estar estudiando en UPN 241, sino estar incursionando también en el ámbito laboral. Por ello, una de las actividades centrales que comentaron fue dedicar de cinco a ocho horas diarias al trabajo remunerado. En cuanto al trabajo no remunerado, la mayoría de las respuestas de las mujeres exponen lo siguiente:

«5:45 a.m. me levanto, desayuno, 8 a.m. a 1 p.m. trabajo, 1 a 6 p.m. comer, labores del hogar, *webinars*, cursos, etc., 6 a 8 p.m. trabajo, 8 a 11:30 p.m. preparar cena, bañarme, preparar todo para el siguiente día». (Estudiante 1 (E1), Ítem 1 (I1), Cuestionario Digital (CD), 10/01/2021).

«Lunes, miércoles, jueves y viernes trabajo desde casa de 9 a 12, después de ese horario realizo tareas domésticas y escolares de mi hijo, de 4 a 8 estoy en clase, el martes asisto a comunidad». (E8, I1, CD, 10/01/2021).

Lo que se observa es el tiempo empleado, de tres a seis horas diarias, en actividades referentes al trabajo doméstico, por ejemplo, para la preparación de alimentos, arreglo y cuidado de ropa, y limpieza del hogar; sin embargo, una subcategoría a analizar es la referente a la edad, pues las estudiantes más jóvenes coinciden con

respuestas similares en cuanto al tiempo invertido en el trabajo doméstico. Esto se muestra en los siguientes fragmentos:

«Martes y jueves: me levanto 7:50, desayuno y me preparo para salir al servicio social 8:45, llego aproximadamente a las 9 a.m. pues es en una comunidad. Regreso a las 2 p.m., aproximadamente, en ese momento hago mi tarea y tomo mis alimentos, de 4 a 8 p.m. tomo clase y terminando ceno y hago mi tarea o trabajo del servicio social... Los sábados y domingos realizo diferentes actividades como la limpieza del hogar». (E1, I1, CD, 10/01/2021).

«Por la mañana de 7 a 3 trabajo, después tengo una hora para comer y entro a clases, a las 8 de la noche terminan mis clases y avanzo todo lo que puedo en tareas». (E10, I1, CD, 10/10/2021).

Dentro de la organización del tiempo, explicitan dedicar poco tiempo a la limpieza doméstica, ya sea en los fines de semana o, incluso, ni siquiera está dentro de su organización, quizás porque no sea de importancia o no se realice esta actividad. Se aprecia que el tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidados es mayor conforme más edad tienen las y los estudiantes (Flores, Nava, Ortiz y García, 2017), y que el universo estudiantil parece ser la actividad más relevante para las más jóvenes. En el caso de los hombres, las respuestas fueron las siguientes:

«Limpieza, trabajo desde casa *home office*, comida, recreación y cuidado de mis perros. Descanso». (E2, I1, CD, 10/01/2021).

«Una hora para comer, una hora para arreglarme, trabajo desde casa de 9 a.m. a 6 p.m., una hora para comer, preparar lo del día siguiente, horas de descanso entre 8 horas». (E4, I1, CD, 10/01/2021).

Las respuestas explicitaron la dedicación de tres horas diarias para la preparación y degustación de alimentos, de una a dos horas de recreación, cuidado de las mascotas y descanso. Esto concuerda con los estudios realizados por el INEGI (2015) en el Atlas de Género, en donde, a nivel nacional, se expone que la brecha de género es de 28.9 horas al trabajo no remunerado (cuidados y quehacer domésticos); el tiempo dedicado por las mujeres a este trabajo es de 48.55 horas semanales, mientras que los hombres le dedican apenas 19.57 horas. A partir de estos datos, es evidente la comparación de las respuestas de la población analizada.

Es relevante observar las diferencias en las respuestas, los hombres aquí estudiados refieren a un tiempo de recreación, mientras que solamente dos de las mujeres mencionaron tener tiempo de ocio, cuestionando ¿por qué las mujeres no consideran un momento de recreación en la distribución de su tiempo?, ¿acaso con la distribución del tiempo de las diversas actividades que realizan no queda tiempo de recreación? Según Flores et al. (2017), «es común que las mujeres reduzcan los tiempos dedicados a las actividades no productivas o personales, como el ocio (...). Las mujeres también reducen el tiempo que dedican a sus necesidades y cuidados personales en comparación con los hombres» (p. 24), esto indica que las mujeres tienen poco tiempo para el descanso y recreación, lo cual representa desigualdad en el uso de tiempo dentro de los hogares.

De la población estudiada, cinco aún son estudiantes de las licenciaturas que oferta la UPN 241, por ello, externaron que dedican cuatro horas diarias para conectarse a **clases** en línea. Esto hace ver que la población realiza actividades de trabajo remunerado, trabajo doméstico y trabajo escolar, lo cual conlleva a reflexionar que dentro del espacio privado se conjugan estas tres actividades diferentes entre sí. Por tal motivo surge el siguiente cuestionamiento: ¿cómo será el desempeño de cada trabajo realizado de acuerdo con la distribución del tiempo empleado en casa?

Una subcategoría a analizar, en cuanto a la distribución del tiempo, se refiere a la situación conyugal y configuración familiar, puesto que, según las respuestas de las mujeres en las cuales mencionaron tener hijos e hijas, dos de ellas son casadas y una es madre soltera. Éstas refieren destinar de entre cuatro a cinco horas diarias al apoyo de tareas escolares y al cuidado de menores. La carga social que adquiere el papel de madre juega un papel extenuante, sin embargo, las preguntas no favorecieron a la reflexión si únicamente ellas eran las encargadas al cuidado de las y los menores.

Por lo tanto, las respuestas aquí presentadas evidencian que las mujeres destinan más tiempo a las actividades no remuneradas. Al comparar la distribución y usos del tiempo es evidente que la carga de trabajo doméstico y de cuidado resulta ser asimétrica entre mujeres y hombres, esto representa dificultades para que las alumnas y trabajadoras obtengan las mismas oportunidades de desarrollo en el ámbito escolar y laboral.

TIEMPO ESCOLAR A DISTANCIA

En el cuestionamiento ¿cuánto tiempo empleas para realizar tus actividades escolares en este momento de confinamiento social?, se encontraron similitudes en las

respuestas de las mujeres en cuanto a dedicar tres a siete horas para la realización de trabajos que el profesorado solicita, mientras que en las respuestas de los hombres externaron que dedican de una a dos horas. Al comparar estos datos, parece ser una diferencia considerable en relación con el tiempo dedicado a las tareas escolares, sin embargo, es necesario mencionar que ocho de estas mujeres se encuentran en el ámbito de la educación, cuatro como estudiantes activas de la universidad y cuatro de ellas egresadas de esta institución y ahora laborando en la docencia. Por lo tanto, el tiempo que emplean unas en la realización de las tareas, las otras lo emplean en la revisión de las tareas de sus estudiantes. Los hombres únicamente se refirieron a las tareas relacionadas con el laboratorio de fotografía. Significa un reto ampliar este tipo de investigaciones para recuperar más voces de alumnos.

En la pregunta ¿qué actividades emplean el mayor tiempo del día que dificultan la realización de tus quehaceres escolares?, las respuestas de las mujeres tornaron al trabajo, las labores domésticas y las tareas escolares:

«Trabajo y labores del hogar». (E3, I3, CD, 10/01/2021).

«El tipo de tareas y videos que encargan en las clases». (E10, I3, CD, 10/01/2021).

Para unas el trabajo doméstico representa una carga que dificulta la elaboración de actividades escolares, esto se relaciona con las preguntas anteriores en cuanto al tiempo que emplean a diario en esta actividad y la configuración familiar dentro del hogar. Por ende, el tiempo que emplean para el trabajo académico no empata con los quehaceres domésticos. Esto se relaciona con los estudios realizados por el CIEG, en donde el alumnado de la UNAM refiere que el trabajo remunerado y doméstico dificultan el avance en los estudios, pues demandan tiempo y esfuerzo que limitan la dedicación de las labores académicas (Buquet et al., 2013).

Para las estudiantes que se refirieron al tipo de tareas encargadas por el profesorado, resultó una cierta dificultad en cuanto a su desempeño académico, pues implica dedicar más tiempo a realizar investigaciones, proyectos, uso de herramientas digitales y lectura académica, lo cual se relaciona con el enfoque tradicional centrado en las tareas que predominan en la enseñanza del docente.

Las respuestas de ambos hombres refirieron que el empleo representó un obstáculo para la realización de las tareas académicas del laboratorio de fotografía. Esto evidencia cómo ni las tareas domésticas o el tipo de tarea significan dificultades para ellos en comparación con las respuestas de las mujeres; ello se relaciona con la pre-

gunta sobre la distribución del tiempo, en donde se evidencia que ellos dedican mayor tiempo en el trabajo productivo, lo cual expone los estereotipos de género.

En el cuestionamiento ¿cómo organizas tu tiempo para realizar tu rol de estudiante y tu rol familiar?, la mayoría de las respuestas se centran en la organización y en el establecimiento de horarios para las actividades escolares y las actividades del hogar. Sin embargo, en esta pregunta resaltan las emociones de cinco estudiantes. Ello se evidencia en las siguientes respuestas:

«Con dificultad, pero se puede lograr». (E3, I4, CD, 10/01/2021).

«Es muy complejo, ya que en mi hogar no soy la única que está estudiando y por lo regular solamente los fines de semana podemos convivir un poco de más tiempo». (E10, I4, CD, 10/01/2021).

«Trato de estar lo mejor organizada, pero en realidad el trabajo para mí es mucho mayor y el tiempo no me alcanza. Revisar trabajos de mis alumnos es lo que más tiempo me lleva. El trabajo se me incrementó enormemente con este confinamiento». (E5, I4, CD, 10/10/2021).

«Le dedico tiempo a los quehaceres del hogar, a pasar un tiempo con mi familia, pero también me doy mi tiempo para avanzar con la tesis, aunque al estar desde casa es muy complicado concentrarse por las distracciones que existen». (E11, I4, CD, 10/01/2021).

Las respuestas de estas estudiantes se centran en la complejidad de la organización del tiempo para realizar las múltiples actividades en casa tanto escolares como domésticas, y externan que han sentido un aumento de trabajo. Para Flores et al. (2017), esto representa una doble jornada de trabajo, doble presencia/ausencia, «cuando están presentes en un lado, hay ausencia en el otro lado, cuando se está haciendo uno de los dos trabajos, deja de hacerse el otro lado» (p.21), resultando en jornadas agotadoras, complejas y absorbentes para las mujeres.

Con respecto a los varones, ambos se refieren a la organización de las actividades del trabajo en relación con el tiempo en familia y las tareas que deben realizar. El cuestionamiento central de estas respuestas es el siguiente: ¿por qué los hombres no externan lo complejo o agotador del trabajo al igual que las mujeres?, ¿acaso dentro de sus hogares la distribución de su tiempo no resulta compleja? Rojas (2016) menciona que diversas investigaciones sociales han constatado que los varones se involucran de manera esporádica en las labores del hogar, lo cual se origina, en su mayoría, debido a la presión ejercida por sus cónyuges. Esto indica que aún falta sensibilizar

a los hombres en cuanto a la distribución del tiempo para la realización de las tareas domésticas en sus hogares.

A partir de estas reflexiones, es necesario resaltar que el hogar no es un espacio neutro para las estudiantes, sino que representa un lugar agotador por la división sexual del trabajo en el ámbito privado de las familias, reflejado en los usos del tiempo destinado a la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidado, pues ellas exponen dificultades para realizar las labores académicas de la universidad y otro tipo de actividades como la recreación, el descanso o la continuación de estudios.

LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO EN LA FAMILIA

Las tareas domésticas y de cuidados son un modelo de familia burguesa heterosexual que surge en la historia de nuestra sociedad y aún prevalece (Flores et al., 2017). En el presente momento histórico la presencia de las mujeres en los diferentes ámbitos sociales ha cambiado, esto, si se compara con décadas atrás, por ende, ahora se requiere cuestionar estas prácticas diferenciadas que aún prevalecen, para hombres y mujeres, en el espacio privado de los hogares.

Por lo anteriormente mencionado, resulta relevante conocer cómo viven el rol estudiantil y familiar en este confinamiento social, y ver el impacto que juega la división sexual del trabajo en las actividades académicas del alumnado.

IMPLICACIONES DEL ROL FAMILIAR EN EL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL

En la pregunta ¿qué rol familiar ha repercutido en tu desempeño académico en este confinamiento?, las respuestas de las estudiantes fueron similares en cuanto al cuidado de hijos e hijas en el caso de las que son madres, mientras que quienes no tienen descendencia refieren al cuidado de familiares que representaban riesgo en esta pandemia. Ello se expone en los siguientes testimonios:

«El ser mamá y atender a mi papá que es una persona mayor que vive en otra casa y lo atiendo para que él no salga en absoluto». (E8, I5, CD, 10/01/2021).

«Pues el rol de hacerme cargo de otras cosas que antes no hacía, por ejemplo, cocinar, me quita un poco más el tiempo para hacer mis actividades escolares». (E9, I5, CD, 10/01/2021).

«Como hija, no he logrado apoyar en las tareas del hogar y hasta he descuidado un poco mis cosas esenciales». (E10, I5, CD, 10/01/2021).

Otra respuesta se centra en actividades que antes no se hacían por estar en la escuela, por ejemplo cocinar u otras labores domésticas. Mientras que la respuesta de la estudiante con rol de hija coincide con las respuestas de otras estudiantes, su rol no es afectado por el exceso de tareas, pues no aporta apoyo a la familia en cuanto a las labores domésticas.

Ciertamente, podemos observar la división sexual del trabajo en las mujeres que mencionan el impacto del rol de madreposa (Lagarde, 2015); éste ha afectado su rol académico, pues implica la realización de actividades de reproducción y relaciones de servidumbre voluntaria, puesto que es -un ser para y de otros- en el cuidado de hijas e hijos, esposo y personas de la tercera edad, representando este papel de subordinación femenina.

Por esta razón, resulta vigente seguir cuestionando a la institución de la familia que mantiene y reproduce la desigualdad estructural de género, puesto que, para muchas mujeres, la familia ha sido un «ámbito restrictivo y conflictivo» (Melgar, 2019, p. 102). Esto lo podemos observar en las respuestas de las participantes de esta investigación.

En el caso de las estudiantes que mencionan que ningún rol ha repercutido, Buquet et al. (2013) refiere el «mundo académico» del alumnado, el cual se centra únicamente en la importancia de los quehaceres escolares; no obstante, esto no significa que nadie más haga las tareas domésticas en casa. Lo que lleva a reflexionar que, al ser mayor de edad y pertenecer a una familia, las tareas no deberían estar cargadas a una sola persona, sino que todos como miembros de una familia deberían aportar al hogar, de tal manera que las actividades sean distribuidas equitativamente. Por ello, se requiere de sensibilización y compromiso de los estudiantes para otorgar el valor que tiene el trabajo doméstico y resaltar que su nula participación repercute en la reproducción estereotipada del papel de la madre.

Las respuestas de los hombres se centraron en mencionar que ningún rol en casa ha repercutido en su desempeño académico, refiriendo que solo son estudiantes del laboratorio de fotografía. Sin embargo, para ellos no representa una dificultad lo que todas las estudiantes mencionan, tampoco aluden si las labores del hogar han representado un obstáculo para su trabajo a distancia; esto lleva a reflexionar ¿por qué solo para las mujeres los roles familiares representan un obstáculo?, ¿acaso su rol familiar conlleva a privilegios exclusivos de hombres para no responsabilizarse en el trabajo doméstico? Indudablemente, se tiene que sensibilizar y comprometer a los varones. Para mejorar la investigación también es necesario el planteamiento de preguntas

que apoyen la reflexión con varones sobre el trabajo doméstico y su rol familiar. Finalmente, para la pregunta ¿cómo ha repercutido tu rol de estudiante en línea en tus actividades y dinámica familiar?, las respuestas son las siguientes:

«Por todas las actividades que como madre tengo, por ejemplo, ayudar a mis 3 niños con sus clases, tareas y actividades escolares y así, como el tener los alimentos listos y a tiempo». (E6, I6, CD, 10/01/2021).

«A veces dedico mayor tiempo al establecido a tarea y trabajo, e impide que conviva mayor tiempo con la familia». (E7, I6, CD, 10/01/2021).

«En que no puedo salir de casa y que la concentración es poca, ya que en ocasiones escucho la clase haciendo roles domésticos o atendiendo a mi hijo». (E11, I6, CD, 10/01/2021).

La categoría de género sigue visible en las repuestas de las estudiantes, especialmente, en las que son madres. Con respecto al caso de la estudiante que menciona la concentración al momento de estar haciendo tres actividades al mismo tiempo, estar en clase, labores del hogar y cuidando a su hijo, sin la mirada de género se puede ver que socialmente se normaliza el adjetivo de «multitareas» en la mujer. Estas concepciones y prácticas se tienen que deconstruir, porque para la estudiante resulta complejo conjugar las actividades que realiza en su hogar. Esto permite cuestionar ¿cómo es el desempeño académico de la estudiante realizando tres trabajos diferentes entre sí?, puesto que cada uno implica esfuerzo cognitivo, emocional y físico.

Esta reflexión y la respuesta que refiere a la cantidad de tiempo empleado para la realización de las tareas conllevan a cuestionar a la institución educativa y al profesorado, ¿cómo se apoya a este tipo de estudiantes?, ¿qué modificaciones se deben hacer para que el alumnado con condiciones de igualdad logre aprender y terminar sus estudios?, ¿acaso la respuesta está en dejar menos tareas?, ¿diferenciar las tareas entre mujeres y hombres? Lo primero es conocer cómo emplean el tiempo y la división sexual del trabajo de las y los estudiantes dentro de sus hogares; esto será un referente para planificar el tipo y la cantidad de tareas, pero, indudablemente, la respuesta está en que se debe modificar el enfoque de enseñanza centrado en la entrega de tareas y cambiar hacia modelos en donde lo que importe sea desarrollar competencias en el alumnado a través de actividades estratégicas, interactivas, colaborativas y de aprendizaje significativo.

Para concluir, al valorar las respuestas del alumnado del laboratorio de fotografía, se *evidencian* las diferencias de género en el uso del tiempo y la división sexual

del trabajo en el seno familiar entre mujeres y hombres, denotando las dificultades para desempeñar el rol de estudiante en el periodo de confinamiento.

Se encuentra que en la distribución del tiempo en este periodo de confinamiento se realizan tres tipos de trabajo: el laboral, el académico, el doméstico y de cuidados. Es agotador y complejo para las estudiantes organizar las diferentes actividades que deben realizar dada su carga social por ser mujeres. Existe, claramente, una brecha de género en el uso del tiempo, sobre todo, cuando los varones externan que tienen tiempo de recreación y de descanso; esto significa un reto sustancial dentro de los hogares, pues es necesario lograr reconfiguraciones familiares igualitarias entre hombres y mujeres. Cada actividad tiene el mismo valor e importancia, sea remunerado o no remunerado.

Resulta relevante sensibilizar y comprometer al alumnado de edades jóvenes, pues fue el que dedicaba menos tiempo al trabajo doméstico; se requiere cuestionar la «dicotomía entre lo público y lo doméstico» (Flores et al., 2017, p.78) donde se cree que las actividades públicas son incompatibles con las actividades domésticas. Desde la universidad, se pueden cuestionar estos papeles para favorecer la reflexión y deconstrucción de estas prácticas sexistas.

Esta investigación se realizó en una pequeña población de estudiantes para dar a conocer cómo viven su rol desde sus hogares. Por ello, se propone ampliarla en toda la población, en licenciaturas, maestrías y en el doctorado que ofrece la universidad, esto, para conocer las condiciones de las mujeres y hombres, ver las brechas de género latentes en la institución y trabajar en ellas.

Se requiere plantear preguntas que ayuden no *solo* a recabar información, sino también reflexiones de los varones en relación con la forma en la cual viven sus privilegios y cómo toman en consideración estas asimetrías en los trabajos entre los hombres y las mujeres que se desenvuelven en los mismos ámbitos, ya sea en el laboral, el académico o el doméstico.

Finalmente, este artículo conduce a cuestionar el papel de las instituciones educativas y del profesorado sobre la imperante necesidad de la perspectiva de género en el currículum (formal, real y oculto) para evitar las brechas de género en el desempeño académico entre las alumnas y los alumnos.

REFERENCIAS

- Brito, M. (2019). División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico. En H. Moreno y E. Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1* (pp. 63-76). México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Revista Nómadas*, 44, 27-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Flores, N., Nava, I., Ortiz, E. y García, T. (2017). *Trabajo doméstico y de cuidados: un análisis de las poblaciones académica, administrativa y estudiantil de la UNAM*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones de Estudios de Género.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Atlas de Género. Recuperado de http://gaia.inegi.org.mx/atlas_genero/
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI Editores.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI Editores.
- Melgar, L. (2019). Familia: en resignificación continua. En H. Moreno y E. Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1* (pp. 91-103). México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, O. (2016). Mujeres, hombres y vida familiar en México. Persistencia de la inequidad de género anclada en la desigualdad social. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 2(3), 73-101. Recuperado de <http://estudiosdegenero.colmex.mx/n3/lorena-rojas.html>



IMPLICACIONES Y REALIDADES DEL MODELO EDUCATIVO BASADO EN TECNOLOGÍA. UNA VISIÓN AÚN DISTANTE

ÁNGEL FERNANDO CHÁVEZ TORRES

*La tecnología en manos de buenos profesores
puede ayudar a revolucionar la educación.*

Sir Ken Robinson

Ante la llegada de la pandemia causada por el virus COVID-19, universidades y escuelas de todo el mundo suspendieron sus actividades escolares de forma presencial y se comenzó a visualizar la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas útiles para seguir educando a la distancia.

Los docentes universitarios, así como los de todos los niveles educativos, comenzaron a incluir en su argot palabras como sala virtual, clases en línea, *e-learning*, recursos de la web 2.0 y otros conceptos propios de la era digital y que, tal vez, habían escuchado, pero no experimentado o necesitado aprender.

En el periodo de confinamiento causado por la pandemia, la educación dio un giro de 180 grados; se comenzó a trabajar a la distancia con modelos sincrónicos y asincrónicos, dependiendo de la organización institucional y el nivel educativo; las aulas se convirtieron en salas virtuales y las libretas en documentos virtuales. Para muchos, la era digital había llegado a la educación de forma definitiva pensando, por fin, en que la educación cambiaría después de tantos años.

Sin embargo, apenas hemos dado un paso hacia la verdadera revolución tecnológica de la educación. Aunque pareciera que la educación cambió con el uso instrumental de las tecnologías, en esencia, sigue siendo el mismo modelo tradicional transmisivo, simplemente le agregamos aditamentos para que se vea mucho más llamativo.

Si este cambio radical causado por la contingencia no es el cambio que esperábamos, ¿qué se necesita entonces para lograr revolucionar la educación?, ¿qué implicaciones tiene que nuestro país gestione un modelo nuevo basado en los inminentes cambios tecnológicos en el contexto inmediato?, ¿qué necesita el docen-

te, el alumno y las escuelas para que se pueda gestar dicho cambio?, ¿por qué aún estamos lejos de cambiar el paradigma tradicional educativo?

A través del siguiente ensayo reflexivo desarrollaré las implicaciones de gestar un verdadero cambio en materia tecnológica en la educación universitaria y en todos los niveles de la educación pública en México; expondré las causas del por qué no se pueda ver cercana dicha revolución y el contraste de lo que pasó a nivel educativo durante la pandemia en las formas que se implementó la tecnología desde mi experiencia dentro de la educación superior y la educación básica, y de las cuales me permiten aseverar que aún estamos lejos de que la educación cambie de su modelo tradicional y transmisivo.

Como bien lo comentaba Prensky (2013), todo el mundo ha cambiado en torno a la tecnología; la sociedad ha cambiado sus formas de relacionarse, sus formas de entretenerse, la industria ha automatizado las formas de producción, el comercio ha encontrado métodos para las ventas a distancia, la comunicación ahora es digital, todo ha cambiado en el mundo, todo menos la educación.

La educación no ha cambiado en su esencia, sus modelos y sus fines, en comparación con otros sistemas que incorporaron la tecnología como la base de sus procesos; se ha pensado erróneamente que la inclusión de aparatos tecnológicos a los procesos educativos, por ejemplo, el proyector, el uso de diapositivas para dictar una clase y el uso de videos multimedia es el cambio tecnológico que se esperaba en el sector educativo, sin embargo, el uso instrumental apenas figura como el primer paso hacia una verdadera Tecnología Educativa (TE).

Cabero (2016) puntualiza ciertos errores pedagógicos que se suelen pensar al referirnos a una TE, uno de los grandes errores es el «tecnocentrismo» que, aunque parecería un tanto irónico, pensar que la TE se basa puramente en la tecnología es un error pedagógico; un paradigma tecnológico educativo va más allá de solo usar herramientas tecnológicas; otro error que denota el autor es el «infocentrismo», donde se piensa que transmitir información a diferentes lugares y con rapidez es lo más importante, esto también es un error pedagógico, puesto que no únicamente es llevar grandes cantidades de información, sino cómo se usan éstas para el desarrollo del aprendizaje.

Desde este punto, la idea de la educación mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se difuminó solamente en obtener beneficio de herramientas tecnológicas que facilitarían el trabajo que ya se hacía antes; por ejemplo, el maestro en lugar de explicar en el pizarrón, comenzó a usar dia-

positivas, o en lugar de leer un cuento, ahora ponía un video. Sin embargo, eso no quiere decir que la educación ya se puede catalogar como tecnológica o que estemos cambiando los paradigmas tradicionales del modelo educativo.

Desde el modelo de Hughes (2000), llamado RAT (por sus siglas de Remplazo, Amplificación y Transformación), usado para la evaluación de la integración tecnológica en la educación, se define claramente que «la categoría ‘Tecnología como reemplazo’ se basa en que replica un método de instrucción, un proceso de aprendizaje o una meta de contenido que ya funciona en el aula» (Hughes, Thomas y Scharber, 2006, p.1617), esto quiere decir que únicamente se modifica el instrumento que se usa, conservando el método instruccional convencional. De esta forma, el incorporar instrumentos tecnológicos al aula para facilitar el trabajo, sin cambiar el método didáctico empleado, apenas es el primer escalón hacia una transformación del paradigma educativo.

Entonces, ¿cuáles son las características que deben de permear a la TE para que pueda revolucionar la educación?, ¿cómo se debe adaptar el currículo para que funcione dentro de ambientes virtuales de aprendizaje?, ¿cuáles son las competencias que se necesitan en cada uno de los actores educativos para que la TE pueda funcionar desde sus ideales y filosofías?, ¿cuáles son las necesidades técnicas y económicas que exige la TE si se espera revolucionar el paradigma educativo tradicional?

CARACTERÍSTICAS E IMPLICACIONES DE UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN TECNOLOGÍA

Es importante entender, desde este marco, que el inminente ingreso de la tecnología al ámbito educativo abrió las puertas a una educación fuera de cuatro muros; ahora existe la posibilidad de formación de manera presencial y de manera virtual a distancia; eso quiere decir que lo presencial no es sinónimo de analógico ni que lo virtual es sinónimo de tecnológico. Si se busca implementar un modelo de TE, tanto en entornos presenciales como en virtuales, resulta necesario comprender que los enfoques didácticos y la forma en que se construye el conocimiento varían de la enseñanza tradicional presencial y transmisiva.

Primeramente, el enfoque educativo de la TE, a diferencia de la enseñanza tradicional, debe estar centrado en la actividad y no en el contenido, esto quiere decir que la mayor preocupación del docente no es pensar qué tanto el alumnado memorizará o aprenderá unidireccionalmente, sino que tiene que pensar en qué tanto va a desarrollar al realizar cierta actividad. De esta forma, el foco de atención

deberá dirigirse a pensar los procesos cognitivos que se potenciarán a través del diseño instruccional.

Otro aspecto crucial dentro de este enfoque es el trabajo colaborativo visto desde una mirada socioconstructivista, en donde el estudiante construye conocimiento a través de las interacciones entre pares y desde la mediación de diferentes formas de información, generando otro aspecto de vital importancia, el cual consiste en entender que el conocimiento ya no es unidireccional, sino multidireccional; el docente ya no es el que domina o transfiere el conocimiento.

Comentaba Cabero (2016) que cuanto menos, más; ello, al enlistar las características que deben tener los materiales a usar dentro de la TE y en entornos virtuales, haciendo alusión a que es un error bajar el modelo curricular presencial a una educación tecnológica. El docente debe hacer una discriminación muy escrupulosa si se busca adaptar el currículo, puesto que, desde el enfoque centrado en la actividad, lo importante no será qué tanto abarque la cantidad de contenidos del programa, sino qué tanto desarrolla a través de las actividades que se realizan.

Este enfoque abre el panorama de la evaluación, orientada a los procesos y no centrada en los contenidos, los exámenes de conocimientos se quedan en un segundo término, la evaluación formativa cobra relevancia en los entornos virtuales de aprendizaje, valorando y autovalorando el desempeño y las habilidades desarrolladas, generalmente, por medio de proyectos complejos en donde las y los estudiantes ponen en juego sus habilidades, conocimientos y actitudes para la resolución de algún problema o el diseño de algún material.

En cuestión de las competencias que deben tener el profesorado y el estudiante, se encuentra también discrepancia con respecto al modelo educativo tradicional. Primeramente, cada estudiante debe tener un dominio del manejo instrumental tecnológico (Sancho y Borges, 2011), lo que le permitirá hacer uso de éste de forma creativa, visto como un medio y no como un fin, es decir, no es saber usar la tecnología, sino saber que dicho uso servirá para desarrollar nuevas y mejores habilidades y construir conocimiento; en este sentido, la competencia del alumnado no implica únicamente tener dispositivos móviles y saber usarlos desde una función social-comunicativa, sino que use dichos dispositivos para el autoaprendizaje y, sobre todo, que alcance a visualizar el potencial que tiene el artefacto para ese fin.

Cada estudiante inmerso en el modelo de la TE también debe tener desarrollada la competencia del autoaprendizaje y la gestión de su tiempo para regular su proceso formativo en la educación virtual. A diferencia del modelo presencial,

la cultura educativa se afianzó en que los horarios y la gestión del tiempo para el estudio corría a cargo de las instituciones, sin embargo, ante un modelo virtual, el estudiantado tendrá que autogestionar su tiempo para el estudio. En el caso de la TE dentro de un espacio físico en un modelo presencial, la competencia se enfoca hacia la proactividad mediada por la tecnología, el autoaprendizaje y habilidades de aprender a aprender; esto significa que se contraponen a la pasividad del alumnado al esperar que el profesorado dicte la clase, como pasa en el modelo tradicional.

El estudiantado necesita, además, la competencia cognitiva en entornos digitales (Borges, 2011) que le permita discriminar información o sintetizarla debido a la gran cantidad de datos e información que día tras día inunda la red. El alumno inmerso en un modelo de TE, al ser más proactivo, necesitará de dicha competencia para no perderse entre documentos y vastas cantidades de datos; de esta forma, deberá tener la capacidad de discernir con respecto a sus necesidades educativas, sobrepasando así la espera pasiva de recibir información ya seleccionada por el profesorado.

Otra competencia necesaria es la relacional ante contextos educativos presenciales y virtuales; las interacciones son la base de la construcción social del conocimiento, la capacidad de interactuar vía remota o presencial con sus pares y con docentes a través de las herramientas digitales y las TIC; éstas permitirán que el alumnado rompa la barrera del conocimiento unidireccional y se nutra de diversas fuentes. Dentro de este paradigma, Siemens (2004) establece el conectivismo como un nuevo paradigma enfocado a la era digital, en donde menciona que «el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones» (p.6); las conexiones entre personas hacen que la información fluya de manera permanente. Entre mayores conexiones, mayor información y aprendizaje.

Finalmente, la competencia básica que también debe tener un estudiante digital es la capacidad de la metacognición; al sobrepasar la jerarquía de la evaluación desde el docente por un modelo más centrado en el autoaprendizaje, ya sea presencial o virtual, el alumno deberá tener una conciencia de autoevaluación, saber los logros de su desempeño y los alcances obtenidos. Esto implica que se fije metas o propósitos personales además de los propuestos en los diferentes programas que se estén cursando, de esta forma, podrá llevar una educación virtual o tecnológica desde la autoformación.

Como hemos visto, las competencias básicas de las y los docentes en modelos de TE difieren a las competencias básicas que se requieren para modelos tradicio-

nales educativos, sin embargo, no solo el alumnado requiere de cambios sustantivos en sus esquemas cognitivos. Llorente, Cabero y Barroso (2015) señalan que «no debemos olvidarnos que el papel del profesorado es clave para cualquier reforma e innovación educativa» (p. 273), y si se busca renovar el paradigma educativo, el profesor juega un papel de gran relevancia también, entonces, ¿cuáles son las competencias básicas que debe tener un docente inmerso en un modelo de TE?

A la inminente entrada de las TIC a las aulas y a los procesos educativos, se empezó a maquilar un cambio hacia las diversas formas de impartir clase por parte de las y los docentes empujados, por un lado, por el instinto de innovar y, por el otro, por los propios alumnos que exigían un cambio en sus materiales y las formas de trabajo acordes a las permutaciones de los intereses generados por la revolución de las tecnologías en su vida cotidiana. García, Ruiz y Domínguez (2011) enmarcan muy claramente esta inestabilidad en el cambio de paradigma hacia un modelo de TE, como se expone a continuación:

En los modelos tradicionales, el proceso educativo estaba claramente definido, al estar la figura del docente más asentada y el resto de elementos que intervienen en el proceso muy delimitados. Sin embargo, todo este proceso se desestabiliza al romperse las unidades clásicas donde se lleva a cabo la enseñanza: el aula como espacio único, el tiempo académico como unidad de medida de la actuación docente y la materia como los únicos contenidos educativos. La desestabilidad incluye a la figura del profesor. (p.169).

De igual forma que con el estudiantado, esta inestabilidad, propia de un cambio paradigmático, exige una serie de nuevas competencias en los docentes, las cuales figuran como necesidad para poder llegar a consolidar un modelo basado en TE o educación virtual.

La principal competencia que debe imperar en el docente virtual o docente dentro del modelo de la TE es la del manejo ya no solo de las TIC, sino también de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), puesto que estas vertientes de las clásicas TIC están orientadas a un impacto más educativo al aprendizaje mediado. La idea es cambiar el aprendizaje «de» la tecnología por el aprendizaje «con» la tecnología, y esto implica que el docente no solo posea el conocimiento de cómo usar las tecnologías que tenga a la mano, sino que pueda usarlas para construir aprendizaje en sus alumnos, trascendiendo el uso instrumental común en el nivel de reemplazo dentro del modelo RAT de Hughes.

Otra competencia necesaria es la formación en cuestión de los fundamentos básicos de la educación a distancia y la formación virtual, dentro de la cual, el docente deberá tener sólidos los enfoques didácticos y los procesos formativos propios de un modelo basado en la TE. El simple dominio de las herramientas digitales no es suficiente para implementar una educación de esta índole; resulta primordial conocer el modelo pedagógico que impera en la TE. Por poner un ejemplo sobre esto, el saber leer comprensivamente o escribir diferentes tipos de textos no es suficiente para construir conocimiento en las y los alumnos, es necesario entender la didáctica de la asignatura, así como el enfoque didáctico que permita dicha construcción; las primeras tan solo son herramientas personales.

Si se opta por una educación virtual a distancia, el docente deberá tener la competencia de adecuar el currículo hacia dicha modalidad, además de que deberá tener la competencia de la planeación estratégica enfocada en entornos virtuales, la cual difiere de una planeación tradicional usada para la orientación de una intervención en un grupo presencial. En este caso, el diseño instruccional impera sobre la mera planeación de actividades, puesto que la necesidad de ser más explícito en cuestión de los propósitos que se pretenden conseguir con las actividades propuestas, se posiciona como una de las características fundamentales del diseño instruccional y del enfoque basado en las actividades.

En entornos presenciales mediados por TE y en entornos virtuales, el docente debe poseer la capacidad de creación y diseño de objetos de aprendizaje, recursos multimedia e hipertextos, que le permitan lograr los propósitos establecidos en las diferentes actividades; el saber solo cómo subir un texto a una plataforma o mandar grandes cantidades de información a través de la red para su lectura por parte de los estudiantes, únicamente replica el método tradicional de enseñanza. En este caso, únicamente se facilitó el envío de la información (reemplazo en la escala de RAT de Hughes). El diseño y la implementación de recursos interactivos propios de la web 2.0, simuladores, hipertextos y redes de colaboración fungen como una necesidad básica en las competencias del docente del siglo XXI de hoy.

Bajo la premisa de que la tecnología educativa y la educación virtual se fundamentan en las teorías psicológicas del aprendizaje, y tomando en cuenta los avances en materia de interacción virtual del siglo XXI gracias a Internet y a las redes sociales, cobra relevancia la teoría socioconstructivista (Vygotsky) y la teoría del conectivismo (Siemens), en donde impera la construcción del aprendizaje de forma autónoma, asistida por la interacción entre diferentes personas y medios. Ante esto,

el conocimiento y manejo de las teorías psicológicas del aprendizaje se posicionan también como una competencia trascendental para el docente.

Ahora, dejando el triángulo interactivo de Coll (2001), la TE también requiere de ciertas implicaciones en torno a la gestión del aprendizaje desde la parte institucional; al ser las tecnologías las bases operativas para el modelo de la TE, la gestión toma gran relevancia para la correcta implementación de éste.

En primer lugar, las instituciones deben tener espacios adaptados para el uso tecnológico en instrumentación y en conectividad; ya no solo es contar con una sala de cómputo ajena a la dinámica escolar, sino que las aulas de clase deben de tener la capacidad de soportar conexiones de red para uso de equipos de cómputo o dispositivos móviles. En el caso de la educación virtual, la gestión de plataformas de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) y el soporte de servidores propios o estables para su correcto funcionamiento son requerimientos indispensables para una educación virtual institucional. Estos dos aspectos requieren un buen ancho de banda en cuestión de trasmisión de datos en la red y que se pueda soportar la navegación de múltiples usuarios sincrónicamente. Este rubro abre también los requerimientos económicos de la educación basada en la TE, en este caso desde la institución, el profesorado y el alumnado.

En materia de las instituciones, la capacidad instrumental es de vital importancia, el tener equipos actualizados ya no solo en las salas de cómputo, sino en cada aula en donde se imparta clase, además de contar con una conexión a Internet estable y de buena velocidad de carga y de descarga son las principales necesidades económicas que exige un modelo educativo basado en la Tecnología Educativa.

En el caso de los docentes, como ya se mencionó antes, la adquisición de equipos de alta gama en tecnología no asegura saber usarlos pedagógicamente, sin embargo, en el rubro económico, la necesidad de tener una buena conexión a Internet, equipos actualizados y con una capacidad acorde a las necesidades educativas del modelo son requerimientos básicos de tipo instrumental que el docente debe poseer para su buen desempeño en la educación bajo la modalidad presencial mediada por TE y la virtual.

En cuestión del estudiantado, la educación virtual en primer término exige que cuenten con dispositivos móviles actuales y con gran capacidad de almacenamiento, equipos de cómputo actualizados y una conexión a Internet estable; en el caso de la modalidad presencial mediada por TE, también será necesario que las y los estudiantes cuenten con dispositivos móviles o equipos de cómputo con por-

tabilidad que le permitan interactuar y desarrollar las diferentes actividades que se proponen de forma virtual, puesto que, si bien, los instrumentos tecnológicos no constituyen la base de la TE, sí son los insumos y las herramientas imprescindibles para el correcto funcionamiento del modelo.

Como se puede ver, las implicaciones que exige la TE como modelo educativo sólido son numerosas y van desde los propios paradigmas educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las concepciones del tecnocentrismo, la visión de las instituciones en cuestión de la inversión necesaria para la adaptación de los espacios en entornos virtuales de aprendizaje, las necesidades económicas que imperan en las herramientas del profesorado y en el estudiantado; todo esto supone un planeamiento profundo si se busca la revolución del paradigma tradicional de la educación pública en México.

LA CAÓTICA REALIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN MÉXICO

Tras el brote de COVID-19 en todo el mundo y la explosión de demanda hacia el uso de la tecnología como una medida para seguir impartiendo servicio educativo en todas las escuelas y universidades, se comenzaron a tomar en cuenta los modelos de *e-learning* para el desarrollo de las clases. En la jerga del maestro se empezaron a escuchar las palabras «aulas virtuales», «*e-learning*», «web 2.0», «videoconferencias», «formularios», entre otros conceptos propios de la TE. Gracias a este cambio tan drástico causado por una situación sanitaria mundial, se empezó a conocer las bondades que la TE ofrecía y que no habían podido impactar en la educación por diferentes razones de diferente índole. Sin embargo, ante un cambio tan vertiginoso y ante la poca preparación en todos los sectores y actores educativos, se empezó a implementar un modelo que estaba lejos de las características de una pedagogía mediada por TE virtual.

En el caso de los docentes, ante la falta de conocimiento instrumental y tecnológico, se optó por usar redes sociales como principal plataforma de comunicación y desarrollo de sus cursos, que, si bien, es una forma novedosa y útil, no antes usada para la educación, las redes sociales, como su propio nombre lo indica, son plataformas para uso social, no educativo; y las implicaciones de este uso de forma indiscriminada generó diversos problemas de violación de la privacidad de los docentes y de los estudiantes. Videos de docentes o alumnos en situaciones de vulnerabilidad empezaron a inundar las diferentes redes sociales, poniendo en peligro la estabilidad emocional y laboral de docentes y estudiantes.

Todo esto sin apenas hablar del poco impacto pedagógico y de gestión de la educación que puede llevarse dentro de una red de este tipo, en donde la falta de organización, sistematización, control e interacción pedagógica generaba grandes situaciones de estrés en docentes y en estudiantes, dejando ver claramente que dichas plataformas no estaban diseñadas para una función educativa formal.

En el caso de las instituciones que optaron por usar plataformas LMS especializadas en el *e-learning* como Google Classroom, Chamilo, Microsoft Teams o Moodle, tal fue el caso de la UPN 241, la historia fue diferente, sin embargo, también se alejó del ideal de una verdadera educación virtual. En este caso, al ser un cambio tan veloz y ante la necesidad de adaptar las formas de enseñanza que imperaban durante décadas por parte de los docentes, se comenzó a usar la tecnología como medio para transmitir información, bajando el currículo cual si fuera una educación presencial.

En algunos casos, escuelas de nivel básico y en universidades se optó por tener videoconferencias respetando el tiempo y el horario establecido en ambientes presenciales dentro de un aula; esto hacía que un estudiante estuviera sentado frente a un monitor durante más de cinco o seis horas, atento a lo que el docente dictaba o decía, sin ponerse a pensar sobre el daño fisiológico y cognitivo que se generaba al estar tanto tiempo de esta forma. Simplemente es cuestión de pensar en esa pesadez y cansancio después de tener una clase a través de una videoconferencia de dos o más horas; dichos síntomas resultan más evidentes, incluso más que cuando se imparte clase de manera presencial debido a que los procesos cognitivos difieren entre un modelo y otro; de ahí el error de pensar que dar clases es lo mismo en ambas situaciones.

En el caso particular de la UPN 241, a través de la voz de los estudiantes, se pudo ver cómo fue trasladado, tal cual, el modelo tradicional a uno virtual y, ante lo consolidado del modelo presencial que imperaba en los docentes, propio del modelo educativo tradicional, se generaron lagunas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, propias de una adaptación rápida de dos modelos completamente diferentes; esto, sin tocar la parte del diseño de materiales y objetos de aprendizaje necesarios en un modelo basado en Tecnología Educativa.

En el caso de los estudiantes, tomando en cuenta la parte pedagógica, se pudo ver que no se encontraban conformes con el conocimiento adquirido a través de esta modalidad, la gestión del tiempo y el autoaprendizaje; esta parte no estaba desarrollada aún debido a la forma tradicional en que siempre se había llevado la

educación y ello generó estrés y preocupación al no consolidar de la misma forma los conocimientos. En el caso de las escuelas de educación básica, los padres de familia que tenían la posibilidad adquisitiva optaron por brindarle al alumno clases particulares al ver que el alumno no avanzaba en su aprendizaje o, en algunos casos, desistieron de la enseñanza virtual, esperando a que se retomaran nuevamente las clases presenciales.

En cuestión del dominio instrumental tecnológico, docentes y estudiantes entraron en un complicado círculo de estrés y de autoaprendizaje forzado a base de ensayo y error, al empezar a utilizar las TIC como medio para el aprendizaje. Las complicaciones se hicieron evidentes al momento de usar una sala virtual para videoconferencias, en el manejo de plataformas LMS y, sobre todo, al gestionar el aprendizaje a través de entornos virtuales. Al encontrar las formas mínimas de interacción y ante la incertidumbre del error se optaba por buscar la comodidad en el uso de estas plataformas cual mero repositorio de lecturas y trabajos, en lugar de buscar las formas de construcción del conocimiento mediante el uso de las TIC.

Sin embargo, mas allá de la interacción pedagógica y el dominio de las TIC como medio para el aprendizaje, algo que evidenció el COVID-19 y la forzada incorporación de la tecnología a la educación en México fue, sin lugar a duda, la brecha digital existente (Lizarazo y Paniagua, 2013); ante la necesidad de usar un instrumento tecnológico, más una señal de Internet estable, se marcó una línea elitista y económica en los estudiantes de todos los niveles. La situación precaria en materia económica que imperaba en el país generaba una ola de incertidumbre y estrés en los estudiantes que veían la necesidad de adquirir herramientas costosas y servicios de Internet en sus dispositivos para seguir con sus estudios. En el caso del personal docente, la historia era la misma; la necesidad de usar servicios propios de Internet para impartir y gestionar la clase, así como la adquisición o, en el mejor de los casos, el mantenimiento de equipos de cómputo para que estuvieran actualizados, se estableció como una necesidad básica para trabajar.

Todas estas situaciones abren una gran brecha entre las exigencias mínimas de una educación basada en TE y la realidad educativa en la educación pública en México; la inclusión forzada de las tecnologías, como una de las formas de seguir prestando servicio educativo en todos los niveles, permitió entrever cada uno de los aspectos que hacen ver muy lejano un verdadero cambio en el paradigma educativo, evidenciando que apenas hemos abierto las pesadas puertas de la educación a la tecnología.

ACCIONES NECESARIAS DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DOCENTE PARA GESTAR LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

¿Qué se tendría que hacer en México para alcanzar los requerimientos mínimos de un modelo de TE y lograr la casi utópica revolución de la educación?

Primeramente, es necesario que en la formación docente inicial y continua se comience a impartir educación en tecnología desde el manejo instrumental, pero también desde el manejo pedagógico, es decir, con enfoques didácticos de TE, teorías del aprendizaje y procesos de construcción del conocimiento mediados por TAC. También es necesario entender que no es lo mismo saber usar las herramientas digitales a saber utilizarlas para el aprendizaje y la participación; esto es el primer cambio fundamental en dicha formación, puesto que concebir un futuro ausente de la tecnología en la educación y la sociedad es impensable. No formar a los docentes para una educación del futuro es como si, hoy por hoy, se impartiera clase de cómo usar el fax.

Es necesario que exista mayor inversión para equipar a las escuelas, a las y los docentes y, en el mejor de los casos, al estudiantado. La escuela debe de ser el lugar en donde se aprendan cosas para vivir en el futuro, no en el pasado, por ende, deben estar en vanguardia en la tecnología. El servicio de Internet ha cambiado de ser un servicio optativo, a uno de calidad básica, por lo cual, desde la inversión, deberían construirse reformas en las cuales no se privilegie a algunos pocos, sino que el acceso a la información y, en este caso, a la educación, sea parte de las garantías individuales de cualquier persona. El dotar de instrumentación tecnológica a las y los alumnos de todos los niveles para evitar la brecha digital será también una necesidad en un futuro; pareciera un tanto utópica, sin embargo, un caso similar pasó en 1959, cuando el presidente Adolfo López Mateos visionó una igualdad en la educación con la idea de darles libros de texto gratuitos a cada estudiante del país.

El currículo también debe cambiar, como se pudo evidenciar en el periodo de contingencia, las y los alumnos de hoy no tuvieron las herramientas necesarias para los retos actuales. La tecnología está inmersa en cada uno de los procesos sociales y económicos del mundo, cada vez se vuelve más severo el analfabetismo digital, abriendo otra brecha laboral y de competencias. Si el objetivo principal de la educación es brindar al alumno herramientas para la vida, será indispensable que la tecnología sea ya una asignatura de peso al igual que el idioma inglés, las matemáticas y el español.

Si en verdad se espera que la educación cambie y revolucione las formas tradi-

cionales que se han establecido desde los tiempos de Platón y Sócrates, es necesario ver hacia el futuro y realizar acciones en el presente, y no solamente repetir lo que se ha hecho por tantos años y buscar cómo mejorarlo; es como pensar que, por más que se parche una sábana rota, no va mejorar su función térmica cuando lo que cambia es el clima. Es necesario, entonces, pensar en adquirir un cobertor adecuado a la necesidad y no gastar tiempo en parchar lo que fue útil en su momento o, como Einstein lo comentaba: «si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo».

Para concluir, después del confinamiento, las miradas de la educación se posttraron como nunca en los avances tecnológicos en materia educativa, permitiendo, por fin, abrir las puertas de un sistema viejo y remendado para que las nuevas tecnologías mostraran el potencial que tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, su adaptación forzada, las pocas competencias necesarias para dicho modelo y la poca formación por parte de los docentes ocasionó también que se tergiversara la esencia de la TE y de la educación virtual.

Para muchos, la educación ha evolucionado por la inclusión masiva de las TIC a las aulas; la modernidad de los espacios educativos, poco a poco, ha apaciguado la necesidad de revolucionar los paradigmas y modelos tradicionales, pensando que, con el simple hecho de usar las TIC como herramientas de trabajo, ya hemos dado el paso al nuevo mundo educativo, no obstante, falta mucho tramo por recorrer para lograr una verdadera revolución educativa.

Es necesario empezar por cambiar nuestra visión instrumental de la tecnología por una visión sociocultural, en donde todo lo que nos rodea y forma nuestra cosmovisión se ha modificado por la invasión velozmente vertiginosa de procesos y artefactos digitales. La verdadera revolución empezará a gestarse cuando la educación le dé este peso sociocultural a las TIC y no solo las vea como una herramienta más para el trabajo docente.

La brecha que existe en el país en materia económica y en servicios de conectividad marca un distanciamiento enorme que hace ver el cambio paradigmático en TE como una visión muy futura, puesto que, por la situación de pobreza que impera en México, optar por cambiar hacia una educación basada en la virtualidad romperá con la misión de universalidad y de igualdad que sienta la filosofía de la educación. Será necesario un gran esfuerzo en inversión pública si se quiere llegar a un cambio educativo propio de países primermundistas.

La competencia digital y el alfabetismo digital deberán ser parte del currículo oficial y ésta ser impartida con el mismo peso que tienen asignaturas que presumen

tener las habilidades básicas para la vida, sin embargo, cuando el alumno salga a la vida laboral, ¿acaso la necesidad de manejar herramientas digitales no le abrirá más puertas en su ámbito laboral y social?, si se busca revolucionar la educación, se debe empezar también con la importancia que se le dé a las herramientas del futuro real y ya no solo a las que se usaron hace décadas.

Estamos aún lejos de ver una verdadera revolución en la educación; las implicaciones para llegar a ella salen del control de las aulas para implicarse a niveles económicos y curriculares, no obstante, gracias al ingreso forzado de las tecnologías en la educación ocasionado por la pandemia del COVID-19, hemos dado el primer paso en búsqueda de ellos. Por lo menos, se han podido evidenciar las ventajas y las áreas de oportunidad que brinda la TE en los procesos educativos antes no conocidas. El ideal es que al regresar a las aulas presenciales se pueda dar una hibridación entre modelos, evitando que se pierda lo que se ha construido alrededor de la TE con base en el ensayo y el error, para que, ojalá que así sea, en un futuro no muy lejano podamos alcanzar la tan anhelada revolución de la educación tecnológica en la universidad, en las escuelas de todos los niveles y, en general, en nuestro país.

REFERENCIAS

- Alonso, L. y Blázquez, F. (2016). *El docente de educación virtual. Guía Básica*. México: Narcea.
- Baelo, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 87-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36812381007>
- Coll, C., y Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2008). El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En Autor (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 109-131). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Navarrete-Cazales, Z., y Manzanilla-Granados, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 65-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134152136004>
- Sancho, T., y Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial UOC.

- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: Biblioteca Innovación Educativa. SM.
- Cabero, J. (2016). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. En J. Aguiar, y J. Cabero (Eds.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 23-52). Madrid: Alianza Editorial.
- Hughes, J. (2000). *Teaching English with Technology: Exploring Teacher Learning and Practice* (Unpublished doctoral dissertation). Ph.D. thesis, Michigan State University.
- Hughes, J., Thomas, R., y Scharber, C. (2006). *Assessing Technology Integration: The RAT–Replacement, Amplification, and Transformation–Framework*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Mar 19, 2006, Orlando, Florida.
- Siemens, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Llorente, M., Barroso, O., y Cabero, J. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación: principios para su aplicación, integración y selección educativa. En J. Cabero y J. Barroso (Eds.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 46-81). Madrid: Editorial Síntesis.
- García, L., Ruiz, M., y Domínguez, D. (2011). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Lizarazo, D., y Paniagua, Y. (2013). *La ansiedad cibernética. Docentes y TIC en la escuela secundaria*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Autor, Palacios y Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza Editorial.



EVAS: UNA OPORTUNIDAD PARA TRANSFORMAR LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA PANDEMIA

CRISTINA YAZMÍN LÓPEZ VÁZQUEZ

El mes de marzo de 2020 fue el inicio de un proceso de transformación en la historia de la humanidad. El virus del COVID-19 cambió la dinámica que se vivía en diferentes esferas: social, política, económica, ambiental, de salud y de educación. Esta última implicó que, en todos los niveles educativos, desde inicial hasta superior, se terminaran las clases presenciales y se mudara a un diseño híbrido, poco experimentado hasta ese entonces, convirtiendo a la conectividad a internet en un recurso fundamental para seguir estudiando.

La pandemia ocasionó que docentes y alumnos vivenciaran un proceso de adaptación a la nueva modalidad, que repensaran las clases como hasta ahora las habían experimentado y emprendieran acciones que permitieran alcanzar los propósitos planteados para cada uno de los cursos. El desafío era aún mayor si se considera que el aprendizaje, en el nivel universitario, depende, tanto de lo que hace el aprendiz como de las condiciones que ofrecen los docentes y las instituciones para que éste se logre (Carlino, 2005).

En ese sentido, se ha demostrado, al menos de manera presencial, que la tarea académica que se lleva a cabo en las universidades consiste, en diversas ocasiones, en ubicar a los estudiantes en un rol pasivo que se limita a escuchar y a tomar nota de las exposiciones que hacen los profesores (Carlino, 2005). Lo anterior resulta un punto de análisis y se hace necesario preguntar ¿qué es lo que realmente están aprendiendo los estudiantes durante el tiempo que permanecen sentados mientras escuchan a sus profesores?, ¿quiénes son los que en realidad están aprendiendo? Y más aún, ¿qué roles desempeñan docentes y alumnos en la nueva modalidad a distancia?

La última pregunta dio pauta a repensar y reflexionar sobre lo que se estaba haciendo, desde el rol docente, en la nueva modalidad, ya que, si en las clases presenciales se han identificado áreas de oportunidad derivadas principalmente de

la intervención que se ha llevado a cabo, ¿qué sucede en la virtualidad donde las interacciones se han limitado a intercambios a través de una pantalla? ¿qué necesita el docente de universidad para reinventar su intervención y responder a las condiciones actuales que se viven en la pandemia? ¿qué recursos requiere para adaptar su intervención a las necesidades que se tienen? ¿cómo debe ser su mediación en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes? ¿cuál el rol que deben desempeñar los estudiantes y cuál el docente?

Las preguntas planeadas constituyeron el detonante para modificar la intervención que se había realizado al inicio de la pandemia, la cual se caracterizó por estar permeada por un sentimiento de incertidumbre, así como de una escasa preparación para el trabajo en la modalidad a distancia, ya que una computadora, conexión a internet y un programa de estudios no eran suficientes para los desafíos que implicaban las clases a la distancia. Por ello, se emprendió una investigación de corte cualitativo, a partir de la sistematización de la experiencia, que permitiera dar cuenta de lo acontecido en la implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) como respuesta a la mejora de la intervención docente en esta modalidad de trabajo. Los antecedentes teóricos, el origen de la propuesta, la ruta de implementación y los resultados obtenidos se muestran, con el propósito de comunicar la experiencia vivida en el nivel superior de educación, específicamente en la UPN. Unidad 241, en un contexto pandémico.

ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y MEDIACIÓN: IMPLICACIONES TEÓRICAS

Para el trabajo en la modalidad a distancia se hace necesaria la implementación de diversas técnicas y estrategias que permitan, en un espacio de interacción, dar continuidad al aprendizaje que se había iniciado de manera presencial. Si bien, las TIC han sido la respuesta para lo anterior, es necesario considerar que «generar una estrategia apoyada en tecnologías digitales va más allá de la operación práctica; constituye un ejercicio intelectual que permita llevar a cabo la práctica docente en un modelo semipresencial o completamente a distancia» (Barrón, 2020, p. 71).

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se constituyen como un «conjunto de medios de interacción sincrónica y asincrónica, donde se lleva a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje» (Hiraldó, 2013, s/p). Permiten, a través del uso de las TIC, favorecer el aprendizaje de los estudiantes, desde la intervención docente a la distancia, son un espacio donde las tecnologías operan como instrumento de mediación para

construir un espacio que propone una estructura de acción específica para aprender (Hiraldo, 2013). Representan, desde la visión de éste escrito, un elemento nodal para el trabajo en la modalidad a distancia en un contexto pandémico.

Para generar los EVA se hace necesario un cambio en el rol docente para que los estudiantes logren los aprendizajes planteados en cada uno de los programas en los que están inscritos. En ese sentido, debe mudar de rol de transmisor a uno de mediador «que guíe la actividad constructiva de los alumnos y propicie las condiciones para que cada uno de ellos aprenda» (SEP, 2016, p. 51). El término de mediación tiene que ver con las tareas asignadas al docente para convertirse en un intermediario entre el conocimiento y el alumno. Significa que debe crear el escenario, al interior de los EVA, con las condiciones y elementos necesarios que propicien el aprendizaje de los estudiantes.

Alzate, Arbelaez, Gómez, Romero y Gallón (2005) refieren a la mediación como una dinámica en donde el docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales o preguntas que hacen posible que el estudiante aprenda. En ese sentido, la mediación que se busca en la modalidad a distancia consiste en crear las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen las competencias y alcancen los aprendizajes que se esperan dentro del programa en el que se encuentran inmersos.

Lo anterior es congruente con la creación de EVA, ya que éstos refieren organizar un espacio, disponer de ciertos recursos didácticos, manejar el tiempo y el tipo de interacciones que se dan en la clase, además se basan en el aprendizaje colaborativo para generar un entorno interactivo de construcción del conocimiento (Hiraldo, 2013). De esta manera, es que el docente guía y conforma el ambiente propicio para que sus alumnos aprendan, no sólo desde la escucha a sus clases y exposiciones, sino desde la interacción con sus compañeros y los recursos disponibles.

La creación de EVA permite modificar la práctica docente para una mejora de la misma al constituirse como una «oportunidad para plantear una práctica docente más horizontal, que contribuya al impulso de aprendizajes significativos, y repensar su lugar en la adquisición de conocimientos y habilidades entre los estudiantes» (Ruiz, 2020, p. 112), es decir, se busca asignar nuevos roles al docente y a los alumnos, en los cuales, el primero media el proceso de aprendizaje y el segundo cobra un papel activo donde propone, interactúa y experimenta en los escenarios

escolares donde se desenvuelve. Hiraldo (2013) incluye los siguientes elementos que deben contener los EVA:

Infraestructura, entendida como el espacio virtual donde se desarrollan las clases.

Currículo, incluye los contenidos disciplinares.

Planificación del proceso de aprendizaje.

Recursos de aprendizaje.

Comunicación.

Evaluación de los aprendizajes.

Con ello, la creación de los EVA representa una valiosa oportunidad para reivindicar la práctica de los docentes de educación superior en tiempos de pandemia, desde un cambio, buscando, según la opinión de Carlino (2005), que los estudiantes recuperen su protagonismo y desplieguen su actividad intelectual en lugar de sólo escuchar al docente y consultar bibliografía sugerida, más aún, con las demandas del contexto actual que se vive en el trabajo a la distancia.

METODOLOGÍA

Ante esta situación inesperada que se vive, se hizo necesario continuar con las funciones conferidas a las universidades, en este caso particular, la profesionalización de profesores que se desempeñan en el ámbito de Educación Básica. Aunado a ello, la pandemia se convirtió en un aliciente para reflexionar sobre la intervención docente que se ha llevado a cabo en la modalidad a distancia para replantear lo que se ha hecho y emprender acciones que conduzcan, desde un proceso de indagación, a la mejora de la misma.

En ese sentido, el corte metodológico de la investigación es cualitativo desde la sistematización de la experiencia, la cual se caracteriza por «explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos, por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica» (Barnechea y Morgan, 2010, p. 101). Se desarrolló en varios momentos: a) diagnóstico de la intervención docente, b) diseño de la intervención, c) diseño del plan de sistematización, d) reconstrucción de la experiencia y el e) análisis e interpretación del proceso.

El diagnóstico se realizó, durante los meses de mayo a julio de 2020, a partir de diferentes técnicas e instrumentos: la observación participante en las clases a la

distancia a través de plataformas como Meet y Zoom, la cual permitió registrar incidentes críticos sobre las sesiones desarrolladas. Se suma un análisis documental de las tareas denominadas «recuperación de la sesión» en donde los alumnos, a través de estrategias metacognitivas, plasmaron sus sentimientos, percepciones, aprendizajes y reflexiones de las sesiones enviadas por correo electrónico. Lo anterior con el propósito de identificar los efectos que había tenido, hasta entonces, la práctica docente y así tener elementos para el diseño de una intervención con mayor pertinencia para la situación actual que se vive.

El universo lo constituyó un grupo de 20 docentes de Educación Básica, que oscilaban entre los 24 y 48 años de edad, pertenecientes al programa de Maestría en Educación Básica (MEB) en la línea de especialización de Animación Sociocultural de la Lengua, de la UPN. Unidad 241. El grupo fue un elemento clave para analizar la intervención que se estaba llevando a cabo, del diagnóstico realizado se obtuvieron categorías relacionadas con el rol docente, el rol del estudiante, uso de las TIC, recursos empleados, formas de comunicación y las actitudes y emociones presentes en el contexto de pandemia. Se plasman en la Tabla 1.

TABLA 1. HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO

<i>Categoría</i>	<i>Descripción</i>
Rol docente	Transmisor de conocimientos, actividades mayormente expositivas en las clases, actividades de lectura, síntesis y análisis que se dejan para trabajo en casa y se comentan en clase. Las clases son más para encargar trabajo a realizar en casa.
Rol del estudiante	Pasivo, receptor de información. Realiza los trabajos que se encargan en casa. Se limita a entregar lo que se solicita en clase. Poca o nula participación en las sesiones.
Características de la clase en línea	Mayormente expositiva, dividida en tres partes: recuperación de dudas sobre las tareas encargadas en sesiones anteriores, exposición del nuevo tema y explicación de la siguiente tarea.

Uso de TIC	Desconocimiento y escaso dominio, por parte del docente y estudiante, de recursos tecnológicos que permitieran dar continuidad a las clases a la distancia. Se optó por usar Meet, Zoom, Gmail y WhatsApp.
Recursos empleados	Plataformas digitales para realizar videoconferencias (Meet, Zoom), correos electrónicos para compartir realimentaciones de los trabajos realizados y enviar tareas, textos sobre los temas a revisar en clase, presentaciones en power point.
Formas de comunicación e interacciones	En clase, escasa interacción entre los participantes, los aportes sólo eran dados por la docente y los estudiantes casi nunca participan, más que para externar dudas. Las realimentaciones de los trabajos encargados se convirtieron en el medio de comunicación principal entre la docente y los estudiantes, estas fueron compartidas a través del correo electrónico. Los mensajes por medio de WhatsApp como principal medio de comunicación y menos frecuentes las llamadas.
Actitudes, sentimientos y emociones en el contexto de pandemia	<p>Docente: existió incertidumbre por cómo llevar el trabajo a distancia. Temor por la reacción de los estudiantes ante las clases en línea y el evidenciar algún error cometido durante las sesiones, desde la creación del enlace para la conexión hasta el desarrollo mismo de la clase. Vergüenza por el desconocimiento de una mayor cantidad de herramientas tecnológicas. Desesperación por la falta de interacción y participación de los estudiantes. Decepción al notar alumnos conectados pero ausentes</p> <p>Estudiantes: apatía ante el trabajo a la distancia, falta de participación en las clases, temor y vergüenza por externar sus dudas frente a los demás, incertidumbre por el desconocimiento de las tecnologías, cansancio y desesperación.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico aplicado.

En el cuadro anterior, se identificó la necesidad de una transformación de la intervención docente en la modalidad a distancia derivado del tipo de roles que se desempeñaron en el periodo descrito, ocasionando dificultades para el logro de los aprendizajes y competencias planteados en el programa. Se suman las escasas interacciones que se daban de manera sincrónica, lo cual obstaculizó aún más la apropiación de los contenidos a revisar. Las tareas que se encargaron y los textos revisados, aunque eran acordes a lo solicitado por el programa, poco respondieron a las condiciones pandémicas que se vivían. Las actitudes, sentimientos y emociones tuvieron un papel clave en el desarrollo y organización de las sesiones, ya que la incertidumbre, el miedo, la desesperación, la vergüenza y el cansancio permearon el clima que rodeaba el cambio a la modalidad a distancia.

El proceso de reflexión posterior al registro de los incidentes críticos mostró la falta de liderazgo al proponer una modalidad de trabajo diferente a la acordada en equipos de trabajo. Se suma el desconocimiento de recursos tecnológicos, así como de estrategias, técnicas y actividades que permitieran dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo a la distancia. Los principales medios de comunicación fueron los mensajes de texto vía WhatsApp y las realimentaciones personalizadas que se enviaban a los estudiantes vía correo electrónico, ambos evidenciaron una falta de comprensión del contenido de la clase que se tuvo que explicar de manera posterior de forma individual. Por último, sobresalió la falta de compromiso hacia las clases en línea por parte de algunos estudiantes, pese a que se mostraban conectados estaban ausentes, pues cuando se les pedía alguna aportación de manera directa, nadie respondía; se infiere que uno de los factores que influyó en ello fue la dinámica planteada para las sesiones.

Por lo descrito, se tomó la decisión de emprender un proyecto, desde la intervención docente, que permitiera dar respuesta a ¿cómo transformar la intervención docente, desde las condiciones actuales que se viven en la pandemia para favorecer el logro de los aprendizajes y competencias de los estudiantes universitarios? El propósito que se tuvo fue desarrollar Entornos Virtuales de Aprendizaje, al interior del programa en el cual se labora, para favorecer el logro de aprendizajes y competencias en los estudiantes, así como la transformación de la intervención docente en el nivel superior de educación.

Una vez definido lo que se pretendía lograr en el segundo año de especialidad de la MEB, se diseñó un plan de intervención, cuyo primer momento consistió en capacitaciones que permitieran responder a una de las principales necesidades

sentidas de la docente: conocimiento, uso y dominio de herramientas tecnológicas. Posteriormente se diseñó el EVA considerando los elementos referidos por Hiraldo (2013) (Ver Tabla 2).

TABLA 2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN: PLAN GENERAL

*Entorno Virtual de Aprendizaje
en la línea de Animación
Sociocultural de la Lengua*

Infraestructura

Plataforma Moodle con los diversos recursos que ésta ofrece, pensada para una modalidad asincrónica. Para interacciones sincrónicas, uso de la herramienta Meet para videoconferencias.

Currículo

Sobre las características de la línea

En un ambiente de trabajo colaborativo, se busca la lectura de los textos asignados y los comentarios grupales para vincular los contenidos con la práctica docente propia. Una constante debe ser la comunicación entre pares. Se propone una comunicación horizontal que permita la reflexión de la práctica, así como la articulación de ésta con a teoría. Busca que los docentes vivencien, en clases, el placer por leer y escribir.

*Sobre los contenidos
disciplinares del Bloque 3*

Documentación narrativa.
Historia personal.
Relato de sus experiencias de enseñanza.
Documentación narrativa.
Experiencia en su propuesta de intervención.

*Sobre los aprendizajes y
competencias a favorecer*

Se busca que los docentes consoliden y adquieran aquellas herramientas teóricas y prácticas necesarias para poder diseñar formas diversas y creativas de intervención, que promuevan el desarrollo del lenguaje. Además, que lea, escriba y produzca diversos textos que le permitan reflexionar, fundamentar y sustentar su intervención.

Planificación del proceso de aprendizaje

De manera sincrónica

1. El diseño de las clases estará dado por un inicio donde se recuperen las concepciones previas, un desarrollo donde se articulen y se pongan en práctica los contenidos que atiendan al logro de los propósitos establecidos para cada sesión, así como un cierre que permita vislumbrar los logros, aprendizajes, reflexiones, construcciones personales e incluso, sentimientos experimentados durante la sesión.
2. Inclusión de actividades que permitan vivenciar la animación de la lectura y la escritura en las clases en línea.
3. Incorporación de estrategias, técnicas y actividades diversas para cada sesión que permitan la interacción entre los participantes y su rol activo.
4. Incluir el uso de los *break out rooms* y otros recursos tecnológicos que permitan favorecer la colaboración.
5. Toma de acuerdos, en una relación horizontal, que permitan organizar el desarrollo de las sesiones.
6. Diversificar el uso de recursos en clases: tecnológicos, humanos (especialistas en el enfoque de la animación), impresos, texto.

De manera asíncrona:

1. Participar en foros.
2. Realización de actividades que permitan vincular el contenido teórico con la práctica.

Comunicación

Se busca una comunicación horizontal donde los participantes puedan realizar propuestas para la clase y externar sus ideas. Para la comunicación sincrónica será a través de las videollamadas por medio de la plataforma Meet y mensajería de WhatsApp. De manera asíncrona a través de la plataforma Moodle.

Evaluación

1. Se conjuntará una evaluación formativa y sumativa que permita a la docente y estudiantes dar cuenta de sus avances y logros.
2. Se establecerán criterios claros y en común acuerdo para determinar los elementos a valorar en el bloque a partir de los propósitos que se buscan.

3. Se diversificarán los instrumentos empleados para valorar las sesiones, los cuales abarcarán conocimientos, habilidades y actitudes. Además, éstos serán conocidos por los estudiantes desde el inicio para que tengan certeza de lo que espera que logren.
4. Empleo de la heteroevaluación y autoevaluación, además de las valoraciones de cada sesión por parte de los estudiantes para incorporar un proceso de mejora continua y seguimiento en las clases a la distancia.

Fuente: Elaboración propia.

Terminado el diseño del plan, se puso en práctica durante los meses de agosto de 2020 a la fecha. Una vez que se desarrolló el Entorno Virtual de Aprendizaje diseñado para los estudiantes de la MEB, se analizó la intervención docente que se llevó a cabo al interior de éste a partir de la sistematización de la experiencia, donde se consideraron, según lo señalan Barnechea y Morgan (2007) elementos como:

Delimitación de la experiencia: características de la intervención desde la creación del Entorno Virtual de Aprendizaje, noviembre 2020–febrero 2021, debido a que fue el periodo donde se consolidó el EVA

Objetivos: identificar los retos, beneficios e implicaciones que conlleva la implementación de los EVA; además de reconocer los efectos que se tuvieron en la intervención docente con prospectiva a una mediación, así como en el desempeño de los estudiantes.

Eje orientador: ¿Qué cambios se produjeron en la intervención docente? ¿Qué efectos se produjeron en el desempeño, participación y aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera los EVA favorecen el trabajo en la modalidad a distancia?

Identificación de los principales momentos de la experiencia para la reconstrucción de la misma a partir del análisis e interpretación de lo acontecido.

Consideraciones finales donde se presenta la valoración de la experiencia.

Los elementos constituyeron la ruta metodológica de la sistematización de la experiencia seleccionada.

RESULTADOS

El EVA generado permitió vislumbrar cambios en diversos rubros de la intervención docente y el rol de los estudiantes. En lo que respecta a la primera, se vivenció un proceso de transformación mudando de un rol activo como transmisor de conocimientos a un rol de mediador, con la tarea fundamental de guiar el proceso de aprendizaje de

los alumnos. Se diversificaron las estrategias, técnicas y actividades propuestas lo que ocasionó una mayor dinamización, participación e involucramiento de los estudiantes. Las clases en línea se centraron en las actividades de los alumnos, en la construcción colectiva del contenido teórico a revisar y a la puesta en práctica del mismo, antes, durante y después de la sesión. Se incorporaron los tres momentos que debe contener una secuencia didáctica, aún en la modalidad a distancia, lo que implicó retomar los conocimientos previos, aplicar el contenido, recuperar lo aprendido y reflexionado, e incluso, los propios estudiantes reconocieron cambios al iniciar y al terminar la sesión.

Se favoreció la interacción entre todo el grupo, lo que produjo la creación de una relación horizontal y el incremento de la participación de los estudiantes. Ya no era necesario insistir de manera constante que se participara, ahora los alumnos mostraban la intención de compartir sus ideas al interior de las sesiones. Se valoró la interacción entre pares tanto por parte del docente como de los estudiantes, ya que éstos últimos manifestaron la utilidad de esta actividad como un aspecto fundamental para enriquecer sus ideas, sus trabajos y la clase misma, refiriendo que las actividades de intercambio en equipos o pares fueron de las que más les aportaron para su formación. De esta manera, se adquirió un rol activo con una mayor independencia del trabajo de la docente.

El presentar en el entorno virtual el propósito para cada sesión, permitió a los estudiantes saber qué se esperaba de ellos durante el desarrollo de la misma y valorar su nivel de logro al término, tomando control de su aprendizaje. Con la toma de acuerdos, hubo un mayor compromiso por parte de los alumnos hacia cada una de las sesiones, lo cual se corroboró con su participación activa, el cumplimiento en tiempo y forma, a excepción de tres estudiantes, de los trabajos y tareas, el contenido de éstos, así como las reflexiones finales que se colocaron en las actividades de recuperación de la sesión.

Se suma el cambio de actitud, tanto de la docente como de los estudiantes, donde se hizo de manifiesto, tanto de manera oral como escrita, el disfrute de cada sesión pese a las condiciones ajenas a la clase como: las horas dedicadas previas a las sesiones pertenecientes al trabajo desde su función en Educación Básica, así como los roles personales y familiares que cada uno desempeña. Respuestas como: «me sentí tranquila» (Sujeto 10), «me sentí muy a gusto» (Sujeto 7), «me sentí motivada» (Sujeto 2) y «me sentí muy contenta» (Sujeto 13), fueron comunes en las sesiones. Con ello se corroboró el vínculo que existe entre la parte emocional y el aprendizaje, más aún en la pandemia.

El tiempo fue un elemento que se modificó, si bien las sesiones sincrónicas en línea se hicieron más extensas, el desarrollo de la clase permitió una participación activa de los estudiantes que se encaminó hacia el logro de los propósitos de cada sesión y el avanzar en los aprendizajes propuestos para el módulo. Incluso, se puede afirmar que, en algunos casos, la intervención trascendió en los estudiantes al representar un modelo para replicar el «formato» de lo vivenciado con sus propios alumnos. Lo anterior se identificó al revisar los diseños de uno de sus productos finales (plan general de su intervención a la distancia), en el que incorporaron elementos de los instrumentos de evaluación, de las actividades, estrategias, técnicas y recursos empleados en cada una de las sesiones en línea.

Además, se externó en un apartado de la evaluación final donde se les solicitó añadir un comentario adicional para la clase; los siguientes son ejemplos de lo que se mencionó: a) sobre el diseño de clase, «en una sesión se nos dijo se vale copiar, por eso copié el diseño de sus clases para mi secuencia didáctica» (Sujeto 1), y b) sobre la mediación pedagógica, «con su mediación reflexiono que, si en educación superior se hace necesario cambiar las clases para ayudar al proceso de aprendizaje, sin duda con nuestros estudiantes de básica es mucho mayor esa necesidad» (Sujeto 4).

Respecto a los aprendizajes esperados y las competencias, se avanzó hacia el logro de ellos, lo cual se vislumbró en los productos obtenidos en cada sesión. Existió una diferencia considerable entre los que se entregaron al inicio de la pandemia que carecían de los elementos solicitados y mostraron deficiencias en su realización, respecto a los que se entregaron a partir del cambio que se realizó en la intervención. Asimismo, los alumnos reconocieron sus logros en una autoevaluación, a partir de una escala valorativa de uno a cinco, que desglosó los aprendizajes que se buscaba favorecer. En ella, la mayor parte del grupo se autoevaluó en los niveles más altos de logro (cuatro y cinco) y sólo cuatro estudiantes colocaron un nivel tres en algunos de los indicadores. Por último, la incorporación de actividades relacionadas con la animación de la lectura y escritura, permitieron no sólo incitar a los alumnos a practicar estas actividades al interior de la clase, sino también a generar un clima de confianza, la interacción entre todo el grupo y un mejor uso del tiempo durante la sesión en línea.

Para concluir, la situación de confinamiento que se vive ante la pandemia trajo consigo la oportunidad de generar cambios desde diversos ámbitos de actuación. El caso de la educación no fue la excepción, ya que se vislumbraron áreas de oportunidad para emprender el trabajo a la distancia. De manera específica en el nivel

superior de la UPN. Unidad 241, se hizo latente la necesidad de fortalecer la intervención docente que se había realizado al inicio de la pandemia. Factores como los roles que desempeñan los profesores y los alumnos, la escasa preparación, en algunos casos, para el dominio y manejo de las TIC, así como la incorporación de estrategias, técnicas y actividades que permitieran dar continuidad a la educación en la modalidad a distancia, representaron desafíos que demandaban ser atendidos para dar continuidad a la educación de los estudiantes.

Ante la pregunta ¿qué necesita el docente de universidad para transformar su intervención y responder a las condiciones actuales que se viven en la pandemia?, la respuesta, desde el punto de vista de este trabajo, se avoca, en un primer momento, a la generación de un proceso reflexivo que permita dar cuenta de los efectos que tiene la intervención para así identificar áreas de oportunidad que, desde una necesidad sentida, dan pauta a un proceso de transformación. De este modo, dicho cambio requiere de la modificación del rol que se tiene para pasar de un transmisor a un mediador que, aún a la modalidad a distancia, sea capaz de favorecer aprendizajes y competencias en sus estudiantes.

Aunado a lo anterior, se necesita de la iniciativa para afrontar retos y experimentar formas de intervención que no se habían llevado a cabo antes, pero que son necesarias para responder a las demandas que implica el contexto actual. La incorporación y diseño de los EVA es una de las tantas respuestas a la pregunta planteada, no obstante, para este trabajo, constituyó el medio ideal para transformar la práctica docente. Se reconoció que, cuando el docente cambia y se convierte en un mediador, la disposición y actitudes de los estudiantes también se modifican. Si bien, la pandemia representó una oportunidad valiosa para vivenciar un proceso de transformación que trajo consigo no sólo una mayor satisfacción sobre el desempeño docente sino un fortalecimiento de esta función, se hace necesario continuar con la innovación que demanda el contexto actual que se vive.

REFERENCIAS

- Alzate, M.V., Arbelaez, M.C., Gómez, M. A., Romero, F. y Gallón, H. (2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (49), (pp. 83-102), Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635243005.pdf>
- Barnechea, M. M., y Morgan, M. L. (2010). *La sistematización de experiencias: Producción de cono-*

- cimientos desde y para la práctica. Tendencias y Retos*, (15), (pp. 97-107). Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Barnechea, M.M. y Morgan, M. L., (2007) *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Perú, Perú.
- Barrón, M.C. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En Girón, J. (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 66-74) Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hirald, R. (2013). *Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia*. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf
- Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En Girón, J. (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 109-114) Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- SEP (2016). *Ambientes de Aprendizaje. En El Modelo Educativo 2016* (pp. 14-54). México: SEP

TIC Y PROCESOS EDUCATIVOS. MUCHO MÁS QUE CLASES POR VIDEOLLAMADA

JORGE DE LA VEGA CARREGHA

La contingencia sanitaria derivada de la propagación del coronavirus SARS-CoV-2 y del alto número de casos de COVID-19 ha puesto en jaque la dinámica social en todos los aspectos, ningún escenario social se salvó de ser alterado. La industria, el comercio, las instituciones públicas y organizaciones privadas de cualquier ámbito tuvieron que regular, modificar o, definitivamente, suspender sus actividades en espacios físicos.

El sector educativo no fue la excepción, las instituciones de todos los niveles tuvieron que cerrar, viéndose obligadas a mandar a los alumnos y docentes a casa. A pesar de que en muchos otros sectores se ha logrado una reapertura parcial y controlada, los espacios educativos, en su mayoría, permanecen cerrados y sus miembros han sido forzados a trabajar a distancia debido a la situación. En muchos casos, la pandemia ha hecho evidente la enorme brecha de desigualdad que existe en el acceso a los recursos tecnológicos, ya que muchos estudiantes y docentes no cuentan con los recursos suficientes para poder conectarse.

En el mejor de los escenarios, para aquellos que sí cuentan con acceso a los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), éstas han desempeñado un papel fundamental para permitir las condiciones de seguir trabajando en el sistema educativo. Sin embargo, en muchos casos, el hecho de tener acceso a los recursos técnicos no garantiza que los contenidos sean verdaderamente adecuados, por ello se ha hecho evidente otra situación detectada incluso antes del brote de la epidemia: la subutilización que existe de las TIC en los procesos educativos.

Se ha detectado que, a pesar de que los docentes han recibido una capacitación en cuanto al uso de las TIC y han mejorado en lo referente al uso instrumental de la tecnología, falta aún mucho trabajo por hacer en cuanto al diseño de contenidos, y a las estrategias de implementación y evaluación de las TIC en el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, se observa que, en gran medida, los

medios utilizados en la educación no son aprovechados en su totalidad. Es común observar, por ejemplo, que las presentaciones electrónicas que se realizan para clase solo reproducen grandes cantidades de texto o proyecciones de video, sin realizar una verdadera dinámica de integración al desarrollo de la clase.

La propuesta gira en torno a ofrecer estrategias al docente y a las instituciones educativas para poder maximizar el potencial que tienen las TIC, a través del desarrollo de habilidades orientadas al diseño de contenidos y dinámicas de integración de las TIC en los procesos educativos. La implementación exitosa de las TIC en los sistemas educativos se ha dado en diversos niveles de aplicación; desde la sola presentación de contenidos a los estudiantes, hasta la posibilidad de simular situaciones reales con el fin de permitir la interacción con dichos elementos.

Es necesario pensar en un rediseño de los sistemas educativos, orientándolos al diseño de contenidos y dinámicas de trabajo logrando potencializar todas las posibilidades ofrecidas por las TIC, para llevarlas a niveles de uso más avanzado, aprovecharlas como si fuesen Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y, sobre todo, como las llamadas Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Utilizar las TIC como simples repositorios de textos o archiveros electrónicos, esperando que los estudiantes tengan con ellas únicamente una relación transmitiva-receptiva, es uno de los peores errores que se puede cometer. La problemática detectada guarda relación con la subutilización de las TIC en los procesos educativos, por esto, se pretende realizar una reflexión que aporte elementos hacia la correcta implementación de las TIC en la educación.

INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADA CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Antes de hablar de la innovación educativa relacionada con las TIC, es importante definir el término de innovación educativa; este término señala un proceso orientado a la mejora de una situación, a través de la reflexión de los elementos que conforman la estructura, a partir de un sustento teórico o, dicho de otra manera, es un proceso orientado a la mejora continua, incorporando nuevos elementos al ámbito educativo y considerando las condiciones existentes y su fundamentación a partir de la investigación científica.

Un hecho relevante, en cuanto a la innovación se refiere, es el reconocimiento de la innovación como un proceso y no como un acto aislado, tal cual se evidencia en esta definición con respecto a las consideraciones que se deben tener en cuanto a

las condiciones existentes y el fundamento teórico necesario para dotar a la innovación de un carácter científico. Esa conjunción de elementos, para poder conformar el proceso, es la que dota a la innovación de un grado de complejidad especial. En este sentido, se presenta la siguiente definición:

Innovación es la secuencia de actividades por las cuales un nuevo elemento es introducido en una unidad social con la intención de beneficiar la unidad, una parte de ella o a la sociedad en conjunto. El elemento no necesita ser enteramente nuevo o desconocido a los miembros de la unidad, pero debe implicar algún cambio discernible o reto en el *status quo*. (West, 1990, p. 24).

En este sentido, se observa que la innovación no requiere forzosamente de elementos inéditos y, tal vez, ésta sea una de las principales acepciones erróneas que se tiene acerca del concepto de innovación, pues es muy común apreciar situaciones pretendiendo eliminar o desechar todo lo que existe en aras de un proyecto «innovador» que no tenga precedente.

Como bien se lee en la definición anterior, la innovación puede darse a partir de elementos conocidos por los involucrados en la situación que se pretende innovar; pues, en ocasiones, el simple hecho de modificar un componente puede traer por resultado una reestructuración completa. Además, la innovación deberá significar un cambio profundo y perdurable en la estructura, de lo contrario difícilmente podrá ser considerada una innovación. De tal suerte, para poder hablar de la implantación de una innovación educativa, la institución que planea realizarla debe llevar a cabo una investigación formal que dé cuenta del estado real de las cosas, tomando en consideración las necesidades y las características de cada uno de los sujetos, así como el contexto en el cual se desenvuelven y los logros a obtener.

El término Tecnologías de Información y Comunicación se refiere a los dispositivos utilizados para el intercambio de información, destinados a facilitar el proceso de comunicación entre los individuos. En una concepción ampliada del término tecnología, es importante tomar en cuenta no solo los artefactos y la técnica que se requiere para utilizarlos, sino también las relaciones sociales y las formas de organización que se redefinen desde el uso de las TIC, además del conocimiento generado y distribuido a partir y a través de éstas. Considerando lo anterior, una definición de TIC deberá incluir todos esos elementos, por ello se podría decir que las Tecnologías de Información y Comunicación son los artefactos y los sistemas simbólicos y organizativos que caracterizan y potencian a la sociedad de la información, permitiendo el diseño y la difusión de contenidos.

Algunos docentes y directivos presentan un cierto rechazo ante la implementación de las TIC en su práctica cotidiana, argumentando que la tecnología no puede suplir el papel del docente, sin embargo, paradójicamente, al momento de utilizarlas en la realidad, es el mismo maestro quien diseña materiales que terminan quitándole su autonomía y su liderazgo. Esto se hace notorio cuando existe algún problema técnico el cual le impide utilizar su presentación y, ante este escenario, el maestro no puede impartir su clase, o cuando se les entrega el material a los alumnos sin mayor orientación para trabajarlo, esperando que el alumno se «prepare» para un examen que solo evalúa su capacidad de memorización y repetición de los conceptos que aparecen en el material.

En México, la mayoría de los esfuerzos realizados a este respecto se ha enfocado únicamente a la capacitación en el uso instrumental de los programas utilizados para la creación de objetos de aprendizaje, presentaciones electrónicas y procesadores de texto. Sin embargo, existe muy poco progreso en cuanto a la capacitación docente para el desarrollo de competencias informáticas y comunicativas orientadas al diseño de contenidos e implementación de las TIC. Por el contrario, en países como España, Chile, Cuba, Argentina y Colombia ya existen investigaciones que podrán servir de base. Algunos casos destacados: en Chile, la comunidad científica que desarrolla el programa de EducarChile y, en España, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Para comprender mejor la necesidad que surgió hace algunos años de integrar en la formación el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la currícula de las instituciones educativas, es indispensable revisar las condiciones histórico-sociales que dieron como resultado la conformación de la llamada sociedad de la información. Esto permitirá contextualizar las características de los «nuevos estudiantes» y la necesidad que tienen los docentes de actualizar su práctica, integrando dichas tecnologías.

De igual forma, se debe observar si el enfoque que se ha dado históricamente a la enseñanza del uso de las TIC es realmente el adecuado y si permitirá satisfacer verdaderamente las necesidades sociales. Esto, porque en la mayoría de los casos se ha observado que los planes y programas se enfocan mucho más en la cuestión instrumental y muy poco en la parte conceptual, con ello se deja al descubierto otra necesidad que no es tomada en cuenta en la mayoría de los casos, la de formar a los individuos como un público/usuario crítico y responsable.

UNA VISIÓN DE LA HISTORIA SOCIAL DE LA FORMACIÓN EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

En toda la historia de la humanidad, la tecnología no había determinado tanto los procesos y las relaciones que se establecen entre los individuos como lo ha hecho en la sociedad de la información. Pese a que la tecnología ha estado presente desde hace miles de años representada de distintas formas, desde los instrumentos de piedra hasta las máquinas de vapor, es ahora, en los últimos treinta años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, cuando la tecnología ha ocupado un lugar trascendente en el desarrollo social y en todos los ámbitos de acción del ser humano. Así como la tecnología ha tenido presencia desde hace mucho tiempo, la información siempre ha estado presente, sin embargo, nunca se le otorgó el valor que se le ha dado ahora como insumo, como instrumento de control y de poder. Estos elementos marcaron el final de la sociedad industrial para dar paso a la sociedad de la información y el conocimiento. El desarrollo de las TIC ha posibilitado, entre otras cosas, la globalización de las relaciones económicas y sociales, lo cual inevitablemente ha establecido un nuevo orden social y nuevas formas de interacción.

Si bien, la sociedad de la información, ahora llamada sociedad del conocimiento, constituye un nuevo orden social, no hay que olvidar que sigue sustentada en el modelo económico capitalista/neoliberal que en su momento dio vida a la sociedad industrial, cuando la sociedad feudal comenzó a urbanizarse y la naciente clase burguesa empezó a controlar el destino del mundo occidental. Tal cual en su momento esa clase burguesa se benefició del desarrollo de máquinas para elevar la producción y requería formar a los obreros en el uso de esas tecnologías, ahora se beneficia del desarrollo de las TIC para comercializar sus productos sin fronteras, masificar el consumo, y poder incidir sobre esos consumidores gracias a la información que recopila acerca de ellos. Así lo comentó Toffler desde 1979, lo cual se expone en la siguiente cita:

La esencia de la fabricación de la segunda ola era la larga «serie» de millones de productos uniformizados idénticos. Por el contrario, la esencia de la fabricación de la tercera ola es la corta serie de productos parcial o totalmente personalizados. En la tercera ola fundamentalmente se amplifica la fuerza mental del ser humano. Los sistemas cibernéticos, computadoras, sistemas de comunicación, internet, etc., funcionan como amplificadores de la fuerza mental. (p.117).

En este sentido, se requiere que se formen cuadros capaces de utilizar y trabajar con esas tecnologías, de ahí que se vea indispensable la inclusión de las TIC en

el ámbito educativo, el cual está también al servicio de esa clase dominante, pues como lo comenta Venegas (2010): «todo está en función de las necesidades, hay que vincular la educación con las necesidades (...) en el sistema feudal la educación tenía que ser humanística, en el sistema capitalista tenía que ser científico tecnológica». Siguiendo entonces con esa lógica, se ve indispensable la inserción de la formación en TIC en la currícula de todos los niveles de enseñanza para poder satisfacer la necesidad de formar a los individuos para insertarse en el ámbito laboral.

Al igual que al inicio de otras etapas de la humanidad, el surgimiento de la sociedad de la información ha traído consigo cambios velozmente vertiginosos y nos ha involucrado en una dinámica marcada por el desarrollo y la enorme penetración que han tenido las TIC en todos los ámbitos relacionales del ser humano. Dichos cambios y procesos acelerados han hecho inevitable que las tecnologías se introduzcan, en ocasiones, aun antes de que los sujetos y las organizaciones estén preparados para su adopción. Inclusive, en muchos casos, se sigue reproduciendo la estructura de la sociedad industrial, lo que conlleva a una subutilización de las TIC. De ahí que la inclusión de las «nuevas» Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos ha sido tema de debate y discusión desde hace algunos años. Sin embargo, Burbules y Callister (2001) mencionan lo siguiente:

No se trata de cuestionarnos si los ordenadores son buenos o malos para la enseñanza, o si la internet ayuda a los alumnos a aprender. Estos argumentos tienen como base una idea equivocada respecto a la concepción de la tecnología, tanto, que en la actualidad ya nadie cuestiona a las ‘viejas’ tecnologías como el pizarrón, los libros, las guías escolares, la televisión, entre otras, que han sido apropiadas y forman parte intrínseca del ámbito educativo, pero que en su momento fueron nuevas y causaron tantas o más discusiones como las que se generan ahora por las TIC. (p.4).

La necesidad será entonces centrar el debate ya no en la cuestión de si se deben aplicar o no aplicar, o en lo bueno y lo malo que tiene la utilización de dichas tecnologías, sino en la forma en la cual se deben emplear y, sobre todo, en la administración y diseño de sus contenidos para lograr obtener el máximo provecho.

INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN AL CURRÍCULO, A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y A LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Hasta el momento, la herencia dejada por la sociedad industrial continúa predominando en la mayoría de los casos en los que los planes y programas de estudio se

centran únicamente en el plano instrumental del uso de los artefactos. Tal como se mencionó anteriormente, el problema principal radica en la concepción que se tiene de la tecnología, reduciéndola, muchas veces, solo a esa parte instrumental del concepto, es decir, a los aparatos o herramientas que sirven para ejecutar determinadas funciones. Sin embargo, el término debe conceptualizarse desde un nivel mucho más profundo, más integrador. Para poder definir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación es necesario conocer las definiciones que se han dado a las distintas tecnologías que han caracterizado a otras etapas de la humanidad. Méndez y Álvarez (1999) presentan una clasificación de los distintos tipos de tecnologías, organizadas en cuatro grupos: tecnologías artefactuales, tecnologías biológicas, tecnologías organizativas y tecnologías simbólicas. Por su parte, Michael Foucault (1990, citado en Marí Sáez, 2001) se refiere a ellas como tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y tecnologías del Yo.

Tomando en consideración ambas propuestas, se llega a la conclusión de que las tecnologías de la información tienen elementos de todos los grupos.

Las TIC son artefactos (tecnologías artefactuales) que están presentes en ámbitos de la vida humana como la medicina (biotecnologías), con capacidad de configurar nuevos modos de producción económica que siguen la lógica de la red (tecnologías organizativas), y que finalmente, ponen en circulación flujos continuos de mensajes audiovisuales (tecnologías simbólicas). (Marí Sáez, 2001, p.35).

Esta perspectiva nos da un poco más de claridad para acercarnos al concepto de tecnología desde una representación global. A continuación se presenta una cita de García (1997, citado en Marí Sáez, 2001) quien define las tecnologías de la información de la siguiente forma:

La realidad compuesta por un conjunto de sistemas, procesos, procedimientos, e instrumentos, que tienen por objetivo la transformación –creación, almacenamiento y difusión– de la información, a través de diversos medios, para satisfacer las necesidades informativas de los individuos y de la sociedad.(p.36).

Es indispensable hacer énfasis en que el concepto de tecnología involucra también las relaciones sociales que se estructuran a partir de éste, así como el conocimiento y el contexto que están implicados. Es decir, las tecnologías de la información caracterizan a la sociedad del conocimiento que, como cualquier otro sistema social estructurado en otras épocas, afecta a todos los ámbitos de la humanidad; tanto al ámbito económico, como el político, social y cultural. Por lo tanto, los sujetos y las organizaciones que conforman esta sociedad deben

adecuarse a dicha estructura, actuando en consecuencia con los cambios y las dinámicas establecidas.

A diferencia de otras épocas en las que un grupo selecto era el que tenía acceso y control de los conocimientos. Ahora la información es accesible para todos a través de medios como el Internet, inclusive desde un teléfono móvil; lo cuestionable en este punto es qué uso le da el individuo a dicha información e instrumentos. Si solo se le ha formado en el uso instrumental de la tecnología y no dentro del procesamiento de esa información, el individuo que está usando una computadora la usará tal si estuviera usando una cafetera o una podadora.

La inclusión de las TIC en los procesos de aprendizaje puede resultar en una innovación benéfica para la sociedad, siempre y cuando se consideren varios factores que superan el espectro meramente técnico. Es necesario pensar en un rediseño de los sistemas educativos, orientándolos hacia el diseño de contenidos y dinámicas de trabajo que realmente permitan potencializar todas las posibilidades ofrecidas por las TIC, para llevarlas a niveles de uso más avanzados, aprovecharlas como TAC y, sobre todo, como TEP. Utilizar las TIC a manera de simples repositorios de textos o archiveros electrónicos, esperando que los estudiantes tengan con ellas solo una relación transmitiva-receptiva, es uno de los peores errores que se pueden cometer.

Para lograr la inserción de las TIC con éxito es necesario garantizar el desarrollo en todos los usuarios, tanto estudiantes como maestros, así como las competencias genéricas de autonomía y autogestión, ello permitirá que se den procesos de autorregulación, generando una experiencia mucho más participativa. En este sentido, los contenidos que sustenten a las TIC deberán trascender el conocimiento formal y teórico descontextualizado e integrarlo con un desarrollo práctico, escenarios reales y con esquemas de evaluación de desempeños y aplicación.

Una adecuada integración de las TIC en los procesos educativos posibilitaría el trabajo colaborativo y les daría la oportunidad a estudiantes y a docentes de interactuar, inclusive, con expertos de otras localidades. A su vez, podrían encontrar la posibilidad de trabajar con equipos interdisciplinarios, lo cual enriquecería, de gran manera, el aprendizaje. Esto implica, como ya se mencionó, que se lleven a cabo cambios sustanciales en las dinámicas actuales, incluyendo el trabajo que se realiza al interior del aula. Lo anterior resulta indispensable, y para ilustrarlo se expone la siguiente cita:

No es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje. (Coll, 2004, p.5).

El uso de las TIC en situaciones de educación se da desde hace muchos años, sin embargo, en la actualidad, siguen manifestándose muchos casos en los que esa verdadera adaptación de los actores al uso adecuado de las TIC no se ha logrado.

Aunado a lo anterior, se deben considerar también las estrategias didácticas, la labor docente y la introducción de las TIC en los procesos educativos. Así, para que la innovación perdure, ésta ha de contemplar simultáneamente a los siguientes tres elementos: Profesores, Programas e Instituciones. La innovación educativa deberá permear a todo el sistema, por lo que no es posible hablar de una innovación educativa, si no se integra en el proceso el desarrollo de todos los componentes; de lo contrario, solo se estarían consiguiendo remedios temporales a situaciones que requieren una intervención de fondo. De ahí, la importancia de integrar a todos los miembros para que cada uno, desde su función, logre desarrollar la propuesta de innovación. Esto permitirá que se logren las metas propuestas.

Existen cada vez más ejemplos que demuestran el enorme potencial de las TIC en su implementación como TAP o TEP en la educación. Éstas han permitido, entre otras cosas, la posibilidad de ofrecer oportunidades de educación a comunidades completas, de otra forma, éstas no podrían acceder a ella. A través del *e-learning*, los sistemas de aprendizaje abiertos y a distancia han logrado desarrollar contenidos que anteriormente no se podían trabajar de esa manera. Integrando las herramientas de aprendizaje asistido, el estudiante puede acceder a ambientes de aprendizaje que favorecen la autonomía y la autodeterminación.

Conjuntamente, la implementación de las TIC en la educación se ha visto enriquecida por las herramientas de aprendizaje asistidas por computadora, entre las que se encuentran laboratorios virtuales, tutoriales, juegos y dinámicas didácticas, simuladores, sistemas para consultar a expertos, mapas interactivos, en fin, una gran variedad de elementos que permiten que el estudiante se involucre de manera activa en el desarrollo de las asignaturas, con un alto grado de realismo. Esos sistemas pueden registrar el avance de los estudiantes y brindarles una retroalimentación de los logros que van obteniendo. Así, los sistemas educativos apoyados en las TIC se

convierten en sistemas centrados en el aprendizaje del alumno y en herramientas de empoderamiento y participación.

La tecnología en los procesos educativos no solo mejora el aprendizaje de los alumnos, también les permite tanto a estudiantes como a maestros realizar cosas que de otra forma no podrían haber hecho. Se logra la integración de aprendizaje formal con aprendizaje informal al aprovechar el uso de todos los dispositivos para dotar al proceso de flexibilidad y potenciar el aprendizaje colaborativo. Esto da la oportunidad a estudiantes y a docentes de interactuar inclusive con expertos de otras localidades e integrar esta actividad con un desarrollo práctico, escenarios reales y con esquemas de evaluación de desempeños y aplicación.

En una implementación adecuada, las TIC transformarán el aprendizaje haciéndolo más productivo y más personalizado, volviéndolo más atractivo para los estudiantes sin importar la edad y el contexto en el que se encuentren. Las TIC permitirán la implementación de estrategias didácticas muy poderosas orientadas al desarrollo de competencias con el seguimiento adecuado. Estos nuevos sistemas de aprendizaje cambiarán el proceso de aprendizaje y terminarán por redefinir el rol de los maestros, lo cual no quiere decir que se desconocerá la importancia de la parte humana.

La orientación de los maestros será indispensable para que los alumnos logren desarrollar las competencias que se han declarado. En la mayoría de los sectores del sistema económico, el mejor nivel de desempeño en el uso de la computadora resultará en un incremento en la calidad de los productos y servicios. Los nuevos sistemas de aprendizaje harán mucho más productivo el desarrollo de las competencias, así como la utilización del tiempo de los estudiantes y de los maestros, logrando que se lleven a cabo tareas que resulten cada vez más complejas. El proceso de enseñanza se extenderá de manera drástica, de la posición de ir «empujando» a los alumnos, a «jalarlos».

Los sistemas de aprendizaje serán construidos a partir de la combinación de una serie de herramientas orientadas a que el diseñador instruccional pase rápidamente de lo conceptual a lo operativo. Las simulaciones robustas permitirán asignar tareas en las cuales los estudiantes aprendan y pongan en práctica su experiencia en la resolución de problemas. Los profesores y los estudiantes podrán entrar en contacto con una gran variedad de tutores, consejeros y expertos humanos, al igual que con sistemas automatizados de ayuda.

La combinación de herramientas automatizadas de monitoreo, los tutores y

otros especialistas harán posible la constante adaptación de los componentes del proceso de aprendizaje. Esta combinación de observadores automatizados y humanos permitirá la evaluación continua de las competencias.

Algunas implicaciones para la docencia y las diversas ocupaciones relacionadas con educación y capacitación son las siguientes: la enseñanza se hará mucho más personalizada, así, los roles agrupados en la labor de los docentes de hoy tienden a desagruparse, como consecuencia, los maestros y tutores que trabajen directamente con los estudiantes van a formar parte de equipos que estén en constante evolución; las nuevas industrias generarán un gran número de oportunidades ocupacionales; y los profesionales de todos los niveles necesitarán desarrollar competencias que les permitan mantenerse actualizados.

REFLEXIONES

En este sentido, y a manera de conclusión, se puede establecer que para lograr una implementación adecuada de las TIC y poder aprovechar su potencial, no solo como herramientas de transmisión de información, sino como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento, pero, especialmente, como Tecnologías de Empoderamiento y Participación, los planes y programas de estudio, además de las estrategias didácticas, tienen que ir en función de acompañar a los alumnos a desarrollar no solo competencias informáticas básicas, sino también, de manera trascendental, a guiarlos en el desarrollo de las competencias genéricas de autonomía y autogestión. Todo lo cual permitirá que se den procesos de autorregulación, haciendo una experiencia mucho más participativa. Así mismo, las estrategias didácticas deben partir de necesidades contextualizadas y ya no, desde el conocimiento erudito, y, finalmente, se debe hacer énfasis en la capacitación continua de los docentes en cuanto al adecuado diseño de contenidos para conseguir dichos objetivos.

REFERENCIAS

- West, M. (1990). *Innovation and Creativity at Work: Psychological and Organizational Strategies*. EUA: Wiley.
- Toffler, A. (1979). *La tercera ola*. EUA: Bantman Books.
- Venegas, H. (2010). Recuperado de la cátedra impartida en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UANE.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Mari-Sáez, V. (2002). Méndez y Alvarez, Foucault y García Yruela citados en: *Globalización, Nuevas Tecnologías y Comunicación*. España: UNED.

COLL, César. (2004) *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. Revista Sinéctica, núm. 25. ITESO. Jalisco, México

FETICHE, ILUSIÓN Y CINISMO: CATEGORÍAS METAFÍSICAS PARA OBSERVAR LAS PRÁCTICAS DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS A DISTANCIA

RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO

El virus no respeta nuestras creencias, su brutal persistencia irrumpe lo real; sin importar la filiación, marxista, socialista, comunista, capitalista o demócrata, el fenómeno social generado por el SARS-CoV-II transita de una pandemia a una sindemia; en el orden de lo social, una representación simbólica, y los símbolos se limitan a fragmentos de la realidad que encarnan en nuestras prácticas.

Fuente propia

LAS INTENCIONES QUE INSPIRAN AL ESTUDIO DE CASO

Sin intentar ser pretencioso, este texto es un esfuerzo por escapar de los tradicionales marcos de referencia empleados para analizar las prácticas docentes en espacios educativos; consiste en un viaje que propone no caer en el tradicional buen puerto para concluir con la complejidad, la caja negra, el currículo oculto o la práctica reflexiva. La inspiración que motiva este escrito viene de una revisión a la crítica sobre la falsa conciencia, argumento central del materialismo histórico propuesto por el filósofo Karl Marx (1974) y que Žižek (2003) en su libro titulado *El sublime objeto de la ideología* explica con una figura que contraviene a la tradicional frase marxista para explicar la enajenación: «ellos no saben pero lo hacen», con su contraparte: «ellos saben muy bien lo que hacen pero aun así, lo hacen».

Esta figura es la base para considerar el origen simbólico de las siguientes categorías: fetiche, ilusión y cinismo, propuestas para analizar los diversos seminarios del programa de Licenciatura en Pedagogía del quinto semestre de la UPN, unidad 241, por medio de las prácticas sociales de estudiantes y docentes, a diez meses del distanciamiento social, así como la reconversión de las actividades presenciales en espacios educativos a distancia.

El fundamento epistemológico para entender las características de estas categorías, denominadas miradas desde este momento para un uso práctico en el texto, es la

metafísica como una evidencia del orden de *lo político* (Laclau, Mouffe, 1999). Ampliando este tema, Marx (1974) hace una interesante analogía para entender esta dimensión de la realidad: la mesa, al ser mercancía, se convierte en objeto metafísico, de su cabeza de madera empiezan a salir anteojos extraños. La mesa está expuesta a un proceso de abstracción social hasta transformarse en una mercancía producto del capital.

A una mesa, en el orden social, se le otorga el valor por el tipo de relaciones sociales que sufre (los anteojos extraños, el plano de *lo real*), no por su valor (el plano de *la realidad*); por ello, una mesa elaborada por artesanos michoacanos de la madera, quienes ofrecen sus mercancías sobre la lateral de carretera Río Verde-San Luis Potosí, es muy diferente a un escritorio ejecutivo en el inventario de IKEA o de mueblerías especializadas. Diferente situación, pero mismo fenómeno, se puede observar entre la variedad de servicios de videoconferencia: Meet¹ en su condición *freeware*² y Zoom, por ser un servicio de catálogo con un costo, de moda, usado por un grupo social con prácticas que representan algo para sus interlocutores; es decir, el valor otorgado por lo simbólico.

Este texto se organiza en tres apartados; la primera parte ofrece elementos para conocer las características del contexto social, lo que se constituye un estudio de caso instrumental desde la perspectiva de Stake (1999), las técnicas y el instrumento. En la segunda parte se presenta el dato y el hallazgo por medio de una muestra gráfica sintética de las categorías propuestas con el fin de analizar los instrumentos (narrativa de los estudiantes desde el texto «diario del estudiante»). Finalmente, en el cierre de este documento se expone, para los lectores, un conjunto de reflexiones en torno al uso de las categorías propuestas, los alcances, limitaciones y el potencial (temas pendientes) en torno a la importancia simbólica de *lo político* de las prácticas sociales en contextos del aprendizaje educativo.

PLANTEAMIENTO DEL CASO

Este apartado tiene la intención de delimitar el caso como un espacio de interacción de prácticas sociales sujetadas por actores, la realidad, significados y significantes vinculados a una cosmovisión que responde a un momento histórico y social. Este espacio es un repositorio de fenómenos y manifestaciones resultado de las acciones sociales o prácticas que permiten la subsistencia de lo subjetivo y lo simbólico como elementos necesarios que hacen posible su indagación.

1 Servicio de videoconferencia suministrado por Google a instituciones de gobierno y particulares.

2 Aplicación de libre uso bajo las condiciones del proveedor del servicio.

En esta investigación el enfoque metodológico de Stake (1999) para el estudio de caso como un *sistema integrado* (p.16) ofrece algo específico, complejo en funcionamiento, con una personalidad y, probablemente, con objetivos irracionales, con un sistema que se acopla con las personas y los programas, pero no se acopla, de la misma forma, con los sucesos o los procesos en virtud de esta razón. El caso se constituye como una estructura delimitada y definida por los rasgos de su personalidad, mencionados desde este momento, como aspectos que caracterizan al contexto en donde se desarrollaron las prácticas educativas en cuestión, empleando medios de difusión a distancia.

El tipo de estudio de caso que adquiere esta investigación es instrumental en razón de que se emplean, como pretexto, las prácticas de enseñanza y aprendizaje documentadas en el diario de los estudiantes, por ejemplo, el escenario, la plataforma o el medio para evidenciar el fenómeno metafísico³ del fetiche, la ilusión y el cinismo. En consideración a esto, Stake afirma que «en otras situaciones, nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular» (1999, p. 16). La finalidad es comprender otra cosa, el caso es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de las prácticas establecidas en el escenario de educación a distancia e implica indagar sobre el fenómeno metafísico de las categorías propuestas.

Para delimitar la personalidad del caso se emplean los siguientes descriptores del contexto: 1) el espacio de interacción a distancia, 2) el rol del estudiante, 3) el rol docente, 4) el rol del contenido curricular y 5) las prácticas que integran lo real, lo interactivo y lo simbólico. Como instrumentos se emplearon el diario de observación docente y el diario del estudiante; en éstos se registraron las actividades diarias, por ejemplo, la experiencia en el sentido de vivencia (Larrosa, 2011), es decir, eso que pasa en el aprendizaje y en la enseñanza a distancia de los participantes.

EL ESPACIO DE INTERACCIÓN A DISTANCIA

En noviembre de 2019 las autoridades sanitarias de China advertían sobre la manifestación de una afección respiratoria grave en pacientes que tuvieron contacto con las actividades en los mercados «húmedos» tradicionales, ubicados en la provincia

³ Entendido desde la referencia marxista como el valor agregado en los objetos por sus prácticas sociales.

de Wuhan. Para febrero de 2020 las autoridades sanitarias de México anunciaron la probable declaratoria de pandemia mundial causada por un virus de origen respiratorio denominado SARS-CoV-2, instando a la sociedad civil a tomar medidas de distanciamiento social, limitación de la movilidad y evitar todo tipo de conglomerado de personas en espacios cerrados.

Para el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declara al virus SARS-CoV-2 y a la enfermedad resultante por su exposición como COVID-19, generando una pandemia que ocasiona un estado de emergencia en las naciones, siendo el antecedente que recrudece las recomendaciones sobre el distanciamiento social y la reducción de la movilidad, dando origen a la «nueva normalidad».

La «nueva normalidad» es un dispositivo social que intenta limitar las interacciones sociales en espacios aglomerados de convivencia; su finalidad consiste en reducir la tasa de contagios de un vector que se trasmite con los aerosoles producidos por la respiración humana, exhalados y depositados en el medio ambiente compartido, además, busca limitar la interacción con personas asintomáticas portadoras del virus, con potencial de contagio y que no manifiestan síntomas propios del COVID-19.

La «nueva normalidad» se instaure como la medida más efectiva en consideración a la vulnerabilidad del colapso de los servicios de salud en el caso de un contagio en masa, la falta de protocolos para el tratamiento de una enfermedad *multi-sistémica*, la ausencia de medicamentos especializados al patógeno y de vacunas que generen una inmunidad prolongada. A nivel institucional, este discurso dio origen a las medidas de distanciamiento social que traslada la *presencialidad* de los espacios educativos institucionales, sus horarios y prácticas a un espacio de interacción a distancia mediado por herramientas tecnológicas destinadas a la conferencia por videollamada y a los sistemas de aprendizaje masivo (LMS), con un enfoque auto-dirigido, es decir, plataformas Moodle, Dokeos, Classroom, entre otras. El distanciamiento social se había concretado con la disrupción del elemento más apreciado por los espacios de enseñanza y aprendizaje: la interacción social *in situ*.

La socialización toma una dimensión sincrónica, alinea horarios, estipula servicios y conectividad, establece un estándar en las herramientas tecnológicas y condiciona la clase a posibilidades de acceso y participación, en razón de la desproporción socioeconómica y las múltiples realidades sociales y culturales de alumnos y docentes. El distanciamiento social era un hecho, los espacios educativos y sus interacciones arrastrarían sus viejas prácticas, vicios y virtudes hacia el espacio de la virtualidad.

Es importante considerar que el distanciamiento social sufre de una ambivalencia en el plano de la realidad discursiva de las instituciones pues limita, condiciona y establece pautas de actuación para los sujetos como entes sociales instituidos. Por otro lado, se manifiestan las significaciones de los individuos, abriendo las puertas a otras posibilidades de atención y movilidad clandestina. El contraste entre los diarios de los estudiantes y las notas de observación del profesor permiten identificar un fenómeno político como acto de significación; al parecer, se sufre de una cierta democratización del aula tradicional, en donde los estudiantes son cautivos por su condición de sujeto en formación, sin embargo, el distanciamiento invierte su papel de destinatario de la práctica docente a usuario de las condiciones pedagógicas disponibles.

La diferencia radica en que el primero (estudiante) es el objeto de atención de un tercero (docente) investido por la parafernalia institucional, en ocasiones, ajeno a su voluntad. En cambio, el segundo es un ente de elección, una audiencia; su voluntad hace posible y garantiza el espacio de interacción a distancia, la clase ocurre en razón de que el estudiante se conecta con el servicio de videoconferencia, sube sus productos a la plataforma y tiene la iniciativa de ser más responsable sobre su trayecto formativo. La nueva normalidad invierte las condiciones y toca, significativamente, las prácticas de los espacios de enseñanza y aprendizaje, en donde pareciera que los docentes padecen, sin ser conscientes, de una cautividad ante los recursos disponibles y la voluntad de los usuarios. La clase ya no la instaura el profesor, sino su audiencia.

EL ROL DEL ESTUDIANTE

El diario del estudiante es el insumo que permite identificar y caracterizar las prácticas de los sujetos que interactúan en el seminario (campo de investigación), empleado como técnica de análisis de contenido. Para la implementación del diario se establecieron tres momentos: 1) diseño y consulta de un guion, producto del diálogo y la resonancia con los participantes; 2) el acto de redactar la experiencia de los participantes y 3) la selección de las porciones para su análisis.

Para el procesamiento del dato, se recuperaron 19 diarios escritos por alumnos, en el contexto de las actividades y su experiencia en el seminario Investigación Educativa I de la Licenciatura en Pedagogía; éstos fueron redactados en un periodo de seis meses. Se procedió a la revisión y selección con base en criterios de pertinencia y adecuación al guion. De este proceso de selección resultaron 12 diarios,

los cuales se adecuaban a las condiciones narrativas para su análisis de contenido; este ejercicio permitió constituir la muestra.

Con la muestra bien delimitada, se realizó un proceso de lectura y selección de *porciones narrativas* a tono, con algunas conjeturas propuestas durante el proceso de lectura y vinculadas con las siguientes categorías: prácticas sociales, fetiche, ilusión y cinismo. Se empleó como observable de identificación el concepto de experiencia en Larrosa (2011); esta selección se concentró en una matriz de análisis a la que se le fueron agregando columnas conforme se ampliaba el procesamiento.

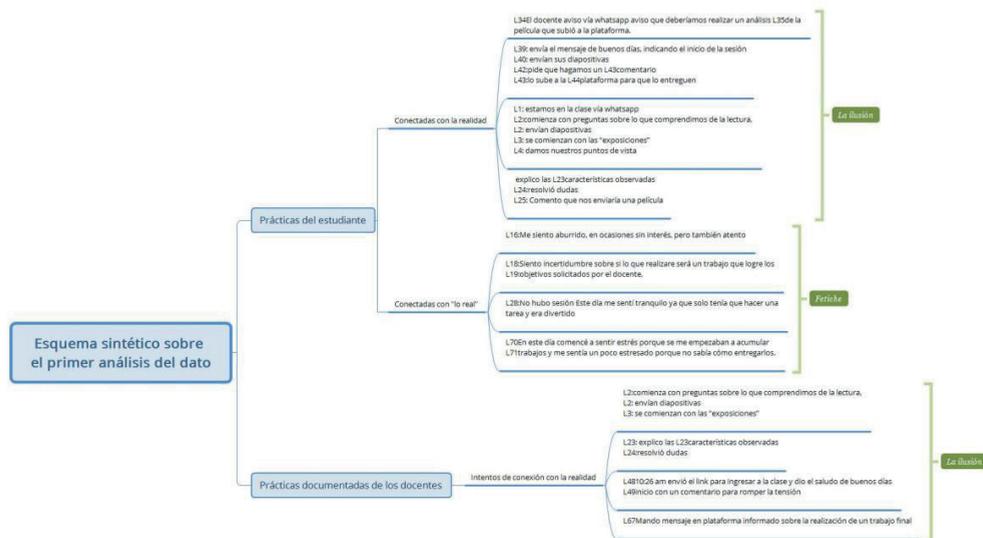
Cabe mencionar que las categorías en cuestión son producto del proceso de problematización y delimitación del objeto-fenómeno, en el sentido de construir orientaciones susceptibles a ser inteligibles y que permitan documentar la manifestación observada en el campo de investigación desde una base referencial. La matriz empleada se desarrolló desde una simple selección que clasificaba las prácticas sociales de alumnos y docentes, hasta el replanteamiento de las conjeturas iniciales hechas a las porciones discursivas. El análisis de contenido reveló datos que confirmaron y permitieron el replanteamiento a las conjeturas iniciales en las *porciones narrativas* analizadas.

Producto de este ejercicio, se presenta, en la página siguiente, una imagen que sintetiza los resultados en el procesamiento del dato y esquematiza el rol del estudiante, a partir de las prácticas sociales identificadas en el contexto de la experiencia del seminario, como participante y observador de otros participantes.

El esquema representa una síntesis producto del análisis de la matriz concentradora de porciones narrativas; en un primer momento, se organiza una clasificación inicial en dos categorías: *Prácticas del estudiante* y *Prácticas documentadas de los docentes*. Este primer intento tuvo el objetivo de hacer una exploración conjetural sobre el dato para obtener, como producto, una matriz depurada que permitiera establecer ordenadores teóricos, resultado del proceso de triangulación entre el dato (lo social) y sus conjeturas (investigador).

En el segundo nivel del esquema se presentan las conjeturas *conectadas con lo real, conectadas con la realidad, intentos de conexión con la realidad*, a manera de ordenadores de datos que pudieran evidenciar las categorías teóricas clave en la investigación: *prácticas sociales, fetiche, ilusión*. Es importante resaltar que el esquema presenta, para el lector, una muestra sobre el universo narrativo que se encontró al interior de los diarios del estudiante; el estilo narrativo que predomina es un híbrido de narrativa libre con elementos de la crónica. Los textos están acompañados

IMAGEN 1. ESQUEMA SINTÉTICO SOBRE LOS RESULTADOS EN EL ANÁLISIS DEL DATO AL INTERIOR DEL DIARIO DEL ESTUDIANTE



Fuente: Elaboración propia, 2021.

de un estilo tipográfico muy particular entre los diarios, en éstos resaltan elementos gráficos y editoriales similares a pizarras de notas periodísticas, al formato del tabloide. Es importante mencionar que la presentación y el estilo de edición de los textos ameritan un estudio de carácter discursivo crítico; no obstante, no es el objetivo de este estudio, esto, en razón de que la intención consiste en identificar y delimitar las prácticas sociales desde la narrativa de los participantes con la finalidad de ver las prácticas en espacios de enseñanza y aprendizaje, además de la *fetichización* en espacios educativos institucionales, empleando medios a distancia.

Las porciones narrativas presentadas en el esquema evidencian la necesidad del estudiante por comunicar su estado de ánimo personal frente a su experiencia en plataforma, videoconferencia, mensajeros instantáneos como WhatsApp, Telegram y hasta Messenger; medios de comunicación empleados en los seminarios, correspondientes al quinto semestre de la Licenciatura en Pedagogía. Se puede apreciar el intento de los docentes para dar instrucciones sobre actividades y en los estudiantes se aprecia el ejercicio de interpretación a estas intenciones; por ello se pueden ver las categorías conjeturales de realidad y lo real en el esquema.

El ejercicio de comunicación entre las pretensiones del emisor y el ejercicio final del receptor se concreta en un ejercicio político entre antagonismos discursivos (Mouffe, 1999), dado que el diálogo no es empleado como estrategia didáctica para enriquecer el contenido en las cartas descriptivas de las asignaturas, sino como un recurso interno en el estudiante para cumplir con las no claras aspiraciones de un docente que solicita a su clase exponer un tema y comentarlo en plenaria empleando las limitaciones conversacionales de un salón de *chat* en WhatsApp o, en el peor de los casos, bajo el amparo de una ambigua instrucción difundida en una plataforma LMS Moodle.

El análisis de las prácticas sociales de este espacio en el plano de *la realidad y lo real* brindó elementos para ir delimitando a la *ilusión* como un *recurso discursivo fetichista*, es decir, un placebo de tranquilidad que brinda el hacer por hacer: «se hace lo que se puede conforme a lo que se tiene» (D9, L8, 2020). Se busca legitimar el rol del docente derivado de las expectativas sociales, enfatizar la rectoría institucional de las autoridades frente al distanciamiento social, imponiendo en los espacios colegiados el hambre irracional a la supervisión de los docentes en la imposición al uso de recursos tecnológicos mediante golpes suaves cargados de principios democráticos. Estos recursos, ingenuamente incomprendidos, se convierten en un objeto fetichista; la ilusión de la descarga en los *otros*,⁴ en su papel de panóptico, es la ilusión de una ingenua ignorancia en torno a los espacios institucionales de los seminarios, empleando recursos informáticos a distancia.

Al final, la tranquilidad de recibir y dar una clase a distancia en un medio conversacional unidireccional y sincrónico entre 15 y 20 adultos con la ingenua intención de dialogar en plenaria y que todos se escuchen a la vez. La secuencia de actividades publicadas en una plataforma LMS no radica en la preocupación didáctica y pedagógica sobre los objetos de conocimiento por su transposición didáctica o, por lo menos, en un ambiente de aprendizaje, sino en el hecho de que se da y se recibe la ilusión del trabajo cumplido; es decir, en el fetiche de la conciencia tranquila, de ser sujeto de atención, la liberación de la carga administrativa en el *otro* para vigilar y castigar: «L18:siento incertidumbre sobre si lo que realizaré será un trabajo que logre los L19:objetivos solicitados por el docente» (D3, L18-L19, 2020).

4 Categoría conjetural para designar a los actores responsables de gestionar los recursos a distancia y tecnológicos.

EL ROL DEL DOCENTE EN LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

Es importante enfatizar que el rol del docente, en este caso, es documentado desde la experiencia de quien lo mira (narrativas de los estudiantes). Entender esta perspectiva implica una discusión entre la exterioridad, la alteridad y la alienación. Larrosa (2011) explica lo siguiente:

La experiencia es «eso que me pasa». Vamos primero con ese eso. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y «algo que no soy yo» significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. «Que no soy yo» significa que es «otra cosa que yo», otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (p. 2).

Es necesario reconocer que la experiencia es eso que pasa, que no constituye el yo, que es una alteridad conectada con la interioridad. La experiencia no se reduce al acontecimiento, se sostiene con las palabras, ideas, narraciones, con el poder y la voluntad. Lo importante de la experiencia, en la voz de Larrosa (2011), es eso que me pasa en el reconocimiento de la exterioridad y en la reflexividad, territorio de paso pasional, que forma y transforma las palabras de los sujetos.

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras. (p. 6).

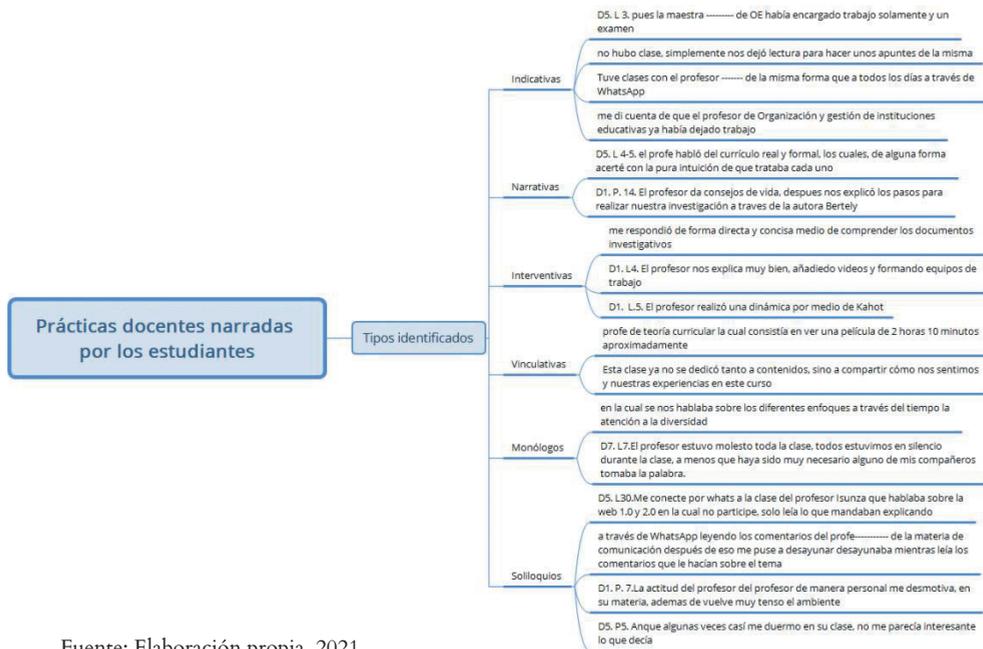
Lo sustantivo y paradójico de la experiencia es la vivencia como un acto de transformación de la subjetividad que habla de lo que somos y con quien estamos e interactuamos. Desde esta postura, el estudio de caso toma por protagonista a la narrativa del estudiante como campo y arquitecto viviente de un conjunto de interacciones entre el docente, el objeto de conocimiento y su subjetividad. Este criterio permitió trabajar con el dato en las narrativas a partir de argumentos tomados de la reflexividad, la exterioridad y el campo de pasaje o transición de eso que me pasa en el seminario para recuperar las prácticas de los docentes y su rol en el espacio de interacción.

En el procesamiento del dato, desde esta mirada, se puede observar que las prácticas de los docentes se clasifican de la siguiente forma: indicativas, narrativas,

intervenidas, vinculativas, monólogos y soliloquios. Desde las reflexiones de los estudiantes en el análisis de su experiencia, no fue posible identificar resonancias, diálogos efectivos, argumentos, dudas razonables o dispositivos didácticos.

Al revisar la narrativa de los estudiantes sobre la práctica docente, se puede percibir un notable distanciamiento, así como el proceso de transposición (Chevallard, 1998) entre el contenido de los seminarios y el estilo de enseñanza del profesor, percibido como incompleto, difuso, sobre líneas de entendimiento endebles. Hay momentos de evidente azar sobre las condiciones de conectividad y acceso al material multimedia en cuestión, en otros momentos pareciera que este material es el objetivo de la actividad, no el pretexto para desencadenar otras situaciones que den posibilidad a la significatividad del aprendizaje. Las prácticas en voz de los estudiantes son, en momentos, ajenas y se traducen en ingenuos intentos por conectar con el seminario, el estudiante y el profesor. A continuación, se presenta un esquema con las narrativas que evidencian el rol del profesor en los diarios analizados.

IMAGEN 2. ESQUEMA SINTÉTICO EN EL ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES QUE EVIDENCIAN LAS PRÁCTICAS DEL PROFESOR Y SU ROL



Fuente: Elaboración propia, 2021.

El dato revela que el rol del profesor se encuentra en una constante búsqueda por conectar los aspectos involucrados en una eficaz educación a distancia, rebasando la creatividad, iniciativa y el deseo de que las cosas funcionen lo mejor posible. Se puede identificar que no se cuenta con una actitud y estrategia emprendidas, la contingencia es subestimada; «durante la explicación del maestro me ha sacado de la video-sesión... al final no aprendí nada porque la pinche página me sacó a cada rato» (D5. P5. 2020); no obstante, esta ingenuidad es patente tanto en el rol del estudiante como en el del profesor.

Las narrativas revelan que la explicación del docente es centro de la didáctica en el aprendizaje; la contingencia es, en esencia, una condición de los escenarios a distancia para los cuales no se cuenta con una actitud ni estrategia con el fin de afrontar la distancia.

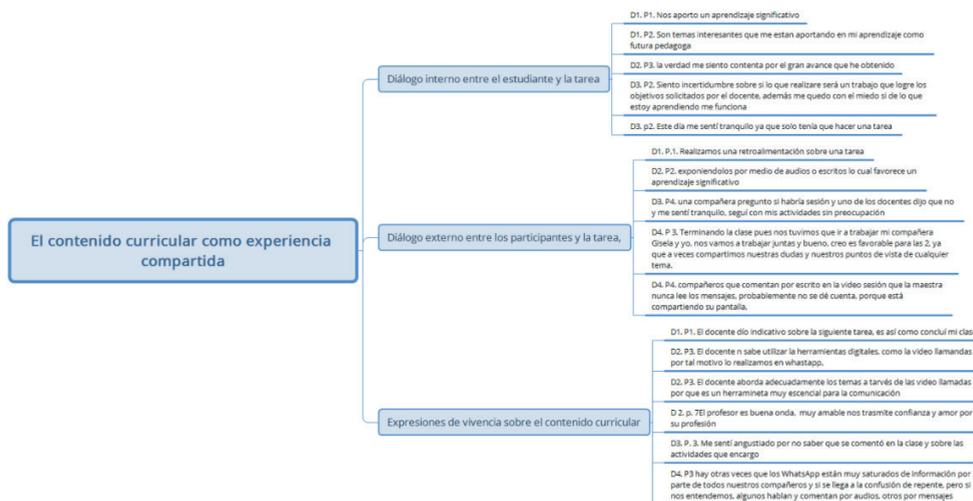
EL ROL DEL CONTENIDO CURRICULAR COMO EXPERIENCIA COMPARTIDA

Las narrativas analizadas permiten documentar el nivel de concreción del contenido curricular. Al hablar del nivel de concreción se asume la distancia entre el plan de estudio, los objetos de conocimiento (medición docente) y el contenido que maneja el estudiante en su discurso, así como sus actividades cotidianas. Para identificar el nivel de penetración se establecieron las características observables: diálogo interno entre el estudiante y la tarea, diálogo externo entre los participantes y la tarea, y expresiones de vivencia sobre el contenido curricular. En la página siguiente se presenta el esquema sintético con la finalidad de mostrar el dato organizado en las categorías expuestas (imagen 3).

El estilo narrativo de los textos en primera persona impide, por momentos, identificar el diálogo externo; sin embargo, la subjetivación por el pronombre permite tener indicios sobre un diálogo compartido, el cual es sintetizado en la experiencia de quien narra (imagen 2). El dato evidencia un ejercicio importante del estudiante para comprender las condiciones que obstaculizan la interacción entre el docente, el contenido y el propio estudiante. Es claro que el proceso de comunicación a distancia carece de los recursos discursivos de la presencialidad, por ello, el esfuerzo del receptor es notablemente mayor que en el emisor.

El docente, interlocutor entre el contenido curricular y el estudiante, depende, sin ser del todo consciente, de estos diálogos: *inter*, *intra* y *vivenciales*. De cierta forma, este ejercicio suple al lenguaje corporal, los gestos, tonos de voz, analogías, mímicas y miradas; como recursos discursivos en el espacio de una clase presencial

IMAGEN 3. ESQUEMA SINTÉTICO EN EL ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES QUE EVIDENCIAN LA EXPERIENCIA CON EL CONTENIDO CURRICULAR



Fuente: elaboración propia, 2021.

son indispensables y, de cierta forma, aunque incompleta, se sustituyen por una serie de diálogos en estas dimensiones.

La experiencia de los seminarios, empleando recursos a distancia, expone una serie de vacíos compensados en la búsqueda de un sentido, por ejemplo, el estar, permanecer y responder a expectativas. Más que un papel, presumiblemente pasivo, en la percepción de los docentes hacia los estudiantes existe evidencia de un ejercicio importante por seguir el paso establecido por el docente. Hay momentos en los seminarios en los que el ejercicio de *marcar el paso* tiene propiedades líquidas (Bauman, 2003); no tiene una forma definida, se va dando en razón de la dinámica. Los roles a distancia son emergentes pese a tener prácticas bien delimitadas entre estudiantes y docentes. Hay demandas que marcan la dinámica de la clase, «no se fijan al espacio ni se ata al tiempo (...) están dispuestos (y proclives) (...) solo llenan el momento» (p. 8); un momento establecido por la falta de habilidades del docente o a razón de que las actividades no responden a los intereses de los estudiantes.

Las interacciones en línea muestran una narrativa líquida, el discurso del docente llena y toma la forma del *momentum* (interacción a distancia); con dificultad, éste persiste y fluye para dar lugar a un diálogo interno en los estudiantes, permitiendo compensar el vacío en el diseño instruccional de los seminarios. Se aboga por la forma, no por el fondo, es más importante contar con la evidencia de la interacción; lo relevante para la clase es llegar, estar, permanecer, depositar y cumplir. Los medios a distancia instaurados en una cultura digital que precariza la interacción, el papel de testigos y registros de las interacciones, a manera de artefactos arqueológicos, aluden a un credo o liturgia. El acto de fetichizar las video-sesiones, las plataformas LMS y los recursos audiovisuales en registros de actividad busca perpetuar en condiciones efímeras la presencia del docente; pese a no estar, él subió, evaluó, comentó, envió por mensaje y explicó en la video-sesión.

Establecer relaciones entre los participantes y el plan de estudio de los seminarios, en un ambiente en donde ya no se encuentran de forma presencial sus actores, mueve al docente a establecer no solo las tradicionales relaciones abstractas con el contenido y los procesos de aprendizaje, sino también con su audiencia. La permanencia en la constitución del espacio de interacción se muestra más democrática; apagar la cámara, el control de los estudiantes de los periféricos necesarios para participar en una video-sesión y simplemente no acceder o salir a voluntad en el anonimato de la no presencia es una clara distribución hegemónica sobre el control de la clase. Es claro que esto se da y es posible en condiciones presenciales, sin embargo, no se cuenta con el anonimato otorgado por los monitores y sus videocámaras. La ausencia del filtro, cara a cara con el otro, implica una simplificación de las interacciones humanas y sus roles, asimismo, otorga otro estatus a sus actores y desafía la cultura pedagógica depositaria (Freire, 1998) en donde la presencia se materializa con la carne.

Esta cautividad que garantiza los espacios presenciales es una limitación para pensar de fondo; si asisten, están atentos, entregan y participan ¿aprenden? Estas formas se limitan solo al cumplimiento y, ¿qué hay de los procesos? es claro que el análisis de las narrativas no ofrece evidencia sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes; si se puede observar, hay reflexiones producto de la oferta en los seminarios que aluden a la incertidumbre y a la falta de claridad en la finalidad que se persigue. Además, hay cuestionamientos importantes sobre el dominio y la facultad del docente; ahora lo que está en juego no es solo la autoridad sobre el

dominio disciplinar, sino también su didáctica y la gestión de estos recursos empleando tecnologías a distancia.

Frente a la reflexión anterior, ¿qué hay del currículo oculto, la cultura de la simulación y ¿las prácticas docentes cambiaron? Estos temas implican un ejercicio más fino y profundo que documente el rol del docente desde una perspectiva más etnográfica, sin embargo, los datos obtenidos revelan que, si bien, el currículo oculto se fortaleció en el sentido de contar con contenido más actualizado y multimedia, hasta algunos casos interactivo-gamificado, el cumplimiento y su vigilancia ocupan un papel central. Es vital para la supervivencia del estatus del estudiante dar legitimidad a las acciones que le brinden certificación de la institución.

Pese a las claras omisiones y deficiencias documentadas en los relatos, no todo es una tragedia o una farsa; las prácticas docentes mostraron un avance importante en el aspecto de diversificación de la oferta en los seminarios al implementar tecnologías y recursos a distancia. El distanciamiento social obligó a la docencia a rejuvenecer en un ambiente más familiar para los estudiantes, sin embargo, los docentes mostraron las tradicionales fallas de manejar un *alter ego* digital generador de tendencia, atractivo, líquido, cosmopolita e *hiperooptimista*. Los estudiantes están acostumbrados a consumir estas cualidades con su identidad digital en redes sociales; esta evidencia trae consigo una serie de reflexiones. Si bien, los docentes bajo las condiciones del distanciamiento social avanzaron en el uso de las herramientas tecnológicas para estar conectados y generar contenido, hay un tema pendiente en la creación de una identidad docente digital.

En la mayoría de los casos, los estudiantes perciben a sus profesores a distancia como *check points* (lugar de cumplimiento), en las narrativas se percibe que la interacción entre estudiantes y profesores es distante, conservadora y protocolaria, y los nexos en común se limitan en aspectos emocionales, fisiológicos y sociales demográficos; esto diluye, en ocasiones, el contenido de la clase en grupos de apoyo mutuo, dejando de lado el objeto de conocimiento, la formación de competencias profesionales y los saberes profesionales del estudiante universitario.

LAS PRÁCTICAS QUE INTEGRAN LO REAL, LO INTERACTIVO Y LO SIMBÓLICO

Las relaciones sociales entre las cosas cosifican; asumir lo subjetivo implica hacer una revisión al planteamiento de Peirce (1877) sobre la fijación de la creencia; una creencia se adapta, es decir, es aceptable porque es agradable a la razón, «y su candor no puede tampoco resistir la reflexión de que no hay ninguna razón para

considerar sus propias ideas como por encima de las de otras naciones y otros siglos, planteando así dudas a sus mentes» (Peirce, 1987, p. 7).

No existe motivo social en los participantes de un espacio para cuestionar los significantes sociales que entran en juego, siempre y cuando los roles de actuación se encuentren en los márgenes de la razón; el docente propone, el discente dispone, el contenido curricular ofrece razones y las prácticas de esta escena evidencian la realidad social. La primera tarea planteada en el ejercicio de documentar este estudio de caso consistió en identificar y delimitar las prácticas en un contexto de interacción a distancia, empleando como insumo la narrativa de los estudiantes. Un primer análisis develó que la intervención de medios a distancia en el escenario de los seminarios de la Licenciatura en Pedagogía no implicó un cambio en los elementos tradicionales de una clase presencial, es decir, en el cronograma de un contenido, el análisis del contenido, socialización y entrega-recepción de un producto como evidencia sobre el desempeño del estudiante.

La narrativa de las prácticas evidencia espacios diversificados, separados por el confinamiento social y limitados a interacciones intermitentes, en donde sus participantes, en el plano de lo concreto, emprenden las mismas actividades realizadas de forma presencial; «la incorporación de las TIC en educación a la educación no transforma, ni mejora automáticamente los procesos educativos, pero sí modifica sustancialmente el contexto en que tienen lugar estos procesos» (Coll, 2008, p.13). Leer, comentar y escribir son prácticas habituales en un seminario, afán documentado por los estudiantes y trasladadas a otros escenarios: el procesador de textos, el *chat*, audiovisuales y multimedia.

La prioridad fue, en todo momento, normalizar e institucionalizar las prácticas con la finalidad de legalizar, justificar las acciones del docente y certificar el desempeño del estudiante; acciones vinculadas con una obsesión por la forma. El hecho más notable por parte del docente, en este contexto de incertidumbre, es la formación, al respecto, Coll (2008) reflexiona sobre las implicaciones en el orden psicológico de estos espacios en la interacción entre actores, mediada por dispositivos, plataformas y recursos conectivos «el carácter ubicuo de los ordenadores, de las tecnologías móviles y del *m-learning* pone en entredicho dónde empieza y dónde termina exactamente la acción de centros y profesores» (p. 44).

Estos valores ubicuos, propios en la naturaleza de las tecnologías a distancia (adaptabilidad, usabilidad, accesibilidad y portabilidad), otorgan características líquidas, adaptables y permeables que afectan las dimensiones de la práctica docen-

te y los roles del espacio de aprendizaje. Sin una forma concreta, pero vigentes al espacio de interacción cultural, estos valores ostentan un aspecto emergente, cualidades que tienen como nicho el fondo y la forma, un medio con naturaleza cambiante.

La obsesión docente por formalizar los escenarios educativos evidencia un descrédito por el uso de los recursos a distancia: comunicación de baja calidad, alejamiento de las emociones, relaciones superficiales, abandono de lo local, infoxicación (Coll, 2008); sin embargo, esto se pone en perspectiva en el momento que reconoce la necesidad de un cambio de enfoque sobre el diseño instruccional y en la gestión de objetos de aprendizaje a distancia frente a la comodidad de una educación tradicional bancaria (Freire, 1998), que plantean un evidente rechazo a las formas tradicionales de autoridad en el acceso a la información. Coll (2009, citado en Moreno, 2005) reflexiona lo siguiente sobre las posibles razones.

Estas propuestas son, además de ofensivas para un sector profesional que aún tiene el concepto de «vocación» como rasgo, inaceptables por al menos los siguientes motivos: porque los centros educativos y los profesores siguen siendo, por el momento, los depositarios de la cultura y los únicos que pueden transmitir esa cultura a las nuevas generaciones en condiciones de fiabilidad y significatividad. (p. 48).

No obstante a las razones que amparan la resistencia moral y cultural institucional, un diseño instruccional de una clase, basado en depositar, se margina a la simple digitalización de lo que se hace por costumbre; la ilusión del cumplimiento responde a una cuestión moral vinculada con las esferas *intersubjetivas* e *intrasubjetivas* sobre objetos ya cosificados en torno a la institución y sus prácticas; sin embargo, la reflexión de los docentes sobre los procesos *metacognitivos*, formativos, psicogenéticos y culturales se encuentra difuminada, velada por una cuestionable postura argumentada en una formación delimitada por la forma. El distanciamiento social evidencia eso que ya estaba y que el manto de la cotidianidad institucional de la presencialidad vela: estudiantes con una identidad digital orillados a interactuar con objetos de conocimiento tradicionales.

Esta radiografía sobre las prácticas en espacios de enseñanza y aprendizaje a distancia evidencia la implementación de dispositivos sociales imaginarios y se enuncia con seguridad. Los muchachos están atendidos, pero ¿realmente están atendidos?, pese a que los docentes son conscientes y defensores de las condiciones y carencias expuestas en el contexto de la pandemia, «podemos paradójicamente elaborar este saber sólo mediante la ilusión de que el otro ya lo posee y que noso-

tros sólo lo estamos descubriendo» (Žižek, 2008, p. 88), esto es una verdad que se reprime pero es necesaria, una forma de transferencia entre la creencia y lo real que establece una relación fetichista, la cual intenta ocultar la red de relaciones sociales necesarias para que ocurra la formación a distancia de los estudiantes, más que ocultar un dispositivo cínico con la intención de no pecar de catastrófico y simplificar las condiciones al orden del cumplimiento y la formalidad las prácticas. Dado que es también discurso y contrato social, de cierta forma, cuestiona la capacidad de autogestión en el estudiante como audiencia y usuario de un espacio en el que existe una asimetría hegemónica (docente-estudiante) en la que se multiplican los poderes (Mouffe, 1999).

Este escenario generó nuevas reglas que permitieron documentar una serie de inercias entre los actores que van más allá del hecho de sus roles; agentes *decentrados*, *destotalizados* (Mouffe, 1999), constituidos por múltiples posiciones subjetivas que se vinculan con las prácticas hegemónicas: yo estudiante, miembro, con un parentesco, filiación social-cultural, con necesidades e intereses, un ser histórico en *el mundo*. Esto permite un reconocimiento a lo particular, lo múltiple, lo heterogéneo: «nuevos derechos que se reclaman hoy son la expresión de diferencias cuya importancia no se había afirmado hasta ahora y que ya no son derechos universalizables» (Mouffe, 1999, p. 33). Esto supone poner en escena procesos de democratización al interior de los seminarios que exhiben las líneas entre la simulación y el aprovechamiento real; este conjunto de prácticas sociales pone en tensión el rol institucional con las necesidades *psicognitivas* de los estudiantes; la pregunta siempre giró en torno a ¿cómo hacer cumplir a los estudiantes a la distancia?, no. ¿Qué nuevas oportunidades de formación pueden brindar el distanciamiento social y los medios a distancia? o, en el mejor de los escenarios, reflexionar a nivel pedagógico y didáctico si es posible, emergente o una ilusión conveniente a la modernidad líquida.

Esta cultura institucional de la *forma* permite reflexionar sobre el papel que el docente y la universidad tienen en la relación directa entre las cosas hasta hacerlas mercancía; es sensato constituirse como objeto de consumo. ¿Qué aspectos de la vida profesional y personal se encuentran involucrados con esto?, ¿en realidad es justo posicionar al docente como un actor ingenuo, víctima de las condiciones favorables y desfavorables producidas por el distanciamiento social?, la evidencia narrativa apunta al cinismo, en donde esta condición de la conciencia implica la insistencia en el encubrimiento: «el sujeto cínico está al tanto de la distancia entre la máscara ideológica y la realidad social, pero pese a ello insiste en la máscara»

(Žižek, 2008, p. 53). Los docentes saben, son conscientes de que los estudiantes tienen un camino recorrido en la construcción de una identidad digital (reconocen su natividad digital) en redes sociales tienen un *alter ego* objeto de consumo de otros usuarios, conocen las limitaciones del acceso ilimitado a esta sociedad digital basada en el estímulo de la información. Evidentemente, la personalidad líquida es una condición inseparable en los jóvenes con los que se trabaja al interior de los seminarios.

Sin embargo, las narrativas revelan que los docentes optan por ser ingenuos, ellos saben muy bien cómo se caracterizan los jóvenes en estos espacios, pero aun así reconocen que la oferta (actividades de los seminarios) no cumple las expectativas de la audiencia (estudiante). El acto cínico radica en la actitud simplista de no entrar en conflictos innecesarios, hacer más llevadera la ya complicada situación, pero ¿a consta de qué?, obviamente la máscara, esa negación de no sentirse capaz de atender a distancia y la doble negación, lo que implica, en nuestro país, tener acceso a la oferta a distancia. Esta mentira que reclama la verdad, que no es simplemente una mentira, sino una mentira que forma parte de la cotidianidad como verdad, una mentira con la firme convicción de ser tomada seriamente (Žižek, 2008), es evidencia clara de una ideología en los docentes. Existe una dependencia a nivel de las relaciones sociales entre el carácter institucional, el docente, los estudiantes y planes de estudio, lo que da a pie a reflexionar las prácticas docentes a nivel colectivo.

LA DISCUSIÓN SOBRE LOS FENÓMENOS EN EL CASO: FETICHE, ILUSIÓN Y CINISMO, CATEGORÍAS PARA VISIBILIZAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN UN CONTEXTO SOCIAL O COLECTIVO

El primer cuestionamiento, producto del planteamiento de este caso, se puede exponer en torno a la pertinencia de estudiar las prácticas de los docentes bajo dos condiciones: 1) las prácticas docentes desde la narrativa de los estudiantes en consideración con su experiencia, 2) estas prácticas analizadas en términos metafísicos postmarxistas. En lo que respecta a la primera condición, es importante considerar el concepto y principios que Larrosa (2011) propone sobre la experiencia: «la experiencia es ‘eso que me pasa’ (...) que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad» (p. 2). En un primer término, la narrativa de los estudiantes sobre los seminarios con los docentes responde a un principio de alteridad, en el sentido de una exterioridad que colabora en la experiencia, ese algo o alguien que contribuye desde fuera del estudiante; para ser experiencia, eso que pasa, tiene que

ser otra cosa, no se reduce al acontecimiento, sino que la misma narrativa en su contexto lo constituye como irreductible. La experiencia al ser irreductible es algo que les pasa a los estudiantes:

Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2011, p. 3).

Desde este punto, es necesario reconocer la subjetividad de los participantes, donde «eso que me pasa» sufre reflexividad y, por lo tanto, se transforma. La idea de que los estudiantes pueden comunicar, desde sus diarios, «eso que me pasa» (Larrosa, 2011) implica procesos de exteriorización entre lo que pasa y el acontecimiento, lo cual afecta el acontecer, lo que son, sienten y lo que saben los estudiantes, «el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena» (Larrosa, 2011, p. 4). El lugar de la experiencia es el sujeto que ha sido enajenado, que lo vivido ha sido por su voluntad, dado que la experiencia es única, particular, propia, pero también es algo que le ha dejado fuera de su voluntad.

El análisis del diario de los estudiantes se realizó con base en la noción de la transformación de las ideas y palabras de quienes narraron el escenario de interacción. La experiencia forma y transforma a los sujetos, no por su control o poder sobre los acontecimientos, sino por ser formado y transformado; en otras palabras, los diarios no constituyen ideas personales sobre la práctica de sus profesores, sino reflexiones sobre la vivencia con sus profesores, dado que «el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación» (Larrosa, 2011, p.4), pues la finalidad del sujeto no es aprender, aunque aprende, ni de saber, aunque se hace más sabio, sino que es sujeto de experiencia, sujeto de vivir.

La experiencia narrada no solo atraviesa procesos intersubjetivos, sino que *eso que pasa* hacia el estudiante constituye una aventura que supone riesgo e incertidumbre en razón de las cicatrices que deja el vivir, eso que no está en la voluntad: el infortunio de ser herido sin así planearlo.

El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que «eso que me pasa», al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (Larrosa, 2011, p. 5).

Ésta es la razón para analizar la experiencia documentada en los diarios, dado que la experiencia no se hace, sino que se sufre a manera de un padecer apasionado, un dolor satisfactorio que se goza, pero que, en el fondo, es inevitable su sufrimiento, singular e irrepetible, identificando contrastes que van hilando la trama a manera de piezas fragmentadas de un todo, permitiendo recuperar los tonos, interacciones, dispositivos, artefactos y estructuras que delimitan el espacio de interacción. Esta singularidad es pluralidad, dado que es vivenciado por muchos pese a la vivencia individual; la pluralidad de experiencias converge al compartir el mismo escenario de interacción, por ello, las experiencias no se miden en términos de ser confiables o no confiables, sino por ser complementarias, la constitución del acontecimiento o la apertura de la singularidad a lo real en razón de que se desborda a lo singular, a la pasión, la dimensión política y ética de los sujetos.

Sobre el fundamento de experiencia, según Larrosa (2011), *eso que ellos cuentan* de sus maestros se constituye como un fenómeno inteligible, confiable y susceptible a ser estudiado, no por la razón de que el sujeto tiene la información o porque sabe mucho sobre lo que hacen los docentes, sino porque algo, producto de la experiencia, los hizo cambiar en el sentido de saber no sobre la opinión de los estudiantes hacia los seminarios y sus actividades, tampoco por arrogancia, sino porque realmente resultaron heridos y dejó en su consiente una cicatriz, producto de lo vivido en los seminarios durante el distanciamiento social.

A partir de la idea de la cicatriz (huella involuntaria), se retoma la segunda condición para apreciar la pertinencia del caso expuesto al tomar como mirada de análisis las categorías metafísicas: fetiche, cinismo e ilusión. De este modo, se pretende comunicar al lector los tonos y matices que adquiere la práctica docente en contextos adversos y desfavorables para su desarrollo. El sentido de adversidad se considera en razón de la evidente brecha digital sobre el acceso a los dispositivos e infraestructura para los actores de la educación a distancia; es necesario contar con un dispositivo inteligente adecuado para interactuar con fluidez, además de dominar la gestión de su uso, mantenimiento y actualización, lo cual queda evidenciado que no es así en las narrativas, en la mayoría de los casos.

La idea de desfavorable se plantea en aspectos de carácter cultural-institucional sobre la educación y la falta o debilidad documentada en un *alter ego* digital con habilidades comunicativas y de autogestión, sobre el uso de medios y plataformas informáticas; en palabras menos burdas, se trata de las capacidades limitadas en los estudiantes y docentes para habilitar ambientes de aprendizaje más ricos, de mejor

provecho, que permitiera superar la idea de repositorios de información en línea. Las condiciones expuestas son productos culturales, contextuales y por lo tanto ideológicas; ello, debido a lo siguiente:

LA IDEOLOGÍA no es simplemente una «falsa conciencia», una representación ilusoria de la realidad, es más bien esta realidad a la que ya se ha de concebir como «ideológica», una realidad social cuya existencia implica el no conocimiento de sus participantes en lo que se refiere a su esencia, es decir la efectividad social, y cuya misma reproducción implica que los individuos «no sepan lo que están haciendo». «Ideológica» no es la «falsa conciencia» de un ser (social) sino este ser en la medida en que está soportado por la «falsa conciencia». (Žižek, 2008, p. 46).

Los actores del espacio educativo intentan interactuar a distancia y sus creencias son soportadas con la promesa de la representación ilusoria de la ubicuidad, la cual se basa en estar de forma remota en cualquier punto y momento; una condición que otorgó a la docencia la ilusión de una extensión de las capacidades humanas sobre la presencialidad. Los medios tecnológicos a distancia y sus infraestructuras provocan la sensación de flexibilizar las interacciones generando formas asincrónicas de convivencia entre docentes y estudiantes, sin embargo, esto tiene un costo: las distancias no físicas que están pendientes por resolver. Esto, pues tanto estudiantes como profesores se encuentran ahogados en un mar de entornos gráficos digitales y multimedia: cognoscitivo, pedagógico, didáctico, cultural y psicosocial. Todo esto entre los actores, grupos e instituciones.

La brecha digital tiene varias aristas que no solo se limitan en garantizar el acceso a dispositivos y conectividad, sino que también se presentan en el cínico acto por simplificar y minimizar procesos y condiciones ya advertidos por los docentes en contextos presenciales, pasados por alto en las prácticas a distancia en el orden de la constitución intersubjetiva o subjetiva de sus actores: las condiciones y beneficios del cara a cara. Ello representa una evidente contradicción; la noción de conocimiento absoluto sobre las condiciones en el ámbito didáctico y pedagógico implicadas en la educación a distancia se encuentran fundadas en una posición subjetiva que finalmente evidencia la aceptación de dicha contradicción en las advertencias, denuncias y buenas intenciones; esto como condición interna de toda identidad docente, condición analizada por Žižek (2008) en la dialéctica hegeliana: «el ‘conocimiento absoluto’ denota una posición subjetiva que finalmente acepta la ‘contradicción’ como condición interna de toda identidad» (p. 29). Es decir, la identidad de cualquier ente encierra necesariamente una contradicción,

un antagonismo que le otorga, de cierta forma, un sentido de existir. En el caso de la democracia o la corrupción de las instituciones, la historia de la sociedad post-moderna demuestra que los intentos por restaurar las bases filosóficas y morales de estos entes sociales acarrea lo opuesto y termina por derogarlos cuestionando su vigencia; situación similar al caso de los proyectos de la República Bolivariana de Venezuela, Cuba, el EZNL o por los 75 años el PRI. Sus líderes, paradójicamente, para mantener el ideal no han podido soltar el poder, ya sea en el nombre de los Castro, los Maduro, Marcos o el viejo y el nuevo PRI; todos muestran características propias de los estados totalitarios. Paradójicamente, la democracia es posible al reconocer su imposibilidad.

Esta condición de imposibilidad es útil en el análisis de la práctica docente a distancia, permite establecer un sesgo crítico y una condición para abordar áreas de oportunidad sobre su desarrollo. En la medida en que es evidente la contradicción en términos didácticos y pedagógicos, es posible generar condiciones para un diagnóstico a profundidad, considerando en perspectiva los roles, sus interacciones y dispositivos que se vinculan con el contexto, así como sus actores.

La postura ideológica de los docentes sobre las clases a distancia no se constituye en un discurso que oculta la evidente brecha digital; por lo contrario, el sistema de creencias en los participantes está convencido en lo falible, pero reconoce que es el medio al alcance para atender a los estudiantes; por tanto, no solo basta con develar el ilusorio encubrimiento de la realidad. El mejoramiento de las prácticas docentes no solo depende de denunciar la simulación en las que éstas se ven envueltas a manera de una falsa conciencia, la cual puede ser corregida con una descripción veraz de la realidad, sino también de la intervención de los deseos y creencias de los docentes.

Desde este argumento, la toma de conciencia de los docentes se encuentra en un nivel subjetivo, en donde lo simbólico, lo imaginario y lo real constituyen la identidad del sujeto. Estos registros (Lacan, 2008) encierran todas las experiencias psíquicas como dimensiones de la subjetividad y delimitan los motivos que tienen los actores sociales para emprender sus prácticas sociales. Comprender a profundidad la práctica implica abordar la forma en cómo el docente se imagina lo que éste hace, sin olvidar que ésta se confronta a la imagen que otros tienen de sí mismos; en este punto entra el término de rendición de cuentas en los seminarios. La simplificación de los procesos de evaluación e interacción cara a cara impide a los docentes conciliar al imaginario, conocer cómo el otro (estudiante) ve lo que es

y está haciendo, acotando la personalidad en fragmentos que impiden conciliar la imagen del docente que realiza prácticas a distancia con la de los otros: reconciliar al otro consigo mismo.

En el registro de lo simbólico (lo social), los docentes se encuentran sujetos a valores culturales e instituciones que median su actuar a través de contratos sociales en torno a las prácticas docentes y éstas, a su vez, vinculadas a expectativas, convenciones sociales y símbolos que contribuyen a una cadena de significantes susceptibles a ser interpretados y reinterpretados en el contexto y el tiempo. Estos procesos no ocurren en el ego, sino en el inconsciente; es la razón por la cual se manifiesta una cadena de significantes que cambia y se adapta con el tiempo. En el caso de las narrativas analizadas, no son los estudiantes o los docentes los que cuentan, sino el lenguaje, el habla, la estructura y los significantes.

En el caso del registro de la realidad, éste pasa inadvertido en el momento en que se piensa en la realidad en torno a las prácticas docentes a distancia. Esta idea se ha perdido en razón de que está mediada por una cadena de significantes; «el orden simbólico es precisamente ese orden formal que complementa y/o altera la relación dual de la realidad fáctica ‘externa’ y la experiencia ‘interna’ subjetiva» (Žižek, 2008, p. 44). El lenguaje empleado en la narrativa permite ver la ejecución y los valores culturales involucrados en el plano de lo simbólico; el acto de documentar las prácticas sufre el toque de la realidad y se manifiesta el trauma (Lacan, 2008) pese a las múltiples interpretaciones obtenidas sobre las acciones emprendidas a distancia. La realidad irrumpe la cadena de significantes, dejando solo fragmentos de la realidad; se hace lo que se puede, es la mejor opción por el momento, no es lo ideal, sino lo que hay. Nos encontramos limitados con estas condiciones, hay áreas de oportunidad que se pueden aprovechar; es divertido aprender a mi ritmo, tengo la libertad para atender otros asuntos al mismo tiempo, no me quedan muy claras las intenciones del maestro, pero él me sigue calificando y está bien.

El fetiche, la ilusión y el cinismo son síntomas que van integrando estos fragmentos de la realidad. El ocultamiento de las auténticas creencias involucradas en las prácticas docentes hace posible la existencia de esta realidad, dado que no radica en una falsa conciencia, sino en el docente, en la medida en que es soportado por esta falsa conciencia, además de las omisiones, faltas y carencias, así como las virtudes demostradas en las narrativas. Los sujetos involucrados en la educación a distancia eran conscientes de las implicaciones y partícipes en el gozo de este fetiche (farsa): «el sujeto puede ‘gozar su síntoma’ sólo en la medida en que su lógica

se le escapa y la medida del éxito de la interpretación de esa lógica es precisamente la disolución del síntoma» (Žižek, 2008, p. 47).

La relación fetichista permite contextualizar y valorar, en proporción, las actitudes de los docentes frente a la educación a distancia. Condiciones históricas en docencia como la precariedad, el abandono en el sentido de la actualización, la formación continua y la ausencia de un sistema de rendición de cuentas efectivo deja en evidencia la cura de su síntoma. Es clara la evidencia de un docente rebasado expuesto a un escenario que no comprende, de naturaleza emergente y asíncrono, arrojado por las circunstancias y forzado a responder pese la carga de las condiciones laborales y subjetivas expuestas; éstas permiten establecer un horizonte más amplio para analizar su actuación, áreas de oportunidad y de incluir a la perspectiva para el desarrollo profesional la categoría del *síntoma* (Žižek, 2008) como un ejercicio para identificar las lógicas de significación, el vínculo del cinismo con la realidad y lo real.

Ellos saben muy bien lo que hacen, pero aun así, lo hacen. La razón cínica ya no es ingenua, sino que es una paradoja de una falsa conciencia ilustrada: uno sabe de sobra la falsedad, está muy al tanto de que hay un interés particular oculto tras una universalidad ideológica, pero aun así, no renuncia a ella. (Žižek, 2008, p.57).

Superar la idea de falsa conciencia con la crítica de la razón cínica propone un foco de atención sobre la necesidad de traer al núcleo del análisis las prácticas sociales para confrontar las lógicas que instauran la realidad en los sujetos; la finalidad es identificar y generar rupturas, dislocamientos, dudas razonables que constituyan áreas de oportunidad para el desarrollo de las prácticas educativas a distancia.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Chevallar, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Argentina: Aique.
- Lacan, J. (2008). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skiliar y J. Larrosa (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Marx, K. (1974). *El Capital*. México: Siglo XXI
- Mouffe, C. (1999). *El retorno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Peirce, C. (1877). Fin de «La fijación de la creencia», traducción castellana y notas de José Vericat. En Autor (Ed.), *El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)* (pp. 175-99). Barcelona: Crítica.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Žižek, S. (2008). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.



A LA SOMBRA DEL DISTANCIAMIENTO SOCIAL
REFLEXIONES ACADÉMICAS
DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA
de José Javier Martínez Ramos
y Rafael Benjamín Culebro Tello
(coordinadores)

se terminó de imprimir en el mes de junio de 2021
en los talleres gráficos de Signo Imagen.
Email: simagendigital@hotmail.com
Cuidado de edición a cargo de los coordinadores.
500 ejemplares



